

SOCIJALNI OBLIK NASTAVNOG RADA – RAD U SKUPINAMA

JASMINA VRKIĆ DIMIĆ
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
University of Zadar, Department of pedagogy

UDK: 371.311.4
Pregledni članak / *Review*

Primljeno / *Received*: 18. XI. 2007.

Članak afirmira nastavu u malim skupinama učenika kao organizacijski oblik ostvarivanja načela aktivnog učenja i konstrukcije znanja kroz suradnju učenika tijekom zajedničkog rada na zadatku. Skupnim radom postiže se individualizacija nastave kroz samoaktivnost učenika i njihov aktivni angažman na organizaciji rada, određivanju tijeka aktivnosti i načina rada. Tako se učenicima pruža mogućnost upravljanja vlastitim učenjem. Ovakvom nastavom postiže se i socijalizacija učenika koji kroz suradnju, komunikaciju, međusobnu interakciju jačaju osjećaj zajedništva. Učenici se senzibiliziraju za drugačije načine razmišljanja i djelovanja, sagledavaju problem iz više različitih perspektiva. Kroz nastavni rad u skupinama uče kako pravilno rješavati nesuglasice te se pripremaju na zajedničko donošenje odluka.

Radom u skupinama ostvaruju se načela aktivnog učenja. Problemskim pristupom nastavnim sadržajima jača se kritičko i divergentno mišljenje, postiže se viša kvaliteta usvojenosti sadržaja i trajnije zadržavanje stečenih znanja. Učenici su pritom motivirani za rad i aktivnost u učenju. Aktivnost i suradnja doprinose združenoj konstrukciji znanja i procesu otkrivanja, što dovodi do organiziranja i usklađivanja znanja i u konačnici do širenja znanja.

Zbog svih navedenih pozitivnih efekata ovakva bi vrsta organizacije nastavne prakse trebala biti češće zastupljena u obrazovanju. Kroz članak se naglašava zahtjev proširivanja tradicionalnih nastavnčkih kompetencija novima. Nastavnik treba stvoriti jasnu predodžbu alternativnih obrazaca ponašanja i treba vjerovati da ih može efikasno implementirati u svojoj nastavnoj praksi, kako bi se postigli višestruki pozitivni učinci nastave organizirane kroz rad u skupinama učenika.

KLJUČNE RIJEČI: *aktivno učenje, kompetencije nastavnika, rad u skupinama, samostalni rad učenika, socijalno konstruktivističko učenje, zajedničke produktivne aktivnosti.*

UVOD

Rad u skupini prirodan je način ponašanja, pa i potreba socijaliziranih ljudi. Iz tog razloga opravdano je iskoristiti tu prirodnu potrebu i u procesu učenja i poučavanja. Dobro učenje je, kao i dobar rad, socijalno i suradničko, a ne izolirano i kompetitivno. Suradnja između članova radne skupine često će pomoći mnogim učenicima da se izvuku iz osame, na sebe počnu gledati kao na jednako vrijedne ostalim članovima skupine te shvate kako je za uspjeh u poslu, pa tako i učenju, vrlo važna međusobna pomoć i suradnja. Uspješna suradnja stvara osjećaj ugone, zadovoljstva i sigurnosti. Učenici su motivirani za rad i

učenje u skupini, često i iz razloga što se pritom trude da ne zaostaju za drugima te da u rješavanju problema budu što bolji i kreativniji. Rad u skupini povećava uključenost u učenje. Dijeljenje vlastitih ideja s drugima, kao i reagiranje na tuđe, izoštrava mišljenje i produbljuje razumijevanje učenika.

Nastavni rad u skupinama karakterizira specifična organizacija učenika i nastavnika tijekom suradnje na određenom problemu, fleksibilno raspoređivanje nastavnih sadržaja i vremena, te adekvatna uporaba različitih nastavnih sredstava, pomagala i raznovrsnih izvora informacija. Njegov uspjeh u velikoj mjeri ovisi o specifičnosti konkretnog zadatka, uspostavljenoj slobodnoj komunikaciji između članova skupine i nastavnika te njihovoj uspješnoj suradnji. Iako je podjela rada unutar skupine jasno određena i nužna, u slučaju kada je prilagođena individualnim osobinama svakog člana skupine i vođena od strane samih učenika, umnogome pridonosi uspješnom rješavanju problema, tj. postizanju zadatka kroz sagledavanje mogućeg rješenja problema iz više različitih perspektiva, što pridonosi razvoju divergentnog mišljenja. Pritom su bitne pretpostavke uspjeha dobra kooperacija između članova tima, višesmjerna komunikacija, jasna i razumljiva argumentacija i uvažavanje mišljenja svih sudionika i suradnika u savladavanju određenog zadatka.

