

Најновија издања
ИНСТИТУТА

СЛОБОДАНКА МИЛАНОВИЋ-НАХОД
КОГНИТИВНЕ ТЕОРИЈЕ И НАСТАВА

СЛОБОДАНКА ГАШИЋ-ПАВИШИЋ
КАЖЊАВАЊЕ И ДЕТЕ

ЉИЉАНА МИОЧИНОВИЋ
КОГНИТИВНИ И АФЕКТИВНИ ЧИНИОЦИ У МОРАЛНОМ РАЗВОЈУ

НАДЕЖДА ШАРАНОВИЋ-БОЖАНОВИЋ
ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ САЗНАВАЊА У НАСТАВИ

БОШКО ПОПОВИЋ & ЖИВАН РИСТИЋ
МОРАЛНА ОСОБА

СТЕВАН КРЊАЈИЋ
ДЕЧЈА ПРИЈАТЕЉСТВА

СНЕЖАНА ЈОКСИМОВИЋ & МИРЈАНА ВАСОВИЋ
ПСИХОЛОШКЕ ОСНОВЕ ЧОВЕКОЉУБЉА

КАТАЖИНА ПУРКОВСКА-ПЕТРОВИЋ
ДЕТЕ У НЕПОТПУНОЈ ПОРОДИЦИ

СМИЉКА ВАСИЋ
КУЛТУРА ГОВОРНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

ВЛАДИСЛАВА КНАФЛИЧ
ФРЕКВЕНЦИЈСКИ РЕЧНИК БУДУЋИХ УЧИТЕЉА

СЛАВИЦА МАКСИЋ
КАКО ПРЕПОЗНАТИ ДАРОВИТОГ УЧЕНИКА

ГРУПА АУТОРА
ДЕЦА, ИЗБЕГЛИШТВО И ШКОЛА

ЖИВАН РИСТИЋ
О ИСТРАЖИВАЊУ, МЕТОДУ И ЗНАЊУ

ГОРДАНА ЗИНДОВИЋ-ВУКАДИНОВИЋ
ВИЗУЕЛНИ ЈЕЗИК МЕДИЈА

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УДК 37

YU ISSN 0579-6431

ЗБОРНИК

*Института
за педагошка
истраживања*

ГОД. XXVI, БР. 26

БЕОГРАД

1994.

STEVAN KRNJALIC

INFLUENCE OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FACTORS ON SCHOOL LEARNING

Summary

The objective of this paper is to point out the significance of relationship between social psychology and education, and to support possible development of that relationship by constitution of a new scientific discipline - the social psychology of education. Although the social psychology of education has not yet reached a distinctive identity within the pedagogy and/or the social psychology, it is evident that there is a number of researchers interested in investigation of social behaviour in educational situations, i.e. in the social psychological orientation of pedagogic researches.

In addition, it is pointed to the complexity of influence of the social and psychological factors on social education. Four factors are identified as the initial determinants of school education: individual characteristics, needs and aims, group atmosphere, and group cohesion. Relations between these factors are discussed in the context of educational situations, i.e. their influence on school education. The results obtained by now, although relatively modest in the scope but not in significance, make us believe that it would be necessary to continue researching into school education in the socially-psychological perspective.

СТЕВАН КРНЈАЧИЧ

ВОЗДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ШКОЛЬНОЕ УЧЕНИЕ

Резюме

Цель настоящего исследования подчеркнуть значение взаимосвязанности между социальной психологией и образованием, поддержать возможное дальнейшее укрепление этой взаимосвязанности путем возникновения и теоретического обоснования новой научной дисциплины социальной психологии образования. Несмотря на то, что социальная психология образования все еще не располагает дистриктивным идентитетом в рамках педагогики и/или социальной психологии, растет заинтересованность исследователей к анализу социального поведения в воспитательно-образовательных ситуациях, а также к социально-психологической направленности в педагогических исследованиях в целом.

В работе также указывается на комплексность воздействий социально-психологических факторов на школьное учение. Выявлены четыре фактора, которые представляют первичные детерминанты школьного учения: индивидуальные особенности, потребности и цели, обстановка в группе и групповая кохезия. Отношения между упомянутыми факторами рассматриваются в контексте воспитательно-образовательных ситуаций, их воздействия на школьное учение. Результаты проведенных исследований, несмотря на их сравнительную немногочисленность, показывают необходимость исследования школьного учения с точки зрения социально-психологической.

Славица ШЕВКУШИЋ
Институт за педагошка истраживања
Београд

УДК 37.06:159.953.5
Прегледни чланак
БИБЛИД 0579-6431:26(1994) с.149-165

ЕФЕКТИ КООПЕРАТИВНОГ УЧЕЊА НА ПРОСОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ УЧЕНИКА

Резиме. Рад представља преглед једног броја истраживања која су испитивала ефекте кооперативног учења на просоцијалну свест и просоцијално понашање ученика, као и на варијабле за које се сматра да су у основи просоцијалне оријентације: интерперсонални односи ученика, самопоштовање и способност да се преузме улога другог. Ова истраживања била су најчешће извођена као експерименти у природним условима (у разреду), у којима су различите технике кооперативног учења биле поређене са традиционалним облицима наставе (фронтални, индивидуални). Досадашњи резултати обезбедили су битне доказе о позитивном утицају кооперативног учења на поменуте варијабле. Тако, показало се да учење у малим групама доводи до бољих интерперсоналних односа међу ученицима, смањује се број конфликата а подстиче спремност за помагање, развија се способност преузимања улоге другог и повећава ученичко самопоштовање.

