

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УВАЖАВАЊЕ РАЗЛИЧИТОСТИ
И ОБРАЗОВАЊЕ



ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

Др Драгомир Пантић

Др Слободанка Гашић-Павишић

Објављивање ове књиге

омогућили су финансијским средствима

Министарство за науку, технологију и развој
Институт за педагошка истраживања

СР – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.01:316 (082)

УВАЖАВАЊЕ РАЗЛИЧИТОСТИ И ОБРАЗОВАЊЕ/приредиле
Јасмина Шефер, Славица Максић, Снежана Јоксимовић.
Београд: Институт за педагошка истраживања, 2003.
(Београд: »Чигоја штампа«). – 239 стр.; 21см.

Тираж 400. – Стр. 7–8: Предговор/приређивачи.
Библиографија уз већину радова. – Summaries.

ISBN 86-7447-046-7

1. Шефер, Јасмина

- а) Образовање – Социолошки аспект – Зборници
- б) Образовање – Психолошки аспект – Зборници
- в) Наставници – Ученици – Зборници

COBISS.SR-ID 107213068

КООПЕРАТИВНО УЧЕЊЕ И УВАЖАВАЊЕ РАЗЛИКА

Већина наставника жели да пружи подједнаке шансе ученицима да успеју у школи, без обзира на расну или етничку припадност, пол, социоекономски статус и способности. Они се, такође, надају да ће школа, односно одељење, бити место где се срећу ученици који имају различит социјални статус и где ће имати прилике да науче да су предрасуде и стереотипи који се подржавају у друштву, нетачни. Наставници углавном желе да ученици различитог статуса науче да третирају једни друге као личности, а не као припаднике појединих социјалних група. Фронталним обликом рада, као и хомогеним груписањем ученика, тешко се могу превазићи предрасуде: ако ученици имају мало прилика да ступају у интеракцију или то могу само са онима који су исти или слични (по способностима, полу итд.), онда ће се предрасуде одржавати и увећавати. Интеракције у малим хетерогеним групама, које су основ за кооперативно учење, пружају шансе за »нападање« ових предрасуда, мада наставник мора да уради много више од задавања групних задатака, да би постигао тај циљ.

Кооперативно учење је широко признато као стратегија или решење за многе проблеме подучавања у хетерогеним разредима. Оно, наравно, није »лек за све« наставне проблеме; оно је само једно од оруђа наставника, корисно за остварење посебних наставних циљева и релевантно за одељења у којима се налазе ученици различити по многим карактеристикама: пол, способности, расна, етничка и верска припадност, социоекономски статус и сл.

Кооперативно учење је стара идеја у образовању и односи се на скуп наставних метода у којима су ученици охрабрени и подстицани да раде заједно у малим групама, да размењују идеје, расправљају и помажу једни другима да би остварили групни циљ. Вршњачка интеракција је суштински елемент кооперативног учења. Да би индивидуално-компетитивна структура циља учења уступила место кооперативној, морају да се изврше промене у многим димензијама рада у одељењу. Комуникација између наставника и ученика, као и самих ученика, требало би да постане пријатељска, топла и подржавајућа. Задаци за учење морају бити реструктурирани да би се створили услови за међузависност ученика. Промене морају настати у начину награђивања, у индивидуалној одговорности и схватању ауторитета. Битно се мења и улога наставника: од примарно предавачке, његова улога се мења и он постаје координатор рада група и онај ко подстиче групне процесе. Група, с друге стране, не може ефикасно функционисати уколико ученици немају развијене одговарајуће социјалне вештине (активно слушање других, поштовање говорних привилегија других, доношење одлука, допуштање појаве неформалног вођства у групи, конструктивно решавање конфликта итд.). Ове вештине морају се учити подједнако пажљиво и као наставне вештине. Кооперативно учење је немогуће уколико се социјално невешти ученици ставе у ситуацију да раде заједно и једноставно им се каже да сарађују. Наставник мора непрестано да посматра ученичке интеракције, награђује појаву позитивног социјалног и сарадничког понашања и интервенише када је то неопходно.