Prema viđenju nastavnika (Klippert, 2001) rad u skupini učenicima je zabavan, zanimljiviji u odnosu na frontalnu nastavu, potiče fleksibilnost, prilagodljivost i kreativnost učenika istovremeno pojačavajući osjećaj odgovornosti. Također zadovoljava učeničku potrebu za komunikacijom, pruža im osjećaj sigurnosti i zaštićenosti unutar socijalnog okruženja i, što je najvažnije, jača samopouzdanje.

S obzirom na usmjerenost suvremenih nastavnih strategija koje redom afirmiraju poziciju učenika kao glavnog subjekta u odgojno-obrazovnom procesu i kojega nastavnik pritom potiče na samoaktivnosti (Mijatović /ur./, 1999), rad u skupini učenicima pruža mogućnost upravljanja vlastitim učenjem. Učenici, nakon što se detaljno upoznaju s ciljevima toga rada, samostalno određuju tijek, pravila i vrijeme rada na zadatku.

Osim navedenog, rad u skupini pomaže objašnjenju i usvajanju sadržaja, dubljem razumijevanju. To se postiže kroz aktivan dijalog tijekom kojeg se spoznaje provjeravaju i duže pamte, a sve u ugodnoj atmosferi koja učenike oslobađa straha i potiče na inicijativu (Klippert, 2001; Terhart, 2001; Saab i sur., 2005).

U nastavku ovog rada bit će riječ o ciljevima i učincima skupne nastave, kao i o odlikama uspješnih skupina i rješavanju nesuglasica unutar njih. Također ćemo se osvrnuti na nastavni rad u skupinama učenika iz perspektive aktivnog učenja, te suvremenih teorija učenja, posebice konstruktivizma i teorije situacijskog učenja, tj. socijalnog konstruktivizma. U posljednjem dijelu iznosimo standarde za efektivnu nastavu koje od 2000. godine promovira i potiče Ministarstvo obrazovanja SAD-a, a među kojima istaknuto prvo mjesto zauzimaju upravo zajedničke produktivne aktivnosti. Kroz sve dijelove rada isticat će se uloga nastavnika u radu u skupinama, ali i potreba za promijenjenim, proširenim kompetencijama nastavnika, koje od njih zahtijeva takav socijalni oblik nastavnog rada.

CILJEVI I UČINCI NASTAVNOG RADA U SKUPINAMA

O nastavnom radu u skupinama govori se kada se razredni odjel privremeno dijeli u obrazovne skupine sačinjene od malog broja učenika. Takve male skupine učenika

samostalno razrađuju rješenja na unaprijed zadane i točno određene zadatke, koja se na koncu unose u ukupni rezultat. Nastavni rad u skupinama pridonosi stjecanju predodžbi i iskustava učenika o organizaciji radnih i životnih procesa te o razvijanju mehanizama kooperativnog djelovanja kroz postupak donošenja odluka.

Terhart (2001) navodi ciljeve nastavnog rada u skupinama:

- postići veći stupanj sudjelovanja učenika u nastavnom procesu kroz preuzimanje upravljanja, koje je inače djelatnost nastavnika,;
- poticati samostalnost mišljenja i rada učenika, uz intenzivnije predmetno učenje, kroz slobodan izbor puta rješavanja zadatka;
- razvijati sposobnosti za socijalnu kooperativnost učenika, kao što su sposobnost komuniciranja, senzibilnost, socijalno učenje i sl., kroz zajednički rad na zadatku;
- svim prethodno navedenim ciljevima doprinositi demokratskim oblicima ponašanja i razvoju osobina zrele ličnosti usmjerene na razvitak vlastite osobnosti (Terhart, 2001).

