

LADISLAV BOGNAR***SURADNIČKO UČENJE
U SVEUČILIŠNOJ NASTAVI**

Pojam suradničko učenje (cooperative learning) javio se najprije kod američkih autora kao odgovor na natjecateljsko učenje (competitive learning). Na to su utjecala istraživanja Lewina o kooperativnim i kompetitivnim odnosima u grupnoj dinamici. U evropskoj didaktici već je od ranije bio afirmiran grupni oblik (pored frontalnog i individualnog) pa se taj termin prihvaća kao sinonim za grupni oblik dajući naglasak na kvalitetu odnosa koje taj oblik treba njegovati.

U sveučilišnoj nastavi još uvijek postoje shvaćanja da ona mora biti predavačka i da to odražava njenu visoku znanstvenu razinu, pa se čak smatralo da didaktičke spoznaje vrijede samo za školske, a ne i fakultetske uvjete. Danas se te zablude prevladavaju i sve se više radi na napuštanju neproduktivne predavačke nastave. Ovo je posebno važno za fakultete koji spremaju za nastavnička zvanja jer na njima studenti moraju doživjeti suvremenu nastavu kako bi je mogli i sami izvoditi.

Na nastavi didaktike već godinama upravo to činimo i suradničko učenje predstavlja jedan od najvažnijih pristupa. Iz rezultata ispitivanja provedenoga sa 167 studenata vidljiv je pozitivan odnos studenata prema nastavi već nakon prvoga semestra. 80% studenata vrlo je zainteresirano za ovaj predmet, 19% još nema jasan stav, a 1% nije zainteresirano jer svoju budućnost ne vide u nastavničkom zvanju. Prevladava ugodna emocionalna klima jer 85% emocija koje se javljaju na nastavi po njihovim izjavama su ugodne emocije, a od 15% neugodnih 12% otpada na zabrinutost zbog problema koji ih čekaju u praksi. Studenti smatraju da se na takvoj nastavi više nauči nego li na klasičnim predavanjima, da se potiče kreativnost i pozitivni socijalni odnosi te razvija samopouzdanje i osjećaj kompetentnosti za buduće zvanje koje će obavljati. Suradničko učenje je jedan od mogućih putova osuvremenjivanja sveučilišne nastave.

Ključne riječi: suradnja, natjecanje, suradničko učenje, grupni oblik, efikasnost, socijalne kompetencije, razvoj samopouzdanja, sveučilišna nastava, nastava didaktike

Uvod

Kada je riječ o nastavi na sveučilišnoj razini postoji niz zabluda. Obično se misli da ona mora biti predavačka ili eventualno popraćena pitanjima studenata i diskusijom pa se i govori o predavanjima kao najvažnijem i najvrjednijem obliku nastave. Na taj način profesor ima osjećaj da je njegova uloga u tome da veliku grupu studenata svojim izlaganjem pomakne od jednog nižeg stupnja (znanja, razumijevanja, sposobnosti, stavova) k višem stupnju. Taj osjećaj totalne odgovornosti za neostvariv cilj još se (prema Cooper i dr, 2002.) naziva «Atlas kompleks».² Druga raširena zabluda je da se nastava na

*prof. dr. sc. Ladislav Bogнар, Filozofski fakultet Osijek

² Atlas (Atlant) ime diva iz grčke mitologije koji na svojim plećima nosi svijet.

sveučilištu treba bitno razlikovati od nastave u školama, koja je u tom pogledu ipak otišla naprijed, te da svaki pokušaj osuvremenjivanja nastave na sveučilištu znači «spuštanje nastave na nižu razinu». Ovo shvaćanje došlo je do izražaja i u shvaćanju da postoji posebna «visokoškolska didaktika» za koju ne vrijede uobičajene didaktičke spoznaje.