Кључне речи: кооперативно учење, просоцијално понашање, интерперсонални односи, самопоштовање, способност да се преузме улога другог.

Просоцијално понашање обухвата широк опсег различитих поступака који су усмерени ка добробити другог. У свом обимном прегледу литературе о позитивним облицима социјалних интеракција Виспе (Wispe, 1972) тврди да су просоцијална она понашања која имају позитивне социјалне консеквенце, на пример: алтруизам, саосећање, дељење, помагање, сарадња и сл. Стауб (Staub, 1978) под просоцијалним понашањем подразумева свако понашање које доприноси добробити другог, без обзира на степен личне добити или жртве. Овај аутор, као и већина других, издваја алтруизам као општији појам у односу на друге облике просоцијалног понашања и дефинише га као бригу о интересу других, без вођења рачуна о сопственом интересу.

Просоцијално понашање није једнодимензионално, већ се испољава кроз више облика, односно кроз велики број различитих поступака. Приликом разматрања дечјег просоцијалног понашања често се користи класификација која укључује дељење, помагање и пружање утехе. Дељење подразумева таква понашања у којима дете даје другом детету (или му допушта да привремено користи) неки пред-

мет који је његово власништво. Помагање укључује поступке који имају за циљ да задовоље неемоционалне потребе другог детета, као што је давање обавештења или објашњења и помагање у обављању неког задатка. Пружање утехе се огледа у настојању да се задовоље емоционалне потребе другог детета (Јоксимовић, 1993). Испитивања у овој области показују да је најчешћи облик просоцијалног понашања међу млађом децом помагање. До тог закључка дошли су и Јероу и Вакслер који су вршили посматрања помагања, дељења и тешења на великом узорку предшколске и школске деце (Yarrow & Waxler, 1976).

Традиционално гледиште на учење у разреду сугерише да ако су ученици активно укључени у конверзацију за време часа, та конверзација је ирелевантна за савладавање школског градива. Међутим, истраживања о кооперативном учењу у малим групама показала су да су размена информација, давање објашњења, постављање питања и пружање помоћи уобичајени део ученичког интерактивног понашања, и да нису супростављени добром школском успеху. Више од тога, под извесним структурираним условима, такве интеракције могу позитивно утицати на оне димензије дечје личности које су у основи просоцијалне оријентације и могу резултирати учењем низа просоцијалних понашања.

Током последњих тридесет година кооперативне групе биле су у фокусу многих емпиријских истраживања. Дојчова (Deutsch, 1949) дефиниција кооперације коришћена је као водич за структурирање многих од ових истраживања. Он је дефинисао *кооперативну социјалну ситуацију* као ону у којој сваки појединац може досегнути свој циљ, само ако сви појединци досегну своје циљеве. Када се ово постигне, за индивидуе се каже да су *међузависне*. У каснијим теоријским разматрањима кооперације Дојч (1969) је тврдио да кооперативне интеракције омогућавају ученицима да стекну искуства деловања у правцу узајамних интереса, координисаних напора, подједнаке дистрибуције моћи, поверења, ставове усмерене ка помагању и искрену и отворену комуникацију. Џонсон је тврдио да је кооперативна интеракција координација понашања међу појединцима да би се достигли узајамни циљеви (Johnson, 1975).

Кооперативно учење је стара идеја у образовању и односи се на скуп наставних метода у којима су ученици подстицани да раде заједно у малим групама. Вршњачка интеракција је онај суштински елемент који карактерише кооперативно учење. Кооперативне страте-

гије варирају два главна аспекта разредне организације: *структуру задатка* и *структуру награђивања ученика* (Slavin, 1980). Задаци за учење морају бити реструктурирани да би се створила међузависност, координација, сарадња и помагање. Док је у конкуритивној социјалној ситуацији успех једног ученика, односно награда за тај успех, условљена неуспехом другог ученика, у кооперацији постоји позитивна међузависност награђивања. С обзиром на то да се награде (похвале, признања) дају групи, засноване су на групном постигнућу, долази до ситуације да успех једног ученика помаже другом да буде успешан. Да би индивидуално-конкуритивна структура циља учења уступила место кооперативној, промене морају да се изврше у многим димензијама разреда. Комуникација између ученика, и ученика и наставника, требало би да буде пријатељска, топла и подржавајућа. Промене морају настати и у индивидуалној одговорности ученика и у структури ауторитета. Битно се мења и улога наставника. Уместо да је примарно предавач и онај ко обезбеђује информације, наставник сада преузима улогу оног ко олакшава групне процесе у разреду. Он треба постепено да се одрекне тоталне контроле над ученичким понашањем, да би омогућио директну интеракцију и комуникацију између ученика. С обзиром на то да је суштина кооперативног учења у достизању групног циља и награђивању ученика на основу квалитета или квантитета групног продукта, наставник је тај који успоставља групни циљ и критеријско-референтни систем евалуације групног постигнућа (Johnson & Johnson, 1978). Поред овога, улога наставника обухвата и низ додатних активности, неопходних за обављање рада у кооперативним разредима (распоређивање ученика у групе, посматрање ученичких интеракција, повремене интервенције итд.). У примени кооперативних облика рада могу се повремено појавити проблеми који настају као последица недовољног познавања социјалних вештина од стране ученика. Да би олакшали ефикасно функционисање ученичких група, наставници треба да помогну ученицима да стекну вештине као што су: активно слушање вршњака, поштовање говорних привилегија других, прихватање одговорности за извођење једног дела у структури поделе рада, дељење сопствених мисли и идеја са другима итд.