Iako se navedeni nastavni ciljevi redom odnose na pozitivne efekte rada u skupinama, ipak Topolovec i Rosić (1999) napominju da ciljevi učenja u skupini mogu biti strukturirani tako da potiču suradničke, natjecateljske ili individualističke napore učenika. U situacijama suradničkog učenja javlja se pozitivna međusobna ovisnost učenika na ostvarenju cilja. Učenici pritom shvaćaju da su u mogućnosti postići vlastite ciljeve učenja pod uvjetom da i ostali članovi skupine postignu svoje. Natjecateljska situacija, nasuprot suradničkoj, odlikuje se time što se učenici nadmeću u postizanju cilja, koji doseže samo jedan učenik ili tek nekolicina njih. Pritom dolazi do negativne međusobne ovisnosti učenika, jer svaki pojedini učenik unutar skupine može postići svoje ciljeve učenja ako ostali učenici u skupini svoje ciljeve ne postignu. Treća situacija je individualističko učenje u skupini koje podrazumijeva usredotočenost na vlastite interese i osobni uspjeh, tj. učeničko samoostvarenje ciljeva učenja neovisno o ostvarenju ciljeva učenja ostalih učenika unutar skupine (Topolovec i Rosić, 1999) Od tri navedene situacije učenja u skupini jedino se prva smatra uistinu suradničkom.

Meyer (2002) rad učenika u skupinama ubraja u osnovne oblike nastave, te ga vezuje uz rad na projektu s ciljem kooperativnog učenja. Takav rad usko je povezan uz samoorganizaciju učenja, dopušta uvježbavanje zajedničkog djelovanja, prenosi kompetenciju za djelovanje, jača osjećaj vlastite vrijednosti te učenike priprema za zahtjeve koje postavlja budući profesionalni život. Meyer se posebno osvrće na nastavnika i njegovu ulogu u radu u skupinama. Uloga nastavnika u takvom je načinu rada usmjerena na zajedničku organizaciju rada, tj. na moderiranje. Nastavnik pomaže pri planiranju, uspostavljanju vanjskih kontakata te kontrolira postignuća članova radne skupine. Ponekad nastupa kao stručnjak – ravnopravni član tima (Meyer, 2002).

Ovakav način učenja prikladan je za ostvarivanje složenih ciljeva učenja, jer učenike približava interdisciplinarnom radu i potiče ih na misaono povezivanje. Stoga može na učenike djelovati motivirajuće, ali samo onda kada im se ostavi stvarna sloboda da samoorganiziraju učenje.

Ulogu nastavnika u radu u skupinama učenika također je opisao i Terhart (2001). Iako nastavnik treba ograničiti svoje upravljačke ovlasti kako bi napravio prostora za

samodjelatnost učenika koji samostalno rade organizirani po radnim skupinama, to ne znači da nastavnik treba potpuno odstupiti od svoje tradicionalne uloge. On treba proširiti spektar svojih funkcija, zahtjeva i djelovanja. Kroz skupnu nastavu nastavnik afirmira svoje uloge motivatora, koordinatora, evaluatora i stimulatora. Izvođenje takve nastave je vještina koja se, dakle, uvježbava i uči. Ona od nastavnika zahtijeva kompetenciju od formiranja skupina, njihova razvijanja, do novih sadržajnih zahtjeva (tematska priprema pod-jedinica za rad u skupinama), pitanja vrednovanja (dovođenje u međusobni odnos ili integriranje rezultata rada različitih skupina učenika i vrednovanje zajednički ostvarenih postignuća), sposobnosti zapažanja procesa unutar skupine i sl. Kako institucionalna organizacija škole (školska arhitektura, razredi po godištim, 45-minutni nastavni sat, ocjenjivanje prema mjerilu razrednog prosjeka) ne olakšavaju izvođenje ovakve nastave i postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva i kvalitete učenja koji bi se trebali ostvariti kroz nastavu u skupinama, nastavnik mora imati razvijenu sposobnost kreativne improvizacije. Dakle, Terhart (2001) podcrtava činjenicu da nastavnik prilikom izvođenja nastave u skupinama učenika ne gubi svoje tradicionalne kompetencije, već stječe i razvija nove, potrebne za kvalitetno izvođenje takve nastave.

Topolovec i Rosić (1999) navode pet osnovnih elemenata suradnje, tj. učenja u skupini, čije sustavno strukturiranje pomaže u osiguravanju suradnje i postizanju dugoročnog uspjeha učenja kroz suradnju. Nastavnik je pritom osoba koja mora osigurati uvjete za operacionalizaciju tih elemenata. Pet sastavnica suradničkog učenja su:

1. pozitivna međusobna ovisnost
2. poticanje interakcije, poglavito licem u lice
3. pojedinačna i skupna odgovornost
4. učenje učenika vještinama potrebnim za međusobni rad i rad u malim skupinama
5. ocjena napredovanja skupine (Topolovec i Rosić, 1999).