Danas su ove zablude teoretski prevladana prvenstveno zahvaljujući andragogiji pa se polako (možda u nas previše polako, ali ipak) mijenja i sveučilišna nastava. Danas znamo da su predavanja uspješna 5-10% i da nastava koja se svodi na predavanja uvelike predstavlja gubljenje vremena za studente. Nasuprot tome, nastava u kojoj su studenti aktivni ne samo da daje neusporedivo bolje rezultate u akademskom smislu, nego razvija i niz drugih sposobnosti dragocjenih za vlastito cijeloživotno učenje i praksu. Osim toga mijenja se i odnos studenata prema nastavi na kojoj i sami mogu iskazati svoju kreativnost, svoje ideje, svoje emocije i sposobnosti.

Jedan od aspekata modernizacije nastave na sveučilišnoj razini može biti i suradničko učenje. Suradničko učenje nastalo je kao antiteza na natjecateljsko (kompetitivno) učenje koje uglavnom dominira u tradicionalnoj nastavi. Iako neki autori (Cooper, Robinson, McKinney npr.) razlikuju suradničko učenje u širem smislu (collaborative learning), u koje ubrajaju aktivnosti u paru, istraživačke projekte studenata, zajednice učenja, od suradničkog učenja u užem smislu (cooperative learning), ipak se svi slažu da se suradničko učenje odvija u grupama i da svi članovi grupe zajednički rade na ostvarenju zadataka grupe pri čemu se javlja pozitivna međuovisnost članova i individualna odgovornost. Iako je više autora koji inzistiraju na ovoj razlici između grupnog oblika i suradničkog učenja (Dean, Johnson, Slavin) treba reći da tu ne postoje bitne razlike i da svaki uspješno primijenjen grupni oblik mora biti suradničko učenje. Stoga, za razliku od američkih, njemački i engleski autori termin «grupni oblik» izjednačavaju s pojmom «suradničko učenje» (Gräber, Pauli, Reusser, Dean, Beard, McPherson). U ovom radu koristimo termin «suradničko učenje» kao sinonim za dobro izveden grupni oblik nastave.

Povijesni razvoj

U prvoj polovici XX. stoljeća pod utjecajem tzv. progresivnoga odgoja afirmiraju se u školskoj praksi razni oblici suradničkoga učenja. Ukazujući na značenje grupne dinamike i razumijevanja važnosti ponašanja vođe u demokratski i autoritarno vođenim grupama Kurt Lewin utjecao je na mnoge druge autore, a posebno na svog studenta Mortona Deutscha koji je dalje razradio teoriju suradnje i natjecanja. U nas je ova ideja prvenstveno došla preko njemačke literature i uvođenja grupnog oblika u nastavu. Najprije je pedesetih godina objavljena Meyerova knjiga «Grupni oblici rada u nastavi», a zatim početkom šezdesetih jedan od najkvalitetnijih radova o ovoj problematici u nas Švajcerova monografija «Grupa kao subjekt obrazovanja» koja je značajno utjecala na uvođenje ovog oblika u nastavu.

U drugoj polovici stoljeća javljaju se mnoga istraživanja o efikasnosti ovoga oblika u odnosu na tradicionalnu nastavu. Johnson i Johnson (1989.) su

analizirali 193 takve studije i došli do zaključka da je u preko 50% slučajeva suradničko učenje bilo uspješnije, a u 10% slučajeva je uspješnije bilo individualno ili natjecateljsko učenje. No, suradničko učenje bilo je uspješnije u razvoju socijalnih odnosa.

U osamdesetim se javlja sve veći broj radova koji govore o primjeni suradničkoga učenja na sveučilišnoj razini. Tako Smith i Conrad (prema Cooper i dr.) 1992. nalaze 171 naslov o «Suradničkom učenju na sveučilišnoj razini». Devedesetih godina i u našoj i susjednim zemljama drži se niz seminara za sveučilišne profesore u sklopu projekta «Korak po korak» na kojima se profesori između ostaloga osposobljavaju i za suradničko učenje. Seminare drže američki sveučilišni profesori.