Лабораторијска истраживања о ефектима кооперације на постигнуће и друге варијабле, извођена су знатно раније, али тек осамдесетих година принципи кооперације нашли су своју примену у практичним програмима који се користе у основним и средњим школама.

Присутан је велики број техника кооперативног учења, али се суштина своди на неколико основних модела.¹ Аутори ових техника настојали су да инкорпорирају благотворне карактеристике кооперације и вршњачког подучавања у високо структурираној атмосфери традиционалног разреда. Ове технике захтевају од ученика да раде заједно и подучавају једни друге, тако да ученици међусобно зависе да би остварили свој циљ. Ученици су више подстакнути да помогну једни другима, да користе једни друге као изворе знања, пре него да зависе од наставника као јединог извора информација. На овај начин деца почињу да уче две важне лекције: прва, да нико од њих не може да ради самостално добро без помоћи других чланова групе, и друга, да сваки члан има јединствен и суштински допринос раду. Висока структурираност ових техника наводи децу да имитирају и моделују вештине групне динамике и социјалне интеракције и да их интегришу у своје понашање.

Кооперативне технике инкорпорирају неколико средњих детерминанти за које се претпоставља да су важне у развоју просоцијалне оријентације. Ученици у кооперативним групама имају много прилика да уче просоцијална понашања и да учествују у просоцијалним активностима, зато што, да би достигли групни циљ, они често морају да помажу једни другима и да се међусобно охрабрују. Поред тога, одобравање и неодобравање за просоцијално и асоцијално понашање природно долази у кооперативној групи, како чланови раде према групном циљу. Чланови групе, који помажу групи да постигне свој циљ и да функционише на пријатан и за чланове задовољавајући начин (имплицитни циљеви), примиће највише одобравања од осталих чланова групе, као и од присутних одраслих. Изражавање одобравања или неодобравања је важан начин на који се саопштавају норме, вредности и очекивања у свакој групи. Нормално је да ће одрасли и деца, који су укључени у кооперативне активности, показати одобравање за понашања која рефлектују такве просоцијалне норме као што су: правичност, брига за другог, уважавање туђег мишљења и осећања, одговорност за групу и сл.

Резултати бројних истраживања која су испитивала ефекте техника кооперативног учења показали су да оне позитивно доприносе

¹ Реч је о техникама које се користе у америчким и израелским школама већ дуже време и које су, према мишљењу већине аутора, добро дефинисане наставне стратегије. То су: "тимови-игре-турнир" (TGT); "тимови ученика-дивизија успеха" (STAD); "мозаик-загонетка" (JIGSAW) и "групни истраживачки модел" (SGT). Детаљније о техникама видети у: Шевкушић (1993).

и когнитивним и социјално-афективним циљевима наставе. Ова истраживања била су најчешће извођена као експерименти у природним условима, у којима су технике биле поређене или са традиционалним облицима наставе или међусобно. Прегледи ових истраживања пружају импресивне доказе о супериорности кооперативног над компетитивним учењем за многе од варијабли. У овом раду анализираћемо неколико специфичних варијабли за које се сматра да леже у основи просоцијалне оријентације ученика: интерперсонални односи ученика, способност преузимања улоге другог, самопоштовање, просоцијална свест и просоцијално понашање.

Интерперсонални односи ученика. Постоје бројни докази о доследном позитивном утицају кооперативних искустава на интерперсоналне односе ученика. Резултати истраживања показују да међузависност чланова која се остварује у кооперативним групама води бољем прихватању, већој заинтересованости и већем поверењу међу вршњацима. Другим речима, чланови групе почињу да вреднују једни друге више него што то чине када су у компетитивној ситуацији. Ови резултати добијени су на свим школским узрастима (Hertz-Lazarowitz & Sharan, 1984; Johnson & Johnson, 1974, 1978; Slavin, 1980, 1987; Marantz, 1988).

Међусобна заинтересованост чланова кооперативних група била је испитивана у седам истраживања која су предузели Славин и сарадници (1980) да би утврдили ефекте примене технике "тимови-игре-турнир" (TGT) на основношколском узрасту (од трећег до седмог разреда). У ове сврхе аутори су користили скалу "Инвентар средине за учење" (Learning Environment Inventory: Walberg & Anderson, 1968) састављену од ајтема који се односе на то колико ученици прихватају вршњаке из разреда и колико се осећају прихваћеним. Позитивни ефекти на ове варијабле нађени су у пет од седам истраживања. Ефеката није било само на узрасту трећег разреда услед мање релијабилности скале на нижим узрастима.

У поређењу са индивидуалним и учењем које наглашава компетицију, показало се да кооперативно учење подстиче позитивне ставове према *хетерогености* међу вршњацима, односно према мање способној деци, деци различитог пола, етничког порекла и слично. У студијама које су укључиле ученике из различитих етничких група, хендикепиране и нехендикепиране ученике, дечаке и девојчице, резултати су показали да искуства кооперативног учења унапређују позитивне ставове према хетерогености. "Жигосана" деца су била опа-

жена као да више вреде, да су паметнија и да чешће доприносе учењу остале деце, чешће су била бирања у групе за учење и чешће позивана у интеракцију изван школских ситуација. Аутори су утврдили да када је "жигосан" ученик смештен у регуларно одељење и учи индивидуално или се такмичи са осталим ученицима, интерперсонална интеракција ће бити заснована на опаženим сличностима; кооперативна интеракција, с друге стране, подстиче прихватање и "жигосаних" упркос опаženим разликама (Johnson & Johnson, 1974).