Učinci nastave organizirane kroz rad učenika u skupinama empirijski su provjeravani, te je 1986. godine Meyer sastavio izbor učinaka učenja u skupinama, oslanjajući se pritom na podatke brojnih empirijskih istraživanja. Sljedeći učinci skupne nastave sagledani su u odnosu na tradicionalnu "predavačku" nastavu (prema: Terhart, 2001):

- nastava u skupinama učenika nadmašuje uobičajenu frontalnu nastavu kada je riječ o reprodukciji znanja, ovladavanju tehnikama intelektualnog rada i trajnijem zadržavanju stečenih znanja;
- pozitivno oblikovanje socijalnih obrazaca ponašanja kod učenika: neposredni i postojani kontakti, kooperativnije i kohezivnije ponašanje, bolja discipliniranost učenika unutar skupine;
- pozitivni učinci na oblikovanje osobnosti, i to kako djelotvorne ličnosti (povećana aktivnost, produktivnost, upravljanje ponašanjem), tako i društvene ličnosti (uspješno uspostavljanje društvenih kontakata, povećana socijalna aktivnost);
- promjene u senzibilnosti učenika, povećanje uvida u vlastito ponašanje, smanjenje straha, depresivnosti, nervoze i sl.;
- promjene stavova: porast osjećajne usmjerenosti, pojačano vrednovanje afektivnih odnosa, jačanje inicijative učenika, stvaranje pozitivnih osjećaja i stavova prema vlastitoj osobnosti, veća fleksibilnost u igranju uloga;

- promjene funkcija postignuća: jasnije određivanje ciljeva i dijagnosticiranje problema unutar skupine, razvijanje sposobnosti planiranja i koordinacije rada.

Navedeni učinci afirmiraju nastavni rad u skupinama u odnosu na tradicionalni frontalni način rada. Radi neosporno pozitivnih ciljeva rada u skupinama i višestrukih prednosti ostvarenih učinaka, ovaj bi socijalni organizacijski oblik nastavnog rada trebao biti češće zastupljen u nastavi.

Pritom se nikad ne smije smetnuti s uma da svaka promjena u nastavnoj rutini (a što se odnosi i na ekstenzivnije i intenzivnije reformske zahvate) također zahtijeva i osobnu predanost nastavnika te jasnu predodžbu alternativnih obrazaca ponašanja za koje nastavnici vjeruju da ih mogu efikasno implementirati kroz svoju nastavnu praksu (Roth, 1998).

ODLIKE USPJEŠNIH SKUPINA I RJEŠAVANJE NESUGLASICA

Skupine su uvijek, bez obzira na kriteriji koji se koriste pri njihovu formiranju, sastavljene od učenika koji su različiti i raznovrsnih sposobnosti. Upravo iz te činjenice može proizaći pozitivan efekt na razvoj individualnih sposobnosti svakog člana skupine kroz njihovo suradničko djelovanje. Ali, u navedenoj heterogenosti leži i opasnost od neadekvatnog rješavanja nesuglasica koje se tijekom rada u skupini neminovno pojavljuju.

Karakteristike idealne skupine, tj. tima, mogu se objasniti na sljedeći način:

- izvršavanju zadatka prethodi organizacija rada unutar skupine, tj. raspodjela funkcija i pojedinačnih zadataka;
- u skupini vlada radna atmosfera koja obiluje diskusijom vezanom uz konkretni zadatak, a u njoj sudjeluju svi članovi skupine;
- sudionici skupine tijekom rasprave upućeni su jedni na druge, tj. slušaju jedni druge, prijedlozi se evaluiraju i, s obzirom na kvalitetu, usvajaju;
- suprotstavljena mišljenja se ne potiskuju, već su takva razmimoilaženja otvorena i opravdana temeljem postizanja utvrđenog cilja;
- kritike su otvorene, učestale, te se ne shvaćaju kao osobni napad i javno se iznose (Jovan, 1987).

Skupine koje se mogu opisati navedenim karakteristikama afirmiraju uspostavljanje pozitivnih odnosa između članova tima, uspješno rješavanje problema i donošenje zajedničkih odluka.