Кооперативно учење је од самог почетка било интегрални део прогресивног образовања, јер кооперативне интеракције међу вршњацима представљају базичне механизме за дечји интелектуални, социјални и морални развој. Принципи кооперације нашли су своју примену у практичним програмима основних и средњих школа тек осамдесетих година, пре свега у Америци и Израелу, као покушај да се реше бројни проблеми у међурасним и међуетничким односима ученика у хетерогеним разредима. У прегледима истраживања америчких и израелских аутора (Johnson & Johnson, 1978; Sharan, 1980; Hertz-Lazarowitz & Sharan, 1984; Slavin, 1987) приказан је велики број техника кооперативног учења, али се суштина своди на неколико основних модела, као добро дефинисаних наставних стратегија.

Резултати истраживања

Постоје бројни емпиријски докази о доследно позитивном утицају кооперативних искустава учења на интерперсоналне односе ученика. Међузависност чланова која се остварује у кооперативним групама води бољем прихватању, већој заинтересованости и већем поверењу међу вршњацима. Чланови групе почињу да вреднују једни друге више него што то чине када су у компетитивној ситуацији. Ови резултати добијени су за све школске узрасте (Johnson & Johnson, 1974; Hertz-Lazarowitz & Sharan, 1984). У поређењу са индивидуалним и учењем које наглашава конкуренцију, показало се да кооперативно учење подстиче позитивне ставове према разликама које постоје међу ученицима. У истраживањима која су укључила ученике из различитих етничких група, ученике са посебним потребама и оне са вишим способностима, резултати су показали да искуства

кооперативног учења унапређују позитивне ставове према хетерогености. Такозвана »жигосана« деца била су опајана од стране вршњака као да више вреде, да су паметнија и да више доприносе учењу остале деце, чешће су их бирали у групе за учење и позивали у интеракцију изван школских ситуација (Johnson & Johnson, 1974). Очигледно је да искуства кооперативног учења повећавају мотивацију да се буде члан групе са вршњацима који су различити по полу, способностима, етнички и културално, са очекивањем да ће хетерогеност допринети бољим исходима учења и резултирати већим задовољством у раду, што се види из испитиваних ставова ученика (Шевкушић, 1994). Ученици у кооперативним условима учења мање су узнемирени расправљањем и сукобљавањем мишљења, а показало се да оно доприноси позитивнијим ставовима према међусобним конфликтима. Бројни докази о позитивним ефектима кооперативног учења на интерперсоналне односе постају посебно значајни када се има у виду улога вршњака у развоју зреле моралности и просоцијалне усмерености. Блискост са вршњацима позитивно је повезана са емпатијом, бригом за другог, са хуманитарним интересовањем и спремношћу да се помогне другоме (Јоксимовић и Васовић, 1990). Верује се да је један од основних 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 туђе гледиште. Када је дете ангажовано у кооперативним процесима, природа тих интеракција требало би да повећа ову способност.

Славин (1980) је приказао 14 експеримената у кооперативним разредима у којима су били ученици помешани на етничкој и расној основи. У једанаест студија било је значајно више пријатељских избора између ученика различитих раса и етничког порекла, ако су они имали искуства рада на кооперативан начин, у односу на ученике који нису имали оваква искуства. Посебно су изражени резултати Славинове тимске методе, у којој се групама у којима су ученици различитих раса даје укупан скор, који је постигнут комбиновањем скорова на тестовима сваког појединог члана тима. Славин закључује да постоји веома квалитетна, позитивна интерперсонална интеракција која води ка интерперсоналној привлачности; кроз интеракцију појединци опајају међусобне сличности; кооперативни циљеви или групно награђивање помаже да се оствари овај дубљи ниво интеракције, интеракције која се, најчешће, не дешава у тзв. хетерогеним одељењима.