У свом истраживању Џонсон и Џонсон (1978) испитивали су ефекте кооперативне и индивидуализоване наставе на ученичке ставове према хетерогености међу вршњацима (по полу и способностима), према конфликту и према наставницима. Узорак је сачињавало тридесет ученика шестог разреда основне школе, који су подељени у две групе и подвргнути различитим условима учења. Половина ученика радила је математику по индивидуализованом програму, а друга кооперативно, подељена на четворочлане групе. Експеримент је трајао педесет дана, тако што су ученици на овај начин радили сваки дан по сат времена. У индивидуализованим условима наставе ученицима су биле дате инструкције да раде сами, да избегавају интеракције са другима, да помоћ и објашњења траже искључиво од наставника. Наставник је био тај који је по потреби хвалио и награђивао ученике појединачно. У кооперативним условима ученици су радили задатке у групама, подстицани су да дају идеје и предлоге, траже помоћ и објашњења једни од других, пре него од наставника. Наставник је награђивао групу као целину. Поред систематског посматрања, упитника и интервјуа којима су испитивани ставови према етничкој и полној хетерогености вршњака, ставови према конфликту и према наставнику, ученици су попуњавали социограм пре и после експеримента. Резултати су показали да ученици у кооперативним условима имају позитивније ставове према хетерогености међу вршњацима, него ученици који су учили у индивидуализованим условима. Искуства кооперативног учења теже да повећају мотивацију да се буде члан група са особама које су различите полно, етнички и културално, са очекивањем да ће хетерогеност допринети бољим исходима учења и да ће резултирати већим задовољством у раду.

Ученици у кооперативним условима били су мање узнемирени расправљањем и сукобљавањем мишљења. Генерално, показало се да учење у групи доводи до позитивнијих ставова према међусобним конфликтима, посебно код девојчица.

Када су у питању ставови ученика према наставнику, у поређењу са ученицима који су учили индивидуално, ученици из кооперативних група значајно више су се изјаснили за следеће изјаве као тачне: "Наставници желе да ми помогну у учењу"; "Наставници ме воле оваквог какав сам"; "Наставник жели да ми буде пријатељ"; "Наставници ме воле исто колико и друге ученике"; "Наставник брине о мојим осећањима".

Ученицима из кооперативних група био је дат социометријски упитник пре и после експеримента, у коме су наводили имена најбољих пријатеља са којима би желели да раде у групи. Њихови одговори показали су да постоји значајно повећање у позитивним ставовима према ученицима који су били чланови њихових група. Вршњаци који су бирали за будући рад у групи нису били само најбољи ученици. Жеља да се ради са одабраним вршњацима изгледа да је зависила од претходних искустава кооперативног учења, а не од способности и успешности ученика.

Бројни докази о позитивним ефектима кооперативног учења на интерперсоналне односе ученика постају посебно значајни када се има у виду улога вршњака у развоју зреле моралности и просоцијалне усмерености. Резултати истраживања показују да је блискост са вршњацима позитивно повезана са већином показатеља просоцијалне оријентације, што значи да више скорове на овим скалама показују ученици који су изразитије усмерени ка вршњацима. Блискост са вршњацима позитивно је повезана са емпатијом, бригом за другог, са хуманитарним интересовањем, са спремношћу за помагање (Јоксимовић и Васовић, 1990). Без обзира на то да ли се блискост са вршњацима сматра детерминантом или компонентом просоцијалне усмерености, подаци о овој повезаности говоре о несумњивом значају интерперсоналних односа у развоју просоцијалног понашања.

Способности преузимања улоге другог. Верује се да је један од круцијалних механизма који лежи у основи позитивних ефеката кооперативног учења на интерперсоналне односе ученика, на самопоштовање и на просоцијално понашање у разреду, способност особе да разуме перспективу другог. Када је дете ангажовано у кооперативним, а не у компетитивним процесима, природа његових интеракција требало би да повећа ову способност.

Присталице когнитивно-развијних теорија, као што су Пијаже и Колберг, гледају на развој просоцијалног понашања као на функцију дечјег нормалног процеса сазревања који пролази кроз фиксирани

секвенце иреверзибилних стадијума. Они код деце испод седам година не виде неопходне когнитивне капацитете који се захтевају за морално или просоцијално понашање. Мала деца, на преоперационалном стадијуму, су егоцентрична и неспособна да се ставе у положај друге особе, и тако не могу разумети потребе других, нити осетити потребу да помогну. Пијаже је тврдио да су егоцентризам и способност да се разуме туђе становиште негативно повезани у дечјем развоју, односно да социјална интеракција, која повећава ову способност, смањује егоцентризам. Ефикасна социјална интеракција захтева од сваког учесника да модификује своје понашање у складу са антиципацијом туђих реакција на његово понашање. Изгледа вероватно да ће кооперативни процеси обезбедити оквир за подстицање социјалног развоја у структуралном смислу, пошто је Пијаже показао да егоцентризам може бити надвладан дисонантним информацијама у вербалним разменама са вршњацима и да социјална интеракција омогућава детету да препозна разлику између сопствених преокупација и интереса других. "Кооперација је оно што води ка првенству интенционалности, форсирајући појединца да непрестано буде окупиран са гледиштем другог, као и да то гледиште пореди са сопственим" (Piaget, 1965, стр. 189-190).

Неки аутори открили су концептуалну повезаност између способности да се преузме улога другог и неких просоцијалних конструката. Тако је Јаноти утврдио везу између ове способности и дељења (Yanotti, 1975). Џонсон (Johnson, 1975) је нашао значајну повезаност између способности афективног преузимања улоге другог и способности за сарадњу код 11-годишње деце.

Бриџман (Bridgeman, 1981) је испитивала ефекте кооперативног учења на способност преузимања улоге другог на узорку од 120 ученика петог разреда. У експерименталној групи ученика (36) била је примењена техника "мозаик-загонетка" (JIGSAW), у трајању од осам недеља, док су контролну групу сачињавали разреди са традиционалним, фронталним обликом наставе. Способност преузимања улоге другог процењивана је помоћу Чандлерове серије цртежа (Chandler cartoon series). Инструмент се састоји од шест до осам нацртаних прича-догађаја у виду ланаца психолошких узрока и последица, таквих да се нечије понашање може разумети само у односу на догађај који претходи. Тако, на пример, у једној серији цртежа појављује се дечак који је дотрчао кући након што је случајно разбио прозор, и који реагује са страхом када чује куцање на вратима. Од испитаника се

захтева да се стави у улогу дечаковог оца, у том тренутку. Испитаник се сматра егоцентричним уколико објасни да би отац требало да зна зашто је његов син уплашен; недостатком егоцентризма сматра се када испитаник не приписује оцу знање о томе да је његов син разбио прозор (према: Aronson, Bridgeman & Geffner, 1978). Сваки ученик је процењивао три приче као претест и три као пост-тест. Резултати експеримента показали су да кооперативно учење повећава способност преузимања улоге другог. За разлику од ученика из кооперативних разреда, који су били више у стању да преузму улогу другог, ученици у контролним разредима дали су значајно више егоцентричних одговора. Способност рационалног преузимања улоге другог (разумевање логичког гледишта другог) и способност афективног преузимања улоге другог (разумевање емоционалне перспективе другог) показале су значајно побољшање након искуства у кооперативним разредима. Сам поступак испитивања такође је показао да се ефекти кооперативних искустава на ову способност преносе из разредне на друге ситуације.

Резултати Бриџманове (1981) су у складу са Пијажеовом претпоставком и претпоставком која лежи у основи процеса кооперације. Суштински елементи кооперативних процеса који су довели до повећања поменуте способности, а који нису били присутни у контролним разредима су: (1) међузависност и социјални реципроцитет до кога долази када су ученици стављени у ситуацију да зависе једни од других док уче одређено градиво; (2) сталне могућности да се буде "експерт" (за свој део градива) што омогућава веће самопоштовање; (3) подједнак статус ученика у интеракцијама у којима сваки ученик има виталну улогу у процесу учења; (4) интеграција различитих перспектива као резултат вршњачких међуразмена.

Самойошћивање ученика. Поред тога што се способност преузимања улоге другог сматра кључном способности која посредује у другим просоцијалним понашањима, она се, по већини аутора, сматра есенцијалном и за развој свести о себи (Piaget, 1965). Дакле, ако кооперативно учење повећава способност да се преузме улога другог, тада би кооперација требало да доводи и до повећања самопоштовања. Овај процес изгледа да се дешава по принципу фидбека. Разумљиво је да ће особа која се осећа сигурном у себе, која има самопоуздања, моћи боље да разуме туђа гледишта. Из овог, такође, следи да ова способност доводи до позитивнијег односа према другима. Јер једном, када особа има способност да гледа свет из туђе перспективе,

следи да ће она видети другу особу на диференциранији и мање стереотипан начин, односно постаће толерантнија и са мање предрасуда према другима.

Резултати неких истраживања показују да је кооперативност позитивно повезана са самопоштовањем код ученика свих школских узраста (Johnson & Johnson, 1978). За разлику од кооперативног учења, конкуритивност, која је наглашена у школама, производи ситуације где су стално присутни "победници" и "губитници", што имплицира низак ниво самопоштовања за "губитнике" једном када почну да интернализују неуспех. Да би се прекинуо овај зачарани круг (неуспех доводи до снижавања самопоштовања, што само по себи олакшава даљи неуспех), потребно је да васпитно-образовни процес претрпи одређене промене у својој структури, односно да модификације воде ка унапређењу оних ситуација у којима би сви ученици могли да доживе успех (у складу са сопственим могућностима), који би повратно градио њихово самопоуздање и самопоштовање. То је управо случај са кооперативним учењем, јер је у кооперативној интеракцији нагласак на свим ученицима који раде заједно да би достигли заједнички циљ. Појава "губитника" је практично елиминисана у оваквој средини. Пошто сваки ученик доприноси према сопственим могућностима, вероватније је да ће доживети успех, као и да ће се повећати подршка од стране његових вршњака. Ово даље води ка повећању самопоштовања што се дешава као последица фидбека који ученици примају од чланова групе, и вештина и способности које се стичу када чланови групе помажу једни другима у учењу.