Kad učenici rade u skupini na rješavanju problema/zadatka, imaju mogućnost da zadovolje svoju znatiželju te prorade i druge aspekte teme, koji nisu zadani. Mogu i učiti na drugačije načine, kretati se zaobilaznim putovima, koji često nisu mogući u frontalnoj nastavi. S druge strane, nastavnici su u tim situacijama u poziciji da pomnije promatraju učenike i njihov rad, da ih bolje upoznaju, vide u drugačijim okolnostima. "Kratkoročno gledano grupna nastava zahtijeva više vremena od frontalne nastave. Učenicima je potrebno više vremena da prorade neki problem sami. No taj višak vremena, dugoročno gledano, vraća se kroz sposobnosti koje se razvijaju i rastu." (Klippert, 2001: 33).

Međutim, unutar organizirane skupine može doći i do neadekvatnih načina rješavanja nesuglasica koje se tijekom postizanja cilja javljaju između članova skupine. Navedene situacije oslikavaju neadekvatne načine rješavanja nesuglasica u skupini (Jovan, 1987):

- nesuglasice se izbjegavaju, mogući se sukobi potiskuju;
- iz skupine se isključuju oni koji se ne slažu s nečijim mišljenjem;
- "vođe", tj. jake ličnosti unutar skupine potiskuju inicijativu pojedinih članova tako što im nameću osjećaj straha i ovisnosti;
- članove čija se mišljenja i stavovi razlikuju ili su suprotni, nagovara se i uvjerava da se priklone većini i pritom odreknu svojeg mišljenja;
- unutar skupine, prilikom provođenja cilja, stvara se savez, te se na taj način prelazi preko nesuglasica iako pojedinci unutar skupine ne dijele mišljenje ostalih članova, već potiskuju svoju nezavisnost u provođenju zadatka;
- ukoliko članovi između sebe ne mogu postići zajedničko provođenje cilja, pojavljuje se tendencija da postojeće nesuglasice riješi kompetentna osoba, tj. nastavnik;
- radi očuvanja suradnje članovi skupine odriču se svojih stajališta kako bi se postigao kompromis u realizaciji zadatka, unatoč neslaganju pojedinih članova.

Nesuglasice koje se tijekom rješavanja zadataka javljaju unutar skupine, utječu na njenu dinamiku i u slučaju kada se pojavljuju u prihvatljivoj mjeri te rješavaju na primjeren način, mogu biti od velikog značaja za skupinu i služiti jačanju samopouzdanja njenih članova. Bez konstruktivnih nesuglasica unutar skupine nema stabilnih odnosa.

Svi članovi skupine moraju biti odvažni u iznošenju svojih argumentiranih mišljenja, ali i biti otvoreni za ostale predložene mogućnosti dolaženja do rješenja. Takva komunikacija moguća je u slučaju kada se u skupini vodi slobodna i ravnopravna rasprava, koja podrazumijeva nenametanje svojeg mišljenja drugima i pažljivo slušanje argumenata svih sudionika rasprave. Slobodna ravnopravna rasprava rezultira zajedničkim pronalaženjem svima prihvatljiva rješenja.

U pronalaženju zajedničkog rješenja zadanog problema izuzetno je važno i samopouzdanje učenika, njihova vjera u vlastite snage i sposobnosti, tj. u svoju efikasnost kao i efikasnost cijele skupine. To posebno dolazi do izražaja prilikom realizacije kompleksnih zadataka, jer "vjerojatnije je da će pojedinci i skupine provesti aktivnosti za koje vjeruju da raspolažu sposobnostima nužnima da u njima uspiju." (Goddard i Goddard, 2001: 809)

Sposobnosti i vještine suradnje učenici trebaju naučiti. Također trebaju naučiti raditi i učiti u skupinama. Najveća prepreka njihovu aktivnom angažmanu na rješavanju zadatka unutar radne skupine je naučena pasivnost koja se rađa tijekom godina na nastavnika usredotočene nastave (Terhart, 2001). Pasivnost, u određenoj mjeri, pruža čak i "sigurnost" učenicima, kroz nastavnikovo vođenje, rutinski put učenja, dakle kroz izostanak inicijative i samostalnog angažmana učenika. Stoga bi s organizacijom skupne nastave trebalo početi što ranije u okviru osnovne škole, kako bi se preveniralo nastajanje pasivne pozicije učenika u nastavi, a istovremeno afirmirao njihov samostalni, samoinicijativni i kreativni suradnički rad. Do takvih se učinaka nastave u skupinama dolazi korak po korak, te ona svoj pozitivni potencijal može razviti tek onda "... kada i sama navikom, normaliziranjