

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

---

УДК 37

YU ISSN 0579-6431

# ЗБОРНИК

*Инстѿиѿуѿта  
за пѿедагѿошка  
истѿраживања*

---

ГОД. XXVII, БР. 27

БЕОГРАД

1995.

---

## ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ И ПЕРСПЕКТИВЕ КООПЕРАТИВНОГ УЧЕЊА

*Резиме.* Кооперативно учење инкорпорира идеје, принципе и поступке који потичу из неколико различитих области педагошке и психолошке теорије и праксе, и који се у литератури о овом проблему најчешће свде на четири главна утицаја: Дјуијева филозофија образовања, психологија групне динамике, конструктивистичка психологија сазнања и теорије интринзичке мотивације за учење. Иако се ове области преклапају у својим гледиштима ми ћемо их третирати одвојено у циљу јаснијег сагледавања проблема. Поред тога што се у раду дискутује о теоријским основама кооперативног учења, даје се и преглед истраживачких доказа о супериорности овог облика учења над компетитивним и индивидуалним, у погледу когнитивног и социјалног развоја ученика. Испитивање ефеката кооперативног учења било је усмерено на велики број варијабли од којих би се могле издвојити четири као најчешће испитиване: успех/постигнуће, интерперсонални односи, социјална подршка и самопоштовање. Резултати многобројних студија доследни су већ деценијама у погледу доказивања ефикасности овог облика учења, и нису пронађене статистички значајне разлике с обзиром на посебне карактеристике истраживања: различити наставни предмети, узрасти испитаника, примењени инструменти и сл. На крају, дискутује се о могућим разлозима недовољне заступљености кооперативног учења у наставној пракси, као и о питањима и проблемима који би могли представљати смернице за будућа истраживања у овој области.

*Кључне речи:* кооперативно учење, мале групе, интерперсонални односи, успех, самопоштовање.

### Увод

Учење у малим групама, где ученици размењују идеје, расправљају и супротстављају различита гледишта, помажу једни другима и сарађују да би остварили групни циљ, нема своје порекло у модерном добу. Кооперативно учење је стара идеја у образовању и овај облик учења и наставе, делом или у целини, потиче још из давних времена. Овај приступ учењу доминирао је традиционалним јеврејским образовањем у школи под именом *Јешива*, током два миленијума, и као такав наставља се до данас.<sup>1</sup> У старој Грчкој, Платонов дијалог био је, у ствари, групна дискусија, а Сократ је веома ниско вредновао оне сво-

<sup>1</sup> Хиљадама година раније у Талмуду је писало да је за његово разумевање неопходно да се чита са партнером (Johnson, Johnson & Holubec, 1993).



је ученике који нису успевали да "дођу до речи" у току дискусије. Коменски је веровао да ученици могу имати користи од тога што ће подучавати друге ученике и бити подучавани од стране других ученика. Ови наставни методи имали су у својој основи исти принцип: ученици сами изграђују своје знање, не помоћу понављања оног што су чули, већ размењујући идеје кроз интензивну комуникацију са другима, са којима се често не слажу. Ове дискусије пружале су учесницима шансе да размишљају и преиспитају своје мишљење, формулишу или преформулишу своје идеје, користећи оно што знају, оно што мисле и што чују, док не достигну, у извесном смислу, целовитост сопствених мисли и разумевања.

Историја кооперативног учења је дуга и богата. Наша намера није да анализирамо теорије образовања давних времена. Довољно је подсетити се чињенице да су наши културни преци имали јасан увид у процес исџинског образовања и учења. Они су озбиљно били заинтересовани за проблем преношења вредности и идеја на своје потомке и улагали су велике напоре да наставу и учење начине добро промишљеним искуством, искуством пуним значења за ученике. Наш циљ је да прикажемо и продискутујемо теоријске основе овог наставног приступа, као и могућности и ограничења његове примене у пракси. Велики број истраживачких доказа, у прилог ефикасности кооперативног над компетитивним и индивидуалним учењем, изгледа да није довео до адекватног одзива педагога и наставника, односно овај приступ није још увек у довољној мери заступљен у школској пракси. Лабораторијска истраживања о ефектима сарадње на постигнуће и друге варијабле извођена су знатно раније (Deutsch, 1949), али тек осамдесетих година принципи кооперације нашли су своју примену у практичним програмима који се користе, мада још увек у недовољној мери, у основним и средњим школама. Овакво стање је нарочито карактеристично за нашу васпитно-образовну праксу.

Кооперативно учење инкорпорира идеје, принципе и поступке који потичу из неколико различитих области педагошке и психолошке теорије и праксе, и који се у литератури о овом проблему најчешће свде на четири главна утицаја: (а) филозофија образовања Џона Дјуија; (б) психологија групне динамике, која највећим делом потиче из учења Левина и његових ученика, (в) конструктивистичка психологија сазнања, и (г) теорије интринзичке мотивације за учење. Иако се ове области преклапају у својим гледиштима, ми ћемо их третирати одвојено у циљу јаснијег и прецизнијег сагледавања проблема који представља предмет ове расправе.

## Дјуијева филозофија образовања

Џон Дјуи, један од најутицајнијих педагога нашег века, залагао се за вредности демократског друштва и тврдио да се оне, као и модели интеракција међу људима које су потребне да би се реализовале ове вредности, могу најбоље пренети на младе путем школовања које поседује адекватан степен континуитета у искуству између друштва у целини и природе живота у школи. Другим речима, школа мора да постане "друштво у малом", "природна друштвена средина", "стварна и жива социјална установа" (Дјуи, 1970, стр. 62). Најефикаснији начин усвајања социјалних навика одвија се, према Дјуију, у условима поједностављеног друштвеног живота у школи. Да би се одржало демократско друштво потребни су грађани који мисле критички, који су способни да слободно размењују мишљење и идеје са другима. Критичко мишљење може се неговати само у оној социјалној средини која допушта јавну верификацију кроз дискусију. Зато школа, у којој деца проводе највећи део времена, мора о томе водити рачуна.

Основни задатак Дјуијевог филозофије састоји се у тежњи да се научна метода примени на најшире могуће поље истраживања, на решавање, не само природно-научних, већ и савремених друштвених проблема. Са позиција прагматистичке филозофије, он критикује спекулативну теорију сазнања која полази од апстрактних и аксиоматских ставова, чија истинска вредност не зависи од емпиријских садржаја, односно од практичног превладавања проблема које стварност намеће човеку. Сазнање је, по њему, само оно искуство које је настало као резултат операција истраживања. Он посебно истиче значај дечје активности као фактора развоја и ставља је у центар сваког васпитног поступка. Дјуи се супротстављао традиционалним гледиштима која су у процесу учења видела циљ само у богаћењу, гомилању знања, које би ученик употребљавао искључиво за потребе школских, испитних ситуација. Да би омладина могла постати носилац демократских вредности и друштвених промена, мора бити образована за активност и самосталност. Сходно овим циљевима, Дјуи се залагао за превазилажење традиционалних и изналажење нових наставних метода.

У погледу интелектуалног развоја, он се опредељује за култивисање општих способности, за развој мишљења. У складу с тим, предлаже да се мишљење у школи развија кроз решавање проблема у настави, јер "појединац мисли само кад се непосредно ухвати у коштац са условима одређеног проблема, када тражи и налази сопствено решење" (Дјуи, 1970, стр. 114).



Као један од основних начина да би се ове идеје могле примени-ти у школама, Дјуи предлаже *пројект-метод*. Његова концепција овог метода одсликава његову психологију учења, по којој је образовање део живота и требало би да буде спровођено као такво, а не само као припрема за будући живот. Пројект-метод је широк, флексибилан скуп општих принципа за такво дизајнирање школског учења које би допустило ученицима сарадњу са вршњацима, да идентификују проблеме, планирају поступке потребне за разумевање и решавање проблема, прикупљају податке релевантне за њихов план и припреме извештај свог рада. Ови кораци рефлектују стадијуме типичне за научни метод, без обзира на наставни предмет, пошто је наука одређена методом, а не садржајем, како тврди Дјуи у свом есеју "Science as subject matter and as method" (према: Sharan, 1990).

Школско учење би требало да рекапитулира процес помоћу кога је знање настало, или настаје, да би начинили ученике партнерима у том процесу, а не једноставне потрошаче знања које је, углавном, неповезано са њиховим искуством. При том, каже Дјуи, ученици се у процес настајања знања укључују темпом и на нивоу који одговара њиховом искуству, и тек на тај начин знање за њих добија дубоко значење. Треба нагласити да Дјуи ученикову активност не схвата искључиво као индивидуалну, већ управо као међуљудски однос. Социјални контекст вршњачких група обезбеђује, по њему, прилике за ученике да критички испитају податке, анализирају их у сарадњи са другима и тако дођу до закључка. У складу с тим, залаже се за то да се деци пружи прилика да одржавају честе и слободне везе, како са својим друговима, тако и са наставницима, залаже се за узајамну помоћ, за сарадњу, за школу у којој би преовладао дух слободног општења, размене мисли, савета и искустава.

Стратегије кооперативног учења представљају један од начина уграђивања Дјуијеве филозофије образовања у скуп поступака који се могу применити у разреду без радикалне реорганизације школе и наставног особља.

### *Школа групне динамике*

Иако је Дјуијева филозофија образовања често цитирана као теорија, веома је била занемарена у пракси. Продирање идеја групне динамике у социјалну психологију, као и њихова примена у школским разредима, посебно кроз напоре Левина и његових сарадника, снаб-

дело је педагоге са социјалном технологијом погодном за спровођење Дјуијевих идеја у праксу, без губитка њихове суштинске поруке. Дјуи и Левин се никада нису срели, али повезаност њихових наизглед различитих области интересовања није прошла незапажено. Познати социјални психолог Олпорт запазио је да су обојица били веома заинтересовани за радове о демократији; обојица су уочила важност слободе да се истражује, слободе коју једино може обезбедити демократска средина. Ако би се Дјуи могао назвати истакнутим филозофом демократије, Левин би сигурно био главни теоретичар и истраживач демократије међу психолозима (Sharan, 1990). Левин је тврдио да је суштина групе у међузависности њених чланова (створеној помоћу заједничких циљева) што групу чини динамичном целином, тако да промена у статусу било ког члана или подгрупе доводи до промена у статусу свих других чланова или подгрупа. Такође, суштину групе представља интринзичко стање тензије које чланове групе мотивише на акцију, деловање у правцу испуњења заједничког циља. У почетку, Левиново интересовање било је усмерено на примену идеја групне динамике у радним организацијама (групама), односно на реструктуирање социјалних односа међу људима на њиховим радним местима. Технике реконструкције социјалних односа у малим групама су суштинска компонента свих облика кооперативног учења.<sup>2</sup> Ове технике односе се на различите начине на које мале групе могу организовати своје чланове да би радили ефикасно, укључујући поделу рада, развијање вештина потребних за конструктивну интеракцију међу члановима да би се олакшао групни рад, развијање осећања припадности, прихватања у групи, усмереност на решавање задатака групе, ефикасно групно вођство, итд.

Након неколико деценија успешне примене групне динамике на радним местима, почела је да се запажа вредност групних односа у васпитно-образовним срединама. Важну спону између радова Дјуија и Левина, с једне стране, и примене њиховог рада у настави, с друге, представља рад Телена (Thelen). Његова књига *Dynamics of group at work* (1954) објављена је знатно пре појаве метода кооперативног учења и представља прву презентацију Дјуијевих погледа на образовање, комбинованих са захтевима духа и техника групне динамике.

Од посебне важности за развој метода кооперативног учења је и рад Дојча, једног од Левинових студената, који је формулисао теори-

<sup>2</sup> Ово посебно важи за "групно-истраживачки модел" кооперативног учења. Детаљније о различитим техникама кооперативног учења видети у: Шевкушић, 1993.



ју кооперације и конкуренције у групама и испитивао ефекте које ови облици искустава имају на међусобне односе чланова тих група (Deutsch, 1949, 1969).

И поред свега, публикације о методама учења у малим групама у разреду, под називом "кооперативно учење" први пут су се појавиле седамдесетих година. У раду Џонсона (Johnson, 1970), *The social psychology of education*, још увек није било директног помињања специфичних метода учења у разреду које су имале у себе уграђење принципе кооперације, које је Џонсон детаљно дискутовао у овој књизи. Џонсон и Џонсон проширили су Дојчов рад у теорију *социјалне међузависности*. Ово гледиште претпоставља да начин на који је социјална међузависност структурирана одређује интеракцију међу појединцима, што с друге стране одређује исходе учења. Позитивна међузависност (кооперација) резултира унапређујућим интеракцијама, јер појединци охрабрују и помажу једни друге у току процеса учења. Негативна међузависност (конкуренција) има за последицу супротстављајуће интеракције, јер појединци обесхрабрују и ометају једни друге у њиховим намерама да успеју. У одсуству међузависности (индивидуални рад) нема интеракције јер појединци раде независно једни од других (Johnson, Johnson & Holubec, 1993).

Комбиновање техника групне динамике са Дјуијевим концептом учења као искуства и истраживања, уз коришћење научног метода у социјалном контексту, обезбедило је главне теоријске компоненте за већину метода кооперативног учења. Поред ова два, примарна извора, разматрања когнитивних аспеката учења, као и ученичке мотивације, одиграла су, такође, важну улогу у настајању стратегија овог облика учења.

### *Конструктивистичка психологија сазнања*

Конструктивистичка психологија сазнања инспирисана је, с једне стране, когнитивно-развојним теоријама Пијажеа и Виготског, а с друге, различитим филозофским схватањима, пре свега Дјуијевом филозофијом образовања. Суштина овог гледишта заснива се на уверењу да појединци активно граде или конструишу своје сопствене појмове о реалности, а ове конструкције резултирају знањем. Присуство дражи или информација у непосредној околини појединца, било да су изговорене од стране наставника или приказане на неки други начин, не трансформише информацију у знање.

Критика, коју заступници овог гледишта упућују традиционалном, фронталном облику рада у настави, заснива се на чињеници да је тај облик наставе базиран на имплицитној теорији знања, која у суштини није различита од застарелог схватања да је дечји ум *tabula rasa*, на коме наставник исписује информације. Према овом гледишту, знање је објективна количина информација чије постојање није повезано са људском субјективношћу и задатак школе је да ово знање пренесе у таквом, нетакнутом облику, ученику. Због тога што резултати нечијих менталних процеса могу бити приказани помоћу симболичких система (језик, математика, музика, итд.), и због тога што они могу бити смештени у физичке објекте (на пример, у уджбенике) лако је поверовати да они садрже знање. А од овога је само један корак да се поверује да знање може бити дато на исти начин на који може бити дата књига, на пример. У складу с тим, сматра се да је задатак ученика да апсорбује ово знање, да га разуме и демонстрира владање истим на захтев наставника. Наставници углавном подржавају ове претпоставке, мада су оне више имплицитно уграђене у њихово понашање и ставове у настави, него што су свесно формулисане (Varnes, 1976; Yaakobi & Sharan, 1985).

Конструктивисти тврде да су таква уверења погрешна и заснивају своје учење на следећим претпоставкама. Прво, знање не постоји у "паковању" које се може пренети од једне до друге особе. Знање може постојати једино у уму појединца, и оно мора да буде конструисано или реконструисано од стране сваког појединца кроз процес интерпретације или схватања нових информација у односу на оно што се већ зна. Пошто се дешава у индивидуи, стицање знања је адекватније схватити као процес стварања значења, него као процес примања истог. Пијаже и Брунер су истицали, у том смислу, активну природу процеса сазнања, карактеришући процес долажења до знања као процес конструкције, а не као акумулацију (према: Wells, Chang & Maher, 1990).

Друго, истицање индивидуално-конструктивне природе знања не значи, међутим, одрицање или игнорисање важности социјалне димензије процеса сазнавања. Извесни типови знања појављују се, углавном, из интеракције индивидуе и њене физичке средине као што је, на пример, стицање операције конзервације коју је проучавао Пијаже. Али, за већину типова знања, интеракција са другим људима обезбеђује суштински материјал за процес реконструкције. Учење Виготског и његових следбеника базирано је на претпоставци да је знање социјално, конструисано кроз кооперативне активности, коо-



перативне напоре да се учи, разуме и да се решавају проблеми (према: Wells, Chang & Maher, 1990). Када уче у малим групама ученици имају прилику да размењују информације и гледишта, откривају слабе тачке у стратегијама размишљања код себе и других, проширују своје постојеће менталне структуре да би асимилирали или прилагодили нову или алтернативну информацију. На овај начин, знање има могућност да буде изложено социјалној модификацији и ревизији. Интелектуални производ који се појављује из ученичких интеракција одсликаваће, у извесном степену, јавну верификацију и, услед тога, имаће већу објективност (Пијажеово "децентравање") него онај који настаје из индивидуалног рада извршеног у изолацији и независно од других учесника.

Групна дискусија, такође, обезбеђује простор за креативну примену контроверзе међу ученицима, преко дивергентних гледишта о одређеној теми. Истраживања су показала да такви конфликти могу бити адекватно искоришћени у оквиру кооперативног учења, да би се проширили ученички социјални и интелектуални хоризонти. Такозвана "теорија конфликта" когнитивног развоја послужила је као једна од теоријских основа "групно-истраживачког" модела кооперативног учења (Sharan & Sharan, 1976). У скоријим радовима Џонсона и Џонсона, креативном конфликту придаје се значајна улога у теорији и пракси кооперативног учења.

Постоји неколико начина на које методе кооперативног учења инкорпорирају конструктивистичку психологију знања. О њима нећемо расправљати овом приликом, али треба нагласити да се примена ових схватања не може ограничити само на дискусионни метод.

### *Интериоризациона мотивација за учење*

Могућност утицања на догађаје и контрола над њима су мотивишући фактори за већину људи, па тако и за ученике у школи. У школама, контрола над активностима је онемогућена далеко више него у неким другим установама, јер су ученичко време и рад скоро у потпуности прописани и регулисани. Присилна природа школовања и њени штетни ефекти на дечју мотивацију да уче, као и на њихове ставове према школовању у целини, веома су подцењени и ретко се проучавају.

Дечја мотивација за школовање, како тврде теоретичари мотивације, повезана је са начином на који се учење одвија. Деца долазе у

школу са урођеном жељом и радозналошћу да уче нове ствари (интринзичка мотивација), али с временом ова оријентација уступа место претежно инструменталном приступу, односно таквом приступу који је више оријентисан на исходе учења (екстринзичка мотивација). Дуго времена сматрало се да конкуренција у настави повећава мотивацију ученика за учење. Међутим, у једној опсежној експерименталној студији у коју су били укључени одрасли субјекти, показало се да такмичење смањује интринзичку мотивацију (Deci, Betley, Kahle, Abrams & Rogas, 1981). Чак и субјекти који су побеђивали, били су касније мање заинтересовани за задатак него они који су радили независно једни од других (индивидуални рад).

Теоретичари заинтересовани за подстицање ученичке радозности и жеље за учењем тврде да структура награђивања у разреду, која је усмерена на процес, односно на ученичке напоре, доводи до интринзичке мотивације у већој мери, него она која је усмерена на резултате учења. Импресиван број теорија и истраживања о ефектима самодетерминације и саморегулације на ученичку мотивацију, као и о ефектима ученичког осећања да има контролу над ситуацијом учења, говоре о њиховом супериорном утицају на појаву интринзичке мотивације за учење.

Кооперативно учење успоставља, у извесној мери, контролу и утицај од стране ученика над њиховим учењем и, услед тога, повећава њихову мотивацију. Џонсон, Џонсон и Скот (1978) открили су да су ученици у кооперативним групама имали у већој мери осећај личне контроле, него ученици који су радили индивидуално. Други, подједнако важан извор мотивације у овом облику учења, јесу односи међу вршњацима који су пуни подршке, као и чињеница да сваки ученик има релативно важну улогу у раду групе. Методе кооперативног учења у малим групама негују интересовања ученика за задатак на више начина, укључујући заједничке циљеве и међузависност у оквиру задатка, узајамно охрабривање и помоћ, давање прилика да се допринесе групном напретку, без обзира на нечији статус у разреду. Ове карактеристике кооперативног учења доводе до позитивне манифестације социјалних вештина као скупа моћних мотивишућих фактора, чак и у одсуству било какве опипљиве награде која би била директно повезана са успехом. Кооперативне групе доприносе да се ученици посвете задатку и заинтересују за задатак сам по себи, као и да истрају у његовом довршавању (Sharan, 1990). Тако, ученици у кооперативним групама извештавају више о интринзичким разлозима за бављење школским радом (на пример: "Желим нешто да научим");



док ученици у ситуацијама такмичења или индивидуалног рада више говоре о екстринзичким разлозима (Johnson, Johnson, Johnson & Anderson, 1976).

Ови процеси и ефекти који су у вези са кооперативним учењем стоје у супротности са традиционалним разредом, где наставне методе најчешће присиљавају наставнике да воде непрекидну борбу против причања и дошаптавања ученика, као јединих могућих облика сарадње међу ученицима, јер су они против важећих правила понашања у учионици.

Теоријске основе метода кооперативног учења, о којима смо овде дискутовали, обухватају факторе који су повезани са вредности-ма образовања и друштва у којима оно функционише, са радом група и интерперсоналним процесима који су под утицајем социјалне образовне средине. Већина феномена који се дешавају у кооперативним групама за учење може се проучавати и дискутовати са сваког од ових гледишта, која најчешће делују симултано. Ове полазне основе обезбеђују обиман скуп критеријума помоћу којих можемо вршити евалуацију деловања и утицаја било ког облика наставе. Наравно, посматрања и закључци биће под утицајем вредносне основе онога ко то чини. Ипак, чврсти емпиријски докази о широком спектру позитивних ефеката кооперативног учења, проистеклих из многобројних истраживања у последње две деценије, обезбеђују му важност као главној алтернативи постојећој настави, без обзира на нечију вредносну основу.

### *Истраживачки докази о ефикасности кооперативног учења*

Испитивање ефеката кооперативног учења било је усмерено на велики број варијабли, од којих би се могле издвојити четири као најчешће испитиване: школски успех/постигнуће, интерперсонални односи, социјална подршка и самопоштовање.

У оквиру кооперативног контекста (а) што више појединци брину једни о другима, то ће више напора улагати да би постигли успех и помоћи ће другима да га постигну; (б) што више подршке и охрабрења примају једни од других, истрајнији ће бити у раду, посебно кад су у питању сложенији задаци, па чак и под фрустрирајућим околностима; (в) што је више ученичко самопоштовање, то имају више поуздања у своје способности и себи постављају изазовније наставне циљеве, па се може очекивати и да њихов успех буде већи. Дакле, осим

што кооперација унапређује школски успех, интерперсоналне односе и доводи до веће социјалне подршке и самопоштовања, ове варијабле повратно унапређују кооперацију, а такође утичу једна на другу. Међузависност ових варијабли приказана је на слици 1.

Слика 1: Ефекти кооперативног учења



Џонсон и Џонсон (1990) направили су преглед истраживања у којима је поређена ефикасност кооперативног, компетитивног и индивидуалног облика учења. Утврдили су да је до данас урађено преко пет стотина истраживања од стране великог броја истраживача, у различитим срединама, са различитим задацима и наставним предметима, као и на различитим узрасним нивоима. Мета-анализа резултата свих студија, уз примену одговарајућих статистичких поступака да би се контролисала могућа пристрасност као резултат примене великог броја различитих мерних инструмената, показала је супериорност кооперативног над компетитивним и индивидуалним учењем у погледу поменутих (и других) варијабли. Резултати ове анализе дати су у табели 1.

Усџех. Да рад у малим групама, ради достизања заједничког циља доводи до бољег успеха и веће продуктивности, него када се ради индивидуално, у тој мери је потврђено великим бројем истраживач-



ких доказа да то стоји као један од најчвршћих принципа социјалне и организационе психологије. Табела 1 показује да искуства кооперативног учења, у поређењу са компетитивним и индивидуалним, доводе до бољег школског успеха (величине ефеката су 0.69, односно 0.72). Поред већег постигнућа и дуготрајније ретенције наученог, кооперативно учење резултира и: (а) вишим нивоима резонавања (критичко мишљење, креативнији одговори и сл.); (б) бољим трансфером оног што је научено из једне ситуације у другу; (в) позитивнијим ставовима према наставном предмету који се проучава; (г) дужим временом и већом посвећеношћу задатку (Johnson, Johnson & Holubec, 1993). Оно што је важно нагласити јесте да резултати истраживања показују да је напредак посебно запажен код ученика мањих способности (Lucker, Rosenfield, Sikes & Aronson, 1977).

Табела 1. Процена релативне ефикасности кооперативног, компетитивног и индивидуалног учења

Варијабле	AS	SD	n*
<b>УСПЕХ</b>			
Кооперативно вс. компетитивно	0.69	1.18	106
Кооперативно вс. индивидуално	0.72	0.97	154
Компетитивно вс. индивидуално	0.18	0.67	36
<b>ИНТЕРПЕРСОНАЛНИ ОДНОСИ</b>			
Кооперативно вс. компетитивно	0.77	0.65	81
Кооперативно вс. индивидуално	0.76	0.73	54
Компетитивно вс. индивидуално	0.06	0.74	14
<b>СОЦИЈАЛНА ПОДРШКА</b>			
Кооперативно вс. компетитивно	0.63	0.47	64
Кооперативно вс. индивидуално	0.87	0.77	65
Компетитивно вс. индивидуално	-0.11	0.38	18
<b>САМОПОШТОВАЊЕ</b>			
Кооперативно вс. компетитивно	0.64	0.69	36
Кооперативно вс. индивидуално	0.46	0.34	25
Компетитивно вс. индивидуално	-0.19	0.36	11

n\* = број резултата

*Интерперсонални односи.* Поред успеха, сарадња у поређењу са компетитивним и индивидуалним учењем резултира позитивнијим интерперсоналним односима међу ученицима (величине ефеката су 0.77, односно 0.76). Резултати истраживања показују да међузависност чланова групе води бољем прихватању, већој заинтересованости и већем поверењу међу вршњацима. Кооперативно учење, такође, подстиче позитивне ставове према хетерогености вршњака (различите способности, пол, етничко порекло, итд.), и позитивније ставове према сво-

јим наставницима и другом школском особљу. Већина наставника, који су учествовали у истраживањима о ефектима кооперативног учења, извештавали су о скоро невероватној промени у просоцијалном понашању ученика (узајамна помоћ, брига за другог, дељење материјала и сл.), и то посебно код деце млађег школског узраста, а било је приметно и нестајање бројних конфликата (Hertz-Lazarowitz & Sharan, 1984). Такође је утврђено да ситуације кооперативног учења резултирају повећањем способности да се разуме туђе становиште, што се сматра једним од најважнијих механизма просоцијалне свести и просоцијалног понашања (Bridgeman, 1981).

*Социјална њодрика.* Важност социјалне подршке била је игнорисана у образовању у последњих тридесет година. Општи принцип кога би требало имати на уму јесте да притисак да се успе мора увек да буде удружен са подједнаким нивоом социјалне подршке. Захтеви и подршка морају се одржавати у равнотежи. У табели 1 можемо видети да кооперација резултира већом социјалном подршком него компетитивни или индивидуални рад (величине ефеката су 0.63, односно 0.87). Социјална подршка повезана је са: (а) бољим школским успехом, успешнијим решавањем проблема, истрајношћу у раду чак и у условима фрустрације, смањењем изостајања из школе, високим моралом и сл.; (б) психолошким здрављем и добрим прилагођавањем, ефикасним приступом стресној ситуацији, интегрисаним идентитетом, итд.

*Самодисциплиновање.* Резултати истраживања показују да кооперативно учење производи и веће самопоштовање, него компетитивно и индивидуално (величине ефеката су 0.64, односно 0.46). За разлику од кооперативног учења, компетитивност која је наглашена у школама производи ситуације где су стално присутни "победници" и "губитници" што имплицира низак ниво самопоштовања за ове друге, једном када интернализују неуспех. Појединци са ниским самопоштовањем (а) имају слабије постигнуће јер постављају себи ниже циљеве, због недостатка поуздања у властите способности; (б) социјално су повучени и рањиви; (в) критични су према другима са тежњом да их омаловажавају; (г) анксиозни су, са психосоматским симптомима.

Кооперативност је, такође, повезана са свим показатељима психолошког здравља као што су емоционална зрелост, независност, социјална компетентност, базично поверење у људе и оптимизам (Johnson, Johnson & Holubec, 1993).

Оно што је важно истаћи то је да су резултати поменутих студија доследни већ деценијама и да нема статистички значајних разлика с



обзиром на посебне карактеристике истраживања: место где су вршена (лабораторија или природни услови - разред), различити наставни предмети, дужина трајања истраживања, различити узраст испитаника, различити инструменти који су примењивани. Када су у поменутој анализи биле укључене само методолошки најквалитетније студије, супериорност кооперативног над компетитивним и индивидуалним учењем била је чак и већа (Johnson & Johnson, 1990).

У поменутих истраживањима биле су обухваћене различите технике кооперативног учења у разреду које, у ствари, варирају у односу на неколико димензија: начин награђивања ученика, начин на који је успостављена позитивна међузависност ученика, индивидуална одговорност ученика, структура наметнута од стране наставника, коришћење међугрупног такмичења. Упркос разликама у приступу извесни кључни елементи су неопходни за ефикасно кооперативно учење. Наиме, многи наставници верују да је довољно поделити ученике у мале групе и захтевати од њих да сарађују. Кооперација је много више од физичке близине ученика; тачније постоји пет основних елемената који морају бити заступљени да би се могло говорити о кооперативно структурираној ситуацији учења: (а) позитивна међузависност ученика у групи; (б) интеракција ученика "лицем у лице"; (в) индивидуална одговорност ученика; (г) вежбање социјалних вештина и (д) евалуација групних процеса (Johnson, Johnson & Holubec, 1993). Мада ефикасне структуре кооперативног учења морају укључити сваки од поменутих елемената, постоје различити начини на које ове компоненте могу бити успостављене и подстицане.

### *Од теорије и истраживања ка пракси*

У светлу постојећих доказа о ефикасности метода кооперативног учења изненађује чињеница да је разредна пракса и даље у највећој мери оријентисана према компетитивном и индивидуалном учењу. Наравно, није велико откриће ако приметимо да потврђена ефикасност неке наставне методе није гаранција за њено усвајање и широку примену у пракси. Како досадашња искуства показују, изгледа да је величина корелације између доказане ефикасности и примене неке наставне методе у школи веома ниска. Проблеми спровођења овог облика учења у пракси суочавају нас са различитим, мада подједнако важним, скупом питања која морају бити проучена, а такође намеће се и потреба даљих истраживања усмерених, пре свега, ка одређива-

њу услова под којима би кооперативно учење имало најбоље ефекте за ученике који су у њега укључени.

Један од могућих разлога за недовољно коришћење кооперативног учења у школама јесте и даље присутно уверење да је компетитивно учење важније у припремању деце за високо компетитивни свет одраслих. Дуго усмеравање на такмичење у настави створило је извесне предрасуде о ефикасности такмичења у односу на сарадњу. Да би се отклониле ове предрасуде, спроведено је истраживање у коме су евалуирани ставови испитаника о конкуренцији и корелацији (Kreidler, 1984). На пример, један од ајтема односио се на уверење да "конкуренција изграђује карактер". Аутор истраживања је аргументовао да нема доказа о томе да конкуренција стварно изграђује карактер. У ствари, он је цитирао истраживање Нелсона и Кагана (1972) који су утврдили да америчка деца, која су често у ситуацијама такмичења, развијају у извесном степену "садистичку склоност ривалству" (према: Johnson & Johnson, 1978). Други ајтем био је: "Ученицима је потребно да науче да се такмиче јер ће живети у конкуритивном друштву". Аутор се сложио са овом тврдњом, али је напоменуо да деца, конкретно у америчкој култури, имају много прилика да науче конкуритивне вештине, али не и вештине потребне за кооперацију, која је присутна у највећем броју интеракција. Чињеница је да знање и вештине немају своју праву употребу ако их ученици не могу применити у кооперативној интеракцији са другим људима. "Враћање у саму основу образовања значи прелажење читавог пута назад ка социјализацији ученикових компетенција потребних за кооперацију са другим људима (Johnson & Johnson, 1978, стр. 11).

Оно што је, такође, допринело ограниченој примени кооперативног учења у школама јесте генерални отпор према променама. Дуготрајно наглашавање конкуренције у образовној пракси довело је до тога да се стратегије кооперативног учења сматрају новим од стране практичара. У том случају, новим идејама приступа се са великим опрезом, посебно ако су циљеви нових програма у раскораку са доминантном културом и системом вредности. Подршка од стране наставника и родитеља је, такође, суштинска ствар у увођењу нових програма, посебно оних који су усмерени на интерперсоналне вештине и вредности. Да би се ова подршка обезбедила потребно је да наставници и родитељи буду у довољној мери информисани о потенцијалним користима ових метода, односно да буду уверени да такви напори доводе до побољшања школског успеха и до позитивних социјалних исхода.



Важан корак у припремању "терена" за ширу употребу метода кооперативног учења у настави представља и адекватна припрема наставника, од које у највећој мери зависи ефикасност примењених метода. Није довољно само потпуно разумевање основних принципа кооперативног учења и познавање различитих техника од стране наставника. Радионице које би се одвијале уз њихов рад (in-service training), са примерима из праксе, пружају наставницима велики број подстицајних идеја. Поред тога, потребна им је велика подршка и честе консултације од стране стручних лица (психолози, педагози) да би ефикасно могли применити ове идеје у настави и да би се лакше сналазили у свакодневним разредним дилемама.

Постоје још многа теоријска и практична питања која би требало преиспитати и решити, и која би могла представљати смернице за даља истраживања у овој области. Досадашња истраживања сугеришу да су одређене компоненте кооперативног учења неопходне за његову ефикасност. Међутим, постоје и други фактори које би требало размотрити и применити да би се ефекти овог облика учења максимизирали.

Прво, доказано је да сваки од три поменута облика учења (кооперативно, компетитивно, индивидуално) може бити више или мање одговарајуће за одређене задашке у настави. На пример, Џонсон и Џонсон (1978) утврдили су да је кооперативно учење ефикасније за задатке у којима се захтева разумевање појмова, решавање проблема, дивергентно и креативно мишљење, док индивидуално и компетитивно учење доводи до бољих резултата у задацима стицања одређених вештина (читање, рачунање итд.), стицање практичних знања, обнављање наученог градива, учење напамет (Phelps & Damon, 1989). Показало се, такође, да су поједине методе кооперативног учења адекватније за неке наставне предмете од других. Тако, методе које наглашавају групно награђивање и индивидуалну одговорност, и које су више структуриране, дају веће ефекте кад се примене у настави математике, док су методе које наглашавају групну дискусију, истраживање и структурирану контроверзу адекватније за друштвене науке (Good & Brophy, 1991). Потребно је, дакле, више да знамо о типовима задатака или о наставним предметима код којих кооперативно учење постиже најбоље резултате.

Друго, важан фокус будућих истраживања могла би бити развојна анализа ефикасности кооперативног насупротив компетитивном учењу, с обзиром на различите узрастне групе. Мада нека истраживања сугеришу да се компетитивне тенденције повећавају са узрастом и да

је вероватније да ће млађа деца испољавати кооперативно понашање, чињеница је да је кооперативно учење теже спровести код деце млађег школског узраста (од првог до четвртог разреда основне школе). Постоје, на пример, докази у литератури о дечјој игри да деца на раном школском узрасту мање варирају своја понашања као резултат различитог облика наставе, него старија деца (према: Humel, Zinck & Ditner, 1993). Пијаже је тврдио да би од вршњачке сарадње требало да имају веће користи деца која су достигла стадијум конкретних операција, него млађа деца. И други аутори наглашавају да најбоље ефекте ове методе постижу на узрасту од четвртог до осмог разреда основне школе (Good & Brophy, 1991).

Треће, било би важно испитати како *успех*, односно *неуспех*, групе утиче на односе међу њеним члановима. Ранија истраживања показала су да су појединци који доживљавају успех у већој мери склони да помажу и буду великодушни према другима, него они који доживљавају неуспех. Ејмс (Ames, 1981) је, на пример, испитивао ефекте успешних, насупрот неуспешним исходима учења на дечје вредновање себе и других у кооперативном, односно у компетитивном контексту. Открио је, између осталог, да компетитивне ситуације наглашавају опажање разлика међу појединцима, док кооперативне теже да умање ове разлике. Међутим, у оквиру кооперативних група откривено је да успех или неуспех групе значајно утиче на интерперсонално суђење и вредновање (према: Humel, Zinck & Ditner, 1993). Мада стратегије кооперативног учења теже да максимизирају групни успех, потребна су даља истраживања да би се утврдило да ли, и у којој мери, групни неуспех може подривати позитивне социјалне ефекте кооперативног учења.

Будућа истраживања би, такође, требало усмерити у правцу испитивања како *индивидуалне разлике* у академским и социјалним вештинама ученика утичу на исходе кооперативног учења. У овом смислу, требало би поставити два питања: (а) да ли учешће у кооперативним групама обезбеђује адекватне начине вежбања социјалних вештина за мање социјално компетентну децу, или је за њих потребан додатни, индивидуални тренинг; (б) како се деца која испољавају квалитативно различите моделе понашања у интеракцији са другом децом (повучена, агресивна, одбачена) сналазе у кооперативним групама?

Желимо да нагласимо, на крају, да залагање за ширу примену метода кооперативног учења у школама не значи залагање за елиминацију компетитивног и индивидуалног рада, пошто сваки од ових облика активности пружа деци важне лекције за каснији живот. Пот-



ребна је боља равнотежа њихове заступљености у настави, тако да ученици могу развијати различите социјалне вештине неопходне за ефикасно функционисање у различитим социјалним контекстима. Међутим, искуства кооперативног учења, која су била занемарена у нашем школском систему, заслужују да буду наглашена јер у потрази за бољом сутрашњицом учење и заснивање кооперативних односа јесте, вероватно, највреднија лекција коју ученици могу добити током свог школовања.

### Литература

- Barnes, D. (1976): *From communication to curriculum*, Harmondsworth, Penguin.
- Bridgeman, D. (1981): Enhanced role-taking through cooperative interdependence: a field study, *Child Development*, No. 52, 1231-1238.
- Deci, E., G. Betley, J. Kahle, L. Abrams & J. Porac (1981): When trying to win-competition and intrinsic motivation, *Personality and Social Psychology Bulletin*, No. 7, 79-83.
- 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.
- Džui, Dž. (1970): *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje, Obod.
- Good, T. & J. Brophy (1991): *Looking in classrooms*, New York, Harper Collins Publishers Inc.
- Hertz-Lazarowitz, R. (1989): Cooperation and helping in the classroom: a contextual approach, *International Journal of Educational Research*, Vol. 13, 113-119.
- Hertz-Lazarowitz, R., S. Sharan & R. Steinberg (1980): Classroom learning styles and cooperative behaviors of elementary school children, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, 97-104.
- Hertz-Lazarowitz, R. & S. Sharan (1984): Enhancing prosocial behavior through cooperative learning in the classroom; in E. Staub, D. Bar-Tal & J. Reykowski (eds.): *The development and maintenance of prosocial behavior*, New York, Plenum.
- Hymel, S., B. Zinck & E. Ditner (1993): Cooperation versus competition in the classroom, *Exceptionality Education Canada*, Vol. 3, No. 1-2, 103-128.
- Johnson, D. (1970): *The social psychology of education*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- 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. Johnson (1978): Cooperative, competitive and individualistic learning, *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 12, No. 1, 3-27.
- Johnson, D. & R. Johnson (1988): *Creative conflict*, Minnesota, Interaction Book Co.