Истраживачи су истакли да се посебни социјализујући ефекти појављују када наставници делегирају ауторитет ученичким групама и дозволе да групе саме одлуче како ће радити на свом задатку (Cohen, 1994). Ученици тада показују способност за већи степен контроле њиховог окружења и тада они заиста уче како да постану активни грађани (у колективистичком, више него у индивидуалистичком смислу). Ово је потпуно супротно методама и облицима разредне организације где наставник даје све дирекције, а ученици имају пасивну улогу. Идеја о активној улози ученика, као онога ко доноси одлуке и важности способности да се слободно размењују мишљење и идеје са другима, потиче још од Дјуија. По његовом мишљењу, на овај начин ученици се најбоље припремају за своју улогу грађанина у демократском друштву. Други начин на који групе социјализују ученике за улоге одраслих јесте подучавање и увежбавање ученика како да воде рационалну, организовану дискусију и како да планирају и извршавају задатке као резултат те дискусије. Ове вештине често недостају и одраслима: они не знају да слушају једни друге и не знају како да поступају са идејама и предлозима других; чешће се труде да доминирају у дискусији него да учествују у њој. Иако су у много аспеката живота и рада одраслих ове вештине критичне, ипак се оне ретко уче и вежбају у формалном образовању.

Поред социјалних разлика међу ученицима, многи наставници суочавају се са одељењима у којима је широк распон академских способности и различитих вештина ученика. Ово производи огромне проблеме. Који ниво подучавања је адекватан за све ученике? Шта са ученицима који имају умањене способности у односу на узрасни ниво, а шта са онима којима је потребно понудити много више од онога што је предвиђено за тај узраст? Најчешће примењиване стратегије за решавање ових дилема су груписање ученика истих способности и индивидуализовани рад. Међутим, истраживачки налази указују на то да укључивање ученика нижих способности у хомогене групе не даје ефикасне резултате (Slavin, 1987). Напротив, показало се да ученици нижих способности имају много веће користи од укључивања у групе хетерогене по способностима, у којима су ученици увежбани да се ослањају на чланове своје групе и да од њих траже помоћ. Важно је да сви чланови групе добију задужења која су у складу са њиховим способностима. Ако се од сваког члана захтева да да одређени допринос постизању групног циља и демонстрира разумевање групног задатка, тада ученици нижих способности неће »седети позади«, већ ће се трудити да иду у корак са групом. Ако је задатак изазован и интересантан, они ће се активно ангажовати и тражиће помоћ и објашњења од других чланова групе. С друге стране, за ученике виших академских способности, акт објашњавања и

помоћи другима да разумеју, представља ефикасан начин за учвршћивање њиховог сопственог знања (Webb, 1983).

Другим речима, ако су ученици адекватно припремљени, кооперативни рад може представљати решење за један од највећих проблема у настави: хетерогеност способности ученика. Резултати истраживања показују да, ако су ученици оспособљени да користе једни друге као изворе знања, тада свако може савладавати курикулум у мери у којој то одговара његовим способностима и чак им представљати интелектуални изазов (Cohen, 1994).

Закључак

Досадашња искуства са применом кооперативних метода, као и резултати бројних истраживања, показали су да, кроз процесе сарадње, високи школски стандарди и добар успех нису инкомпатибилни са подршком, пријатељством, емпатијом и толеранцијом за индивидуалне разлике. Одлука о коришћењу вршњачких група требало би да се заснива на наставниковом познавању механизма групних процеса. Наставници би требало да буду ангажованији у усвајању организационих приступа за боље коришћење вршњачких односа у побољшању учења и социјалних вештина ученика.

У светлу постојећих истраживачких доказа о ефикасности кооперативног облика учења изненађује чињеница да је школска пракса код нас и даље у највећој мери оријентисана према фронталном облику рада, према конкуренцији и индивидуалном учењу. У садашњој наставној пракси у нашим основним и средњим школама кооперативно учење је недовољно заступљено. Један од главних разлога је тај што се овом проблему не поклања довољно пажње у програмима за образовање наставника. Недостају применљива, теоријски заснована знања о овом облику учења и различитим моделима, а методичка и стручна литература је веома оскудна. Такође, веома је мали број истраживања о ефектима кооперативног облика учења урађених у нашој средини.