Блејни и сарадници (Blaney et al., 1977) извршили су експеримент у коме су испитивали ефекте JIGSAW технике на ученичко самопоштовање. Ова техника кооперативног учења била је примењена у десет петих разреда основних школа. Три разреда из истих школа били су узети као контролни. У експерименталним разредима кооперативне групе су биле активне три пута недељно по један школски час, у току шест недеља. Самопоштовање ученика било је мерено сумирањем одговора на следећа питања: (а) "Колико се допадаш себи, такав какав си?" (б) "Када си у разреду, колико се осећаш паметним?" (ц) "Када си у разреду, колико се осећаш важним?" (д) "Када си у разреду, колико често осећаш да можеш да научиш све што покушаш?" Резултати су показали да су ученици из експерименталних група значајно повећали своје самопоштовање, док се код ученика из контролних разреда оно смањило.

Сличне резултате добио је и Гефнер користећи модификовану верзију скале појма о себи, у сликама (A pictorial self-concept scale for children). Ова скала састоји се од цртежа фигура у различитим ситуацијама и укључује пет димензија самопоштовања, за које се сматра да су важне за ученике: школске способности, физички изглед, физичке способности, социјалне интеракције, породични односи. Експеримент је, такође, био испитивање ефеката JIGSAW технике на ученичко самопоштовање. Узорак је сачињавало десет петих разреда основне школе. Гефнер је утврдио да међузависно, кооперативно учење или одржава или повећава ученичко самопоштовање, док традиционалне методе наставе генерално доводе до снижавања самопоштовања. Кооперативни односи, у овом случају, побољшали су ученичку слику о себи у погледу школских способности и у погледу социјалних интеракција. Позитивни фидбек, подршка од стране другова и доживљавање успеха многих ученика вероватно води ка генерализованом порасту самопоштовања и осећања компетентности (према: Aronson, et al., 1978).

Просоцијална свест и просоцијално понашање ученика. Стауб (1984) сматра да је један од најефикаснијих начина да се унапреди просоцијална свест и просоцијално понашање ученика њихово стварно учешће у позитивним облицима понашања. Без креирања таквог позитивног социјалног света у разредима, немогуће је да се деца социјализују у правцу просоцијалног понашања. Кооперативни разреди теже да промене социјалну средину, квалитет социјалног учења на развој просоцијалне свести и просоцијалног понашања ученика.

Херц-Лазаровиц и Шаран (1984) испитивали су ефекте групно-истраживачког модела учења (SGT) на развој просоцијалне свести ученика. Јединствена карактеристика овог облика кооперативног учења био је теоријски концепт планиране просоцијалне вршњачке интеракције, где су ученици, радећи у малим групама, једни другима служили као модели: они који похваљују, они који пружају објашњења и подршку. Овај модел учења био је примењен, у трајању од две године, у три основне школе у Израелу и њиме је било обухваћено око 1400 ученика свих узраста основне школе.²

Један од начина да се утврди да ли су се егоцентрични лични циљеви заиста променили у више алтруистичне циљеве, био је да се

² Важно је напоменути да је само део редовног школског курикулума био обрађиван на овај начин.

ученици на директан начин питају о њиховим искуствима боравка и рада у кооперативним разредима. Аутори су захтевали од ученика да пошаљу писмо израелској наставној телевизији у коме би описали своја искуства учења у малим групама. Ученицима није била дата никаква даља инструкција. Анализа садржаја била је извршена на око 400 ученичких писама. Идентификоване су 692 изјаве, које су након категоризације дате независним процењивачима. Дечје изјаве односиле су се на четири димензије искуства у разреду: (1) школско учење (30%); (2) социјално-афективни односи (20%); (3) мотивација и сатисфакција (20%) и (4) поређење традиционалног и кооперативног облика учења (30%). Од посебног интереса је чињеница да је најучесталија подкатегорија у дечјим изјавама била *узајамно помагање* међу ученицима. У социјално-афективној категорији 41% изјава односило се на ову подкатегорију, на пример: "Ако неко нешто не разуме или не зна нешто да уради, друго дете ће му помоћи"; "У групи можемо бити сигурни да ће нам увек неко помоћи." Значајан степен *бриге за друге* такође је пронађен у дечјим изјавама.

Наставници који су радили у кооперативним разредима, у оквиру овог пројекта, били су први који су истраживачима скренули пажњу на изванредну промену у погледу међусобног помагања ученика, као резултат учења у малим групама. Наставници су тврдили да се спонтано пружање помоћи значајно повећало у њиховим разредима и да су многи конфликти нестали. Да би се испитао овај феномен, Херц-Лазаровиц и Јакоби (Hertz-Lazarowitz & Yaakobi, 1975) извршили су експеримент на ученицима првог разреда основне школе. Две групе ученика, експериментална (19) односно ученици који су претходно учили по SGT техници и контролна (21) који су учили на традиционалан начин сачињавали су узорак. Од обе групе ученика захтевало се да ураде један задатак и да се, пошто га заврше, обрате наставнику. Тада је наставник сваком од деце понудио да изабере између две могућности: да наставе да раде индивидуално други задатак, или да помогну другом детету које још није завршило први задатак. Деца из експерименталне групе већином (13) су се определила за могућност да помогну другом детету. У контролној групи само двоје деце се определило за ову могућност.