- Johnson, D. & R. Johnson (1990): What is cooperative learning, in M. Brubacher, R. Payne & K. Rickett (eds.): *Perspectives on small group learning*, Rubicon Publishing Inc., 68-81.
- Johnson, D., R. Johnson & E. Holubec (1993): *Circles of learning: cooperation in the classroom*, International Book Company, Minnesota.
- Johnson, D., R. Johnson & L. Scott (1978): The effects of cooperative and individualized instruction on student attitudes and achievement, *Journal of Social Psychology*, No. 104, 207-216.
- Johnson, D., R. Johnson, J. Johnson & D. Anderson (1976): The effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning and achievement, *Journal of Educational Psychology*, No. 68, 446-452.
- Kreidler, W. J. (1984): *Creative conflict resolution*, Glenview, IL: Scott, Foresman and Co.
- Lucker, G., D. Rosenfield, J. Sikes & E. Aronson (1977): Performance in the interdependent classroom: a field study, *American Educational Research Journal*, No. 13, 115-123.
- Nelson, S. & R. Gummerman (1984): Children's perceptions of helpers and helper motivation, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 5, 1-12.
- Phelps, E. & W. Damon (1989): Problem solving with equals: peer collaboration as a context for learning mathematics and spatial concepts, *Journal of Educational Psychology*, No. 81, 639-646.
- Sharan, S. & Y. Sharan (1976): *Small group teaching*, New Jersey, Educational Technology Publications.
- Sharan, S. (1990): The group investigation approach to cooperative learning, in M. Brubacher, R. Payne & K. Rickett (eds.): *Perspectives on small group learning*, Rubicon Publishing Inc., 29-42.
- 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.
- Ševkušić, S. (1986): Položaj vaspitanika u vaspitno-obrazovnom procesu u pedagogiji Džona Džuija, *Zbornik 19 Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd, Prosveta, 215-237.
- Ševkušić, S. (1993): Kooperativno učenje u razredu, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, br. 25, 73-86.
- Ševkušić, S. (1994): Efekti kooperativnog učenja na prosocijalno ponašanje učenika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, br. 26, 149-165.
- Walberg, H. & G. Anderson (1968): Classroom climat and individual learning, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 58, 414-419.
- Wells, G., M. Chang & A. Maher (1990): Collaborative inquiry and literacy, in M. Brubacher, R. Payne & K. Rickett (eds.): *Perspectives on small group learning*, Rubicon Publishing Inc., 55-68.
- Yaakobi, D. & S. Sharan (1985): Teacher beliefs and practices: the discipline carries the message, *Journal of Education for Teaching*, No. 11, 187-199.



---

SLAVICA ŠEVKUŠIĆ

THEORETICAL FUNDAMENTALS AND PROSPECTS  
OF COOPERATIVE LEARNING

*Summary*

Cooperative learning incorporates ideas, principles and treatments which stem from a number of areas of pedagogical and psychological theory and practice, and which are most often reduced to four essential effects in literature dealing with this problem: Dewey's philosophy of education, psychology of group dynamics, constructivist psychology of cognition and theory of intrinsic motivation for learning. Although these areas overlap in their views, they will be treated separately to get better insight into the problem. In addition to discussion on theoretical foundations of cooperative learning, the paper gives review of research evidence for superiority of this form of learning to competitive and individual from the aspect of student cognitive and social development. Examinations of cooperative learning effects were directed to a great number of variables, four of them being singled out as most frequently studied: achievement, interpersonal relationships, social support and self-respect. Voluminous study results have been consistent for decades as to giving evidence for the effectiveness of this form of learning and no statistically significant differences were established for special research characteristics: different teaching subjects, age of examinees, instruments used and the like. Lastly, the paper discusses possible reasons for cooperative learning not being present enough in teaching practice as well as issues and problems which could be instructions for future research in this area.

СЛАВИЦА ШЕВКУШИЧ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ  
КООПЕРАТИВНОГО УЧЕНИЯ

*Резюме*

Кооперативное учение включает в себя идеи, принципы и поступки, вытекающие из нескольких различных областей педагогической и психологической теории и практики в сводящиеся в литературе по теме главным образом на четыре основных воздействия: философия образования Дж. Дьюи, психология групповой динамики, конструктивистская психология познания и теории автономной (интринзической) мотивации к учению. Несмотря на близость перечисленных областей во многих взглядах, мы каждую из них будем рассматривать отдельно, в целях яснейшего изучения проблемы. В работе излагаются и комментируются теоретические основы кооперативного учения, дается обзор исследовательских доказательств преимущества данной формы учения над компетитивным и индивидуальным в когнитивном и социальном развитии учащихся. Исследование эффектов кооперативного учения было направлено на большое число вариабл, из которого мы выделим четыре, являющиеся чаще всего предметом изучения: успех/постижение, межличностные отношения, социальная поддержка и самоуважение. Результаты многочисленных исследований уже десятилетиями последовательно указывают на эффективность данной формы учения; исследователями не выявлены какие-нибудь статистически значимые различия в соответствии с особенностями проведенных анализов (различные учебные предметы, возрасты испытуемых, нашедшие применение инструменты, и т. п.). В заключительной части автор излагает предположения о возможных причинах недостаточного применениж кооперативного учения в обучении, а также комментирует вопросы и проблемы, которые могли бы являться опорными пунктами для дальнейших исследований в данной области.