Rezultati istraživanja

Danas se najčešće citira meta-analiza koju su 1994. objavili Johnson i Johnson u kojoj su objedinili 875 studija koje su nastale u prethodnih 90 godina XX. stoljeća. Željeli su objediniti rezultate onih studija koje uspoređuju uspješnost suradničkoga učenja u odnosu na natjecateljsko i individualno u četiri osnovne varijable: obrazovno postignuće, interpersonalni odnosi, socijalna podrška i razvoj samopoštovanja. Iako su autori komparirali suradničko učenje s natjecateljskim i individualnim u tablici izdvajamo samo usporedbu s natjecateljskim učenjem.

Iz tablice je vidljivo da je suradničko učenje imalo prosječno veća **obrazovna postignuća** od natjecateljskog pristupa učenju. Autori napominju da su u suradničkom učenju više dolazile do izražaja nove ideje i rješenja te veći transfer onoga što je naučeno na druge situacije.

ODNOS SURADNIČKI/NATJECATELJSKI PRISTUP	PROSJEK	STANDARDNA DEVIJACIJA	BROJ ANALIZIRANIH STUDIJA
Obrazovna postignuća	0.66	0.94	128
Interpersonalni odnosi	0.65	0.47	88
Društvena podrška	0.59	0.39	75
Samopoštovanje	0.60	0.57	55

Tablica 1: Odnos suradničkoga i natjecateljskoga pristupa učenju

Slični rezultati dobiveni su i u **interpersonalnim odnosima** i **socijalnom prihvaćanju** razlika. To se događalo bez obzira na spol, jezične i etničke razlike, a posebno je dolazilo do izražaja u prihvaćanju djece s poteškoćama. Mnogi učenici s poteškoćama su upravo zahvaljujući suradničkom učenju bivali uvođeni u tipične situacije njihovih vršnjaka koji su ih vodili na ples, u kupovinu, u kino i sl. U suradničkoj situaciji pojedinci teže interakciji i promoviranju uspjeha drugih i stvaraju realne impresije o svačijoj kompetentnosti i tako doprinose razvoju **samopoštovanja**. (Prema Johnson/Johnson.)

Cooper i Mueck (1990.) ispitivali su preko 1000 studenata i tražili da usporede svoje iskustvo u suradničkom učenju s iskustvom u više

tradicionalnoj sveučilišnoj nastavi u obliku predavanja i diskusija. Od 70-90% dalo je prednost suradničkom učenju u varijablama kao što su akademska postignuća, interes za predmet, rado nazočenje nastavi, mogućnost da utvrde vlastito poznavanje nastavnih sadržaja i opće raspoloženje na nastavi. No najviše je naglašena kvaliteta odnosa student-student i odnosa student-profesor. Theodore Panitz i Patricia Panitz (2005.) nalaze čak trideset pozitivnih promjena uvođenjem suradničkog učenja u višem obrazovanju među koje spadaju i preuzimanje odgovornosti za nastavu od strane studenata, pozitivniji odnos prema predmetu, razvoj govornih sposobnosti, osposobljavanje za timsko rješavanje problema, stimuliranje kritičkog mišljenja, stvaranje uvjeta za sučeljavanje različitih mišljenja, itd.

Suradničko učenje u nastavi didaktike

U nastavi didaktike sa studentima koji se pripremaju za nastavničko zvanje posebno negujemo suradničko učenje. Nastava se izvodi u grupama koje su formirane početkom semestra. Grupe se povremeno mijenjaju po potrebi. U početku su provedene aktivnosti za međusobno upoznavanje i osobnu afirmaciju svakoga člana, te aktivnosti za razvoj grupne kohezije, kao što je stvaranje imena grupe, logotipa i slogana grupe, a svaka se grupa predstavila ostalima na zanimljiv način.