Након овог експеримента, сваки ученик је интервјуисан да би се одредили разлози за начињени избор, тј. да ли је разлог био повезан са мотивационом или нормативном димензијом. У преексперименталном упитнику ученици су одговарали на неколико питања о "пот-

реби да се помогне другоме". На пример, једно од питања је било: "Ако је ученик из твог разреда болестан, да ли би га посетио и купио му поклон?" Највећи број деце из обе групе показао је висок степен спремности да помогне, узимајући у обзир њихове одговоре на нормативна питања. У постексперименталном интервјуу свако дете, које је изабрало да помогне другу, питано је о његовим мотивима. Аутори су желели да елиминишу могућност да деца једноставно не воле индивидуалне задатке, па су зато изабрала прву варијанту. Међутим, 11 од 13 ученика, који су имали кооперативна искуства, изјавили су да је њихов мотив за помагање другом детету био заснован на уважавању принципа реципроцитета. На пример: "Деца ми много помажу, па сам и ја желео да помогнем другима." Чак и на овако раном узрасту разредна организација и модели вршњачке интеракције имају различите ефекте на дечје понашање у погледу пружања помоћи и на њихову мотивацију. Овај утицај је мање евидентан на хипотетичко просоцијално мишљење млађе деце у смислу нормативних начина функционисања.

Једно од важних питања које се наметало било је: да ли ће се догодити трансфер просоцијалних вештина, које су ученици стекли у току свог боравка у кооперативним разредима, на интеракције у неким не-наставним ситуацијама и са вршњацима који нису били чланови њихових непосредних група у разреду. Након посматрања, којим су истраживачи утврдили висок степен бриге за друге, пружање и тражење помоћи у оквиру њихових група, извршен је експеримент са ученицима од трећег до седмог разреда основне школе, да би се испитало понашање ученика у погледу пружања помоћи у не-наставној ситуацији (Hertz-Lazarowitz, Sharan & Steinberg, 1980). Узорак је сачињавало 243 деце из кооперативних и 150 деце из традиционалних разреда. Ова деца су случајно бирања из својих разреда, тако да не би били чланови истих (претходних) група за учење. Експериментатор, који није био упознат са пројектом, тестирао је децу у четворочланим групама. Деца је била дата проширена верзија Мадсенове игре са матрицама (Madsen's marble game) у којој је 14 матрица одштампано на листу папира, и од њих се захтевало да одлуче који део матрице би узели за себе, а који би дали члановима своје групе. Избор посебних делова матрице категорисан је у пет типова: алтруистични, кооперативни, компетитивни, равноправан и осветољубив. Анализом варијансе аутори су дошли до закључка да су ученици који су претходно имали искуства кооперативног учења били значајно више алтруистични и

способни за сарадњу и у ван-наставним ситуацијама, а мање компетитивни и осветољубиви него ученици који су подучавани само на традиционалан начин.

Закључна разматрања. Досадашња истраживања о ефектима кооперативног учења обезбедила су битне доказе о његовом позитивном утицају на просоцијално понашање ученика, као и на неке од кључних механизма који леже у основи просоцијалне оријентације. Очигледно, реструктурирање основних димензија живота у разреду, укључујући моделе комуникације вршњака и комуникације између наставника и ученика, ствара социјалну ситуацију која је потребна да би се подстакле и интернализовале просоцијалне вештине. Радови о ефектима кооперативног учења, такође, показују да се просоцијално понашање може развијати ако оно постане интегрални део процеса учења, а не само као додатак курикулуму.

При поређењу кооперативног учења са васпитањем за просоцијално/морално понашање долази се до закључка да дискусија о моралним темама (проблемима) сама по себи не доводи до унапређивања овог понашања (Rothman, 1980). Пре то чине кооперативна искуства учења у малим групама. С друге стране, ефекти кооперативног учења на *просоцијално мишљење* још увек захтевају испитивања. Очигледно је да искуства кооперативног учења сама не могу начинити децу осетљивом за многе аспекте моралног мишљења и решавања проблема. Стога, морају се изнаћи и други начини за развијање ученичког моралног суђења и понашања.

Циљ кооперативних техника није био да се млади људи увежбају да буду искључиво кооперативни, а самим тим несналажљиви у високо компетитивним друштвеним условима. Њихов циљ био је да младе подуче кооперацији као вештини коју ће моћи употребити под одговарајућим условима, када је кооперација најлакши начин да се уради неки задатак. И као што се показало у многим истраживањима, високи стандарди и добар школски успех нису нужно инкопатибилни са подршком, пријатељством, емпатијом и толеранцијом за индивидуалне разлике.

Будућа истраживања у овој области требало би да се посвете следећим питањима:

1) Каква је улога наставника у подстицању просоцијалног понашања у разреду? Досадашња истраживања сугеришу да вршњаци представљају значајан социјализујући чинилац у просоцијалном развоју. Удео наставника још није довољно испитан.

2) Који су специфични социјални процеси у којима вршњачка интеракција може олакшати просоцијално понашање? Зашто, како и када се деца понашају на овај начин у разреду?

3) Који су структурални и социјални услови у разреду који могу стимулисати просоцијално понашање? Скорија истраживања показала су да је било мало природног, спонтаног тражења и пружања помоћи међу ученицима основношколских узраста (Hertz-Lazarowitz & Sharan, 1984). Ови резултати су контрадикторни доказима о учесталом помагању и другим облицима просоцијалног понашања (дељење играчака, даровање) међу предшколском децом (Yagow & Waxler, 1976). Изгледа да постојање одређене социјалне структуре у многим разредима ометајуће утиче на просоцијално понашање.

Усмеравањем на ова и слична питања можемо се приближити одговору на које начине школа може олакшати и подстаћи просоцијалне аспекте дечјег развоја.

Користићена литература

- Aronson, E., D. L. Bridgeman, R. Geffner (1978): Interdependent interactions and prosocial behavior, *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 12, No. 1, 16-27.
- Blaney, N. T., S. Stephan, D. Rosenfield (1977): Interdependence in the classroom: A field study, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, No. 2, 121-128.
- Bridgeman, D. L. (1981): Enhanced role-taking through cooperative interdependence: A field study, *Child Development*, 52, 1231-1238.
- Deutsch, M. (1949): Experimental study of the effects of cooperation and competition upon group processes, *Human Relations*, Vol. 2, 199-232.
- Deutsch, M. (1969): Socially relevant science, *American Psychologist*, 24, 1076-1092.
- Hertz-Lazarowitz, R. & S. Yaakobi (1975): Helping behavior of first grade children in small group and traditional classrooms, Unpublished manuscript, School of Education, Haifa University.
- Hertz-Lazarowitz, R., S. Sharan & R. Steinberg (1980): Classroom learning styles and cooperative behaviors of elementary school children, *Journal of Educational Psychology*, 72, 97-104.
- Hertz-Lazarowitz, R. & S. Sharan (1984): Enhancing prosocial behavior through cooperative learning in the classroom, in E. Staub et al.: *The development and maintenance of prosocial behavior*, New York, Plenum.
- Johnson, D. (1975): Cooperativeness and social perspective-taking, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 31, No. 2, 241-244.
- Johnson, D. & R. T. Johnson (1974): Instructional goal structure: cooperative, competitive and individualistic, *Review of Educational Research*, Vol. 44, 213-224.

- Johnson, D. & R. T. Johnson (1978): Cooperative, competitive and individualistic learning, *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 12, No. 1, 3-27.
- Joksimović, S. i M. Vasović (1990): *Psihološke osnove čovekoljublja*, Beograd, Prosveta.
- Joksimović, S. (1993): Dimenzije i pokazatelji prosocijalnog ponašanja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, br. 25, 9-23.
- Marantz, M. (1988): Fostering prosocial behavior in the early childhood classroom: Review of the research, *Journal of Moral Education*, Vol. 17, No. 1, 27-39.
- Piaget, J. (1965): *The moral judgement of the child*, New York, Free Press.
- Rothman, G. (1980): The relationship between moral judgement and moral behavior. in M. Windmiller, N. Lambert & E. Turiel (Eds.): *Moral development and socialization*, Boston, Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (1980): Cooperative learning, *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 2, 315-342.
- Slavin, R. E. (1987): Cooperative learning: where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet, *The Elementary School Journal*, Vol. 88, No. 1, 29-37.
- Staub, E. (1978): *Positive social behavior and morality: Social and personal influences*, Vol. 1, New York, Academic Press.
- Staub, E. et al. (1984): *The development and maintenance of prosocial behavior*. New York, Plenum.
- Ševkušić, S. (1993): Kooperativno učenje u razredu, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, br. 25, 73-85.
- Yarrow, M. R. & C. Z. Waxler (1976): Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children, *Child Development*, 47, 118-125.
- Yanotti, R. (1975): The nature and measurement of empathy in children, *Counseling Psychologist*, Vol. 5, No. 2, 21-25.
- Walberg, H. & G. Anderson (1968): Classroom climate and individual learning, *Journal of Educational Psychology*, 58, 414-419.
- Wispé, L. G. (1972): Positive forms of social behavior, *Journal of Social Issues*, 28, 1-19.

EFFECTS OF COOPERATIVE LEARNING
ON STUDENTS PROSOCIAL BEHAVIOR

Summary

This paper gives a review of a few research studies dealing with effects of the cooperative learning on the prosocial conscience and the prosocial behavior of students, as well as on variables considered as basic ones for prosocial orientation: interpersonal relations among students, their self-esteem and ability of role taking. The investigations were carried out mostly as experiments in natural conditions (in the class), where different techniques of cooperative learning were compared with traditional forms of teaching (whole-class, individual). The results obtained by now have provided the essential evidence of a positive effects of cooperative learning on the mentioned variables. Thus, learning in small groups improves interpersonal relations among students, decreases number of conflicts, but enhances readiness to help, increases ability of role taking and student's self-esteem.

СЛАВИЦА ШЕВКУШИЧ

ЭФФЕКТЫ КООПЕРАТИВНОГО УЧЕНИЯ НА
ПРОСОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ

Резюме

Цель данной работы - дать обзор исследований, посвященных эффектам кооперативного учения на просоциальное сознание и на просоциальное поведение учащихся, а также на переменные, которые, как считается, находятся в основе просоциальной ориентации (межличностные отношения учащихся, самоуважение и способность к принятию роли других). Данные исследования проводились главным образом в форме экспериментов в естественных условиях (в классе), в которых различные техники кооперативного учения сопоставляются с традиционными формами работы (фронтальная, индивидуальная). Результаты проведенных до сих пор исследований обеспечивают существенные доказательства о положительном влиянии кооперативного учения на упомянутые переменные. Так, учение в небольших группах приводит к улучшению межличностных отношений, понижению числа конфликтов среди учащихся, побуждает готовность к оказанию помощи, развивает способность к принятию роли других и повышает самоуважение учащихся.