Оно што је битно нагласити, то је да се све технике кооперативног учења могу користити у постојећим условима и са расположивим потенцијалима. Њихова примена не захтева велике промене у плановима и програмима, релативно лако их је интегрисати у наставну праксу и применљиве су на различите наставне области и различите узрасте ученика. Додатни труд и ентузијазам наставника неће бити узалудни, посебно када се зна да је већина њих заинтересована за добар школски успех који обећавају ове методе, а можда чак и више за позитивне ставове ученика и савладавање социјалних вештина.

Литература

Локсимовић, С. и М. Васовић (1990): *Психолошке основе човекољубља*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.

Johnson, D.W. & R.T. Johnson (1974): Instructional goal structure: cooperative, competitive or individualistic, *Review of Educational Research*, Vol. 44, No. 2, 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.

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.

Sharan, S. (1980): Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations, *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 2, 241–271.

Шевкушић, С. (1993): Кооперативно учење у разреду, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 25 (73–85). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Шевкушић, С. (1994): Ефекти кооперативног учења на просоцијално понашање ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 26 (149–165). Београд: Институт за педагошка истраживања.

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.

Cohen, E.G. (1994): *Designing groupwork: strategies for heterogeneous classroom*. Teachers College Press.

Webb, N. (1983): Predicting learning from student interaction: defining the interaction variable, *Educational Psychologist*, Vol. 18, 33–41.

Slavica Ševkušić

Cooperative learning and recognition of diversities

The results of numerous investigations on the effects of cooperative learning methods show that they consistently positively influence the achievement of both cognitive and social-emotional teaching goals. Those investigations were most frequently carried out experimentally in natural conditions (in the classroom), where cooperative learning methods were compared to traditional teaching methods. Compared with individual learning and that which gives prominence to competition, it proved that cooperative learning encourages positive peers' attitudes to the diversity of academic abilities, gender, race, nationality, religion and the like. Interdependence of cooperative group members leads to greater respect, trust, interest in peers, and tolerance to differences among them. In other words, group members begin to more highly evaluate one another than they do in competitive situations. Cooperative learning experiences encourage recognition of the so-called »stigmatized« students (lower abilities, low social status, nationality) despite differences perceived by other students. In classes where cooperative learning methods are applied peers perceive »stigmatized« children as more worthy, better contributors to the work of group and achievement of group goals, they are more often invited to interaction in out-of-school situations.

Key words: cooperative learning, group work, peers, heterogeneity, social relationships.

У овом Зборнику аутори се залажу за један широко схваћен концепт толеранције. Они претежно преферирају активну концепцију толеранције која подразумева управо уважавање различитости, док мање аутора заступа гледиште о толеранцији као трпеливости. У појединим радовима добро се експлицира и треће схватање толеранције као богатство различитости, тј. вредности по себи. Рефлексије Резолуције УН о толеранцији, усвојене пре десетак година, могу се идентификовати у неким прилозима, што додатно појачава и апликативну страну Зборника. То значи да се радови не исцрпљују искључиво у разматрањима теоријских садржаја, већ у случају већине аутора имају и практичне импликације, важне за наше друштво у овом моменту. Зборник стога представља и својеврстан водич идеја за промену праксе у образовном систему, али и у друштву уопште.

Др Драгомир Пантић (из рецензије)

Монографија обрађује проблем који је у нашој средини актуелан, значајан и изазован, јер се проблему индивидуализације наставе приступа из новог угла, посматрајући га у ширем друштвеном контексту као проблем демократизације друштва. Радови које садржи монографија непосредно су повезани са текућом реформом школе. Теме представљају новину у нашој стручној и научној литератури и њиховим избором Институт за педагошка истраживања потврдио је да је једна од ретких установа у нас која улаже напор да систематизује нове научне информације и да их учини доступним широј стручној и научној јавности.

Др Слободанка Гашић-Павишић (из рецензије)

ISBN 86-7447-046-7



9 788674 470466