Iako grupni oblik i suradničko učenje nisu jedini oblik, oni su u različitim varijantama stalno prisutni u nastavi. Radi boljeg vođenja grupnih aktivnosti koriste se radni listovi u kojima su dane detaljne upute za aktivnost grupe. Kako bi svaki član grupe imao svoju odgovornost za ukupnu aktivnost koriste se kartice uloga: voditelj, rizničar, mjerac vremena, zapisničar, glasnogovornik, ilustrator. Povremeno se unutar grupe svaki član zaduži za jedan vid teme (tzv. puzzle grupe) koji se sastaje s članovima ostalih grupa koji imaju istu temu. Nakon zajedničkoga izučavanja svoga sadržaja vraćaju se u grupe i poučavaju ostale članove. Nakon što grupe završe svoje aktivnosti slijedi tzv. «slavljenje učenja» u kojem grupe prezentiraju svoje uratke. To se čini putem plakata, putem grafoskopa, čitanjem vlastitih sastava, glumom, ali i «odlaskom u goste» odnosno međusobnim posjetom grupa pri čemu se izmjenjuju iskustva i prezentiraju rezultati grupe.

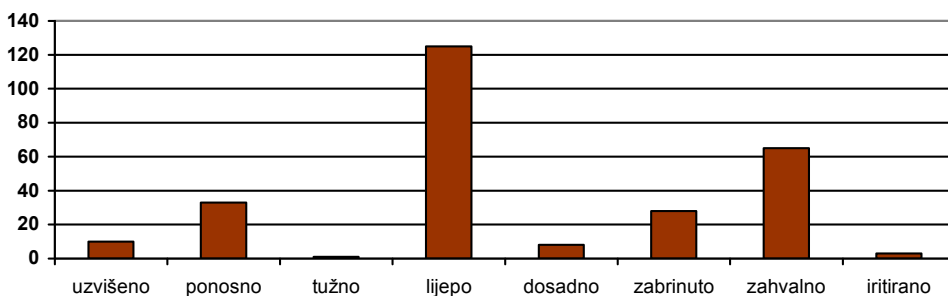
Nakon jednosemestralnog iskustva anketirali smo sve studente njih 167 i tražili da navedu svoj odnos prema ovom predmetu, kako se osjećaju na nastavi didaktike i sa čim su posebno zadovoljni, odnosno nezadovoljni.

Stav prema predmetu	Broj studenata
Vrlo sam zainteresiran/a	134 (80%)
Nemam još jasno izražen odnos.	31 (19%)
Didaktika me ne zanima.	2 (1%)
Ukupno	167

Tablica 2: Odnos studenata prema didaktici

Iz rezultata je vidljivo da su studenti imaju izrazito pozitivan **stav** i da su vrlo zainteresirani za didaktiku. To dijelom može biti zbog sadržaja nastave jer ih priprema za njihovo buduće zvanje, ali može biti povezano i s načinom realizacije nastave.

Kad je riječ o tome kako se **osjećaju** na nastavi didaktike prema rezultatima na grafikonu vidljivo je da prevladavaju ugodna osjećanja kao što je lijepo, zahvalno i ponosno. Od neugodnih najčešće se javlja zabrinutost, ali prema objašnjenjima ispitanika radi se o njihovom strahu od složenosti posla koji ih uskoro čeka kao buduće nastavnike. Ugodna osjećanja iznose 85%, a neugodna 15% od čega se 12% odnosi na zabrinutost kako će se snaći u složenosti budućeg poziva o čemu se na didaktici sustavno raspravlja.



Grafikon 1: Kako se studenti osjećaju na nastavi didaktike

Iz citiranih izjava je vidljivo da suradničko učenje na nastavi didaktike čini nastavu **drugacijom** od ostalih kolegija na kojima, kako kažu, prevladavaju dosadna predavanja u kojima samo slušaju, gledaju profesora ili prepisuju s ploče. Već sama promjena im je dobro došla.

«Bilo mi je jako ugodno jer ovaj kolegij nije tipično predavanje i bilo je pravo osvježanje nakon dosadnih i dugih predavanja na ostalim kolegijima.»

«Sviđa mi se način na koji se odvija nastava, nije dosadno kao neki predmeti gdje samo sjedimo i gledamo u profesora.»

«Zadovoljna sam time što mi aktivno sudjelujemo i komuniciramo međusobno. Ovaj sat je zanimljiv, nije kao ostali predmeti u kojima samo prepisujemo s ploče.»

«Vrlo sam zadovoljna atmosferom tijekom nastave koja je vrlo opuštana, bez stresa i suhoparnih predavanja, tako da ponekad i sat i pol prođe prebrzo.»

Drugi razlog pozitivnoga odnosa je u **efikasnosti** ovog načina učenja. U početku dio studenata nije mogao odmah prihvatiti ovakvu promjenu i događalo se da u pojedinim grupama dio ne sudjeluje ili su imali osjećaj da ništa ne uče. Radilo se o tome da su učenje shvaćali kao slušanje izlaganja i zapisivanje podataka koje treba memorirati i reproducirati. U otvorenim situacijama učenja, kakve se stvaraju u grupnim aktivnostima, studenti mogu mnogo toga naučiti, ali ako se usredotoče na problem i ako učenje shvate kao vlastitu aktivnost.

«U početku sam bila nezadovoljna samostalnim radom u grupama – ništa nismo učili i nismo znali što raditi – ali sada shvaćam da je to puno bolje, više se trudimo.»

«Zadovoljna sam drugačijim pristupom nastavi, jer mislim da sam na ovaj način, kao kroz igru, naučila puno više nego što inače naučim.»

«Nastava didaktike u mnogočemu je drugačija od ostalih predavanja na fakultetu. Zanimljiv mi je pristup profesora prema studentima i rad u grupama. Može se diskutirati i razmjenjivati mišljenja. Sviđa mi se izlaganje rada grupa. Puno toga se može naučiti kroz ovakvu nastavu. Jako mi se sviđa.»

«Svaki sat smo nešto samostalno radili, potaknuti smo da sami razmišljamo o problemima na koje ćemo naići kao profesori i dana nam je prilika da iskažemo svoje mišljenje, ma koliko ono dobro ili loše bilo.»

Dio studenata naglašava važnost **interpersonalnih odnosa** u grupi. Budući da studenti nisu naviknuti na suradničko učenje često nemaju ni razvijene socijalne vještine koje su potrebne za njegovo uspješno odvijanje. Iz slijedećih izjava vidimo kako taj proces nije sasvim bezbolan:

«Ne sviđa mi se baš rad u grupi, neki grupni zadaci su mi bili nejasni i nezanimljivi, ali bilo je i dobrih i korisnih tema.»

«Iritirale su me neke osobe u grupi jer stalno moraju biti u centru pažnje, dok neke druge kao da su odsutne od svega oko njih.»

«Nezadovoljna sam radom u grupi jer su se mnogi u našoj grupi «šlepali» i zezali pa su se ostali morali natezati s njima i raditi posao za njih.»

Iako u nekim grupama ovaj proces osposobljavanja za suradničko učenje nije još potpuno završen u prvom semestru, kod većine studenata su iskustva grupne interakcije bila pozitivna:

«Grupni oblik podrazumijeva ljude različitog raspoloženja pa čak i kad imam loš dan dogodi se nešto ugodno unutar grupe što me može oraspoložiti.»

«Osjećala sam se lijepo jer smo nastavu provodili na drugačiji način nego na klasičnim predavanjima i u ugodnom društvu svojih kolega te kroz grupne radove bolje upoznali jedni druge i lakše usvojili nove sadržaje iz didaktike.»

«Volim aktivnosti u grupi. Na taj način možeš upoznati nove ljude i s njima razgovarati. Više volim aktivno sudjelovati na nastavi nego slušati monotona predavanja.»

Posebno značajna činjenica je pojava **kreativnosti** u suradničkom učenju. Kad se događa kreativan čin u nastavi onda se osjeća ugodna klima, javljaju se osmjesi na licima ljudi i takva je nastava vrlo plodotvorna, mada na drugačiji način od uobičajenog shvaćanja nastave. Tu se događa ono što je Rogers nazvao «suštinskim učenjem» pri čemu dolazi do pozitivnih promjena u ličnosti.

»Nastava je drugačija i osvježava me kad se mogu kreativno izražavati. Sati su mi zabavni, a poslije nastave imam osjećaj da se dogodilo nešto lijepo kao kad pročitam dobru knjigu.»

«Zadovoljna sam što je nastava realizirana na jedan sasvim drugačiji način koji se bitno razlikuje od većine ostalih predavanja. Ovdje studenti sami

aktivno sudjeluju u nastavi, često dajući svoje ideje i prijedloge, dakle do izražaja dolazi njihova kreativnost.»

«Oduševljava me činjenica da je svaki sat kreativno ispunjen i svi studenti sudjeluju u nastavi, čime se izbjegava nezainteresiranost i dosada. Mislim da osmjese na licu najviše govore o nastavi didaktike!»

Kao što smo vidjeli iz prethodnih istraživanja suradničko učenje ima utjecaja i na razvoj **samopouzdanja**. To je također jedan proces. Već iz činjenice da je 12% studenata reklo da osjeća zabrinutost zbog svog budućeg susreta s učenicima i problemima nastavničkog poziva vidimo koliko je važno da nastava pomogne u razvoju samopouzdanja. Kod nekih se tek na didaktici osvijesti sva složenost nastavničkog poziva pa se čak taj strah i povećava. To znači da treba i dalje raditi na razvoju samopouzdanja. Neki su već u prvom semestru razvili osjećaj da se mogu nositi s izazovima koji ih očekuju.

«Sve sam više uvjeren da ću biti loša učiteljica i da to nije za mene. Što više saznajem o raznim problemima, to sam sigurnija da se ja s tim neću moći nositi.»

«Želim naučeno na didaktici upotrijebiti u svom budućem zanimanju, ali ne znam kako će to uspjeti. Zadovoljna sam odgovorima koje sam dobila i potvrdom nekih mojih razmišljanja o tome kakav profesor biti.»

«Pitala sam se, slušajući priče učitelja, kako ću postupati s djecom i što da radim s njima, ako su zločesti. Ovdje to učim što mi je jako drago. Osim toga, neke su stvari jasnije za moj osobni život (npr. manifestacije problema koje pokazuju da mi nije zadovoljena neka potreba – lakše je problem riješiti kada ga se definira).»

«Bila sam ponosna jer ste uvažili svaku moju riječ kad smo raspravljali o nečemu.»

«U dosadašnjem školovanju rijetko smo imali prilike izraziti svoje mišljenje. Zahvalan sam za svaki put kad ste izrazili vjeru u nas.»

«Sve teme su predstavljene na najjednostavniji način i mislim da sam naučila raditi većinu stvari koje smo obradili i imam osjećaj da mi obavljanje profesorskoga posla neće biti preteško.»

«Osjećala sam se zahvalno zbog znanja koje mi je preneseno čime ću ja jednog dana služiti svojim učenicima kao, nadam se, vrlo uzorna profesorica i nadam se da će i oni meni isto tako biti zahvalni na odnosu prema njima. Ponosna sam što ću u ovoj struci odgajati djecu za uspjeh.»

«Osjećala sam se zadovoljno jer sam saznala puno stvari o sebi i o razlozima zašto sam takva, pa mislim da će mi to pomoći da ja ne pravim pogreške kakve su radili moji nastavnici i profesori.»

Iz rezultata koje smo iznijeli vidljivo je da su studenti prihvatili suradničko učenje najprije kao značajnu promjenu u odnosu na uobičajenu nastavu na svom fakultetu, ali i kao vrlo efikasan način učenja. U tom pogledu u početku kod jednog dijela studenata postoji izvjesna sumnja i negativan stav, što se odražava na neaktivnost u grupama. Međutim, ta neaktivnost nailazi na otpor drugih članova grupe te ona postupno nestaje. Ako to usporedimo s klasičnom nastavom, čak i ako se radi o diskusiji, jasno je da sudjeluje tek nekolicina studenata, a gotovo su svi pasivni, ovdje je pasivnost pojedinaca incidentna

situacija na koju ostali članovi grupe reagiraju. Zato upravo tu aktivnost studenti ističu kao razlog učinkovitosti ovakve nastave.

Budući da se ovdje radi o učenju temeljenom na vlastitoj misaonoj, emocionalnoj i psihomotornoj aktivnosti, a u okolnostima u kojima se razvijaju suradnički odnosi u kojima svaki član može afirmirati svoju individualnost, ali i pomoći drugima da rastu kao osobe, događa se fenomen suštinskog učenja koje dovodi do kreativnosti i samoostvarenja ličnosti. Na taj način učenje prestaje biti mučenje i postaje radost stvaranja.

Zaključna razmatranja

Nastava didaktike i ne bi smjela biti pričanje o tome kako treba izgledati suvremena nastava, nego i sama mora biti primjer takve nastave. Naravno da bi i ostala nastava trebala postepeno doživljavati promjene i da bi od predavačke nastave trebalo postepeno prelaziti na suradničko učenje. Ovo je posebno značajno za nastavničke fakultete jer je poznato da učitelji u svojoj praksi više oponašaju svoje profesore nego što primjenjuju spoznaje iz pedagogije i didaktike.

Otpori koji se javljaju kod studenata odnose se na nenaviknutost na aktivnost u nastavi, što se racionalizira tvrdnjama da to nije primjereno studentima i kako je takva nastava za djecu, da nije na dovoljnoj teorijskoj razini ili da im iz takve nastave nije jasno što treba naučiti. Ovi otpori se javljaju sporadično i studenti vrlo brzo prihvaćaju nastavu na kojoj im nije dosadno, na kojoj je velika mogućnost njihove inicijative, a budući da većina te promjene prihvaća kao dobro došle ti otpori i sami nakon nekog vremena nestaju. Ipak, o tome je potrebno sa studentima ozbiljno porazgovarati te im i teorijski objasniti razloge za ovakvu nastavu.

Daleko su veći i intenzivniji otpori kod profesora koji se u tim promjenama osjećaju nesigurno. Cooper i dr. navode tri osnovne primjedbe koje dolaze od profesora: (1) *Ima previše sadržaja koje moram obuhvatiti izlaganjem.* Autori na to odgovaraju, da nastavu ne treba shvaćati tako da profesor mora prepričati sve sadržaje jer mogućnost da to studenti zapamte je vrlo mala za razliku od suradničkog učenja gdje je vrlo velika. Zato preporučaju da profesori ili napuste neproduktivna predavanja ili da ih smanje na kraće vrijeme i da daju studentima mogućnost da kroz suradničko učenje svladaju ostale sadržaje. (2) *Nemam vremena za pripremanje suradničkog učenja.* Autori smatraju da je svakako potrebno dodatno vrijeme za pripremanje suradničkoga učenja, ali da u tome u velikoj mjeri mogu participirati sami studenti (naravno ne kroz pripremanje i čitanje referata, što se često radi). Osim toga kad vide koliko zadovoljstvo takva nastava prčinja studentima i kako se bitno mijenja odnos studenata prema dotičnom predmetu, svaki će profesor naći vrijeme za pripremu ovakve nastave. (3) *Što kad neki rade, a drugi ne?* Ovo je česta primjedba na koju treba odgovoriti da u klasičnoj nastavi čak većina studenata nije aktivna. Ipak, važno je da profesor obilazi grupe i pomogne u rješavanju problema neaktivnosti pojedinaca, a uspjeh grupe treba mjeriti pojedinačnim uspjehom svakog člana i jasnom podjelom poslova unutar grupe.

Zato autori predlažu da profesori uvode suradničko učenje postupno, najprije kao dopunu klasičnoj nastavi, a zatim postupno, i studente, i sebe osposobljavaju u njegovoj primjeni i tako čine dublje promjene. Uvijek je važno da grupe imaju jasan zadatak ne samo što trebaju uraditi nego i što trebaju naučiti. Uspjeh u nastavi, i oduševljenje, i studenata, i profesora bit će najbolja nagrada za trud koji je učinjen.

IZVORI

- Beard, C./McPherson, M. (2001.), Design and Use of Group-based Training Methods, in "Human Resource Development", Kogan Page, London.
- Cooper, J./Mueck, R. (1990.), Student Involvement in Learning: Cooperative Learning and College Instruction, "Journal on Excellence in College Teaching, 1, p.68-76.
www.csudh.edu/dearhabernas/carch01.htm
- Cooper, J. and others (1990.), Cooperative Learning and College Instruction: Effective Use of Student Learning Teams. Long Beach: California State University Institute for Teaching and Learning. www.csudh.edu/soe/faculty/lcookres.htm
- Cooper, J.L./Robinson, P./McKinney, M. (2002.), Cooperative Learning in the Classroom, www.csudh.edu/soe/cl_network/WhatisCL.html
- Dean, J. (2000.), Improving Children's Learning, Routledge, London and New York.
- Gräber, W./Kleuker, U. (1998.) Erläuterungen zu Model 8: Entwicklung von Aufgaben für die Kooperation von Schülern, <http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienDB/9/modul>
- Johnson, D.W./Johnson, R.T. (1989.), Cooperation and Competition: Theory and Research, Edina, Minn.: Interaction Book.
- Johnson, R.T./Johnson, D.W. (1994.) An Overview of Cooperative Learning, in "Creativity and Collaborative Learning", Brookes Press, Baltimore.
www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html
- Meyer, E. (1957.), Grupni oblici rada u nastavi, Pedagoško-književni zbor: Zagreb.
- Panitz, T./Panitz, P. (2005.), Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/encouragingcl.htm
- Pauli, C./Reusser, K. (2000.), Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen, <http://www.uni-wuerzburg.de/schulpaedagogik/reusserpauligesamt.pdf>
- Slavin, R.E. (1983.), When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement, Psychological Bulletin, 94(3), 429-445.
- Švajcer, V. (1964.), Grupa kao subjekt obrazovanja, Matica hrvatska., Zagreb.

COOPERATIVE LEARNING IN HIGHER EDUCATION

The term "cooperative learning" was first introduced by American authors as an answer to "competitive learning" which dominates traditional teaching. Among the most influential was Kurt Lewin's research on authoritarian and democratic leadership in group dynamics.

As group work (in addition to frontal and individual work) had already been established in European didactics by that time, cooperative learning is now used as a synonym which stresses the quality of group relations that should be nourished in group work.

In the institutions of higher education there is still a strongly rooted belief that lectures should be given ex cathedra, and that it reflects its high scientific level. It has long been held that didactic findings apply only to school and not to university settings. These misconceptions have been broken down and more effort is put into overcoming the non-

productive lecturing. This is particularly important for colleges that train future teachers, as students should experience modern teaching methods, so that they could use them in their own teaching.

We have been using cooperative learning in didactics classes for years. Results of research conducted with 167 students indicate a positive attitude of students towards teaching after the first semester. 80% of students are very interested in this course, 19% do not have a clear attitude, and 1% are not interested as they do not see themselves as teachers in the future. 85% of students have said that there is a comfortable emotional climate during classes, and out of the 15% who feel uneasy, 12% feel so because they are concerned about the problems they will be facing when they start teaching. Students feel that such classes teach them more than traditional lectures, that they support creativity and positive social relations, develop self-assurance and competence for their future profession. Cooperative learning is one of the possible ways of modernizing teaching at universities.

Key words: cooperation, competition, cooperative learning, group work, achievement, social competences, self esteem, teaching at universities, teaching didactics.

Primljeno 8. veljače 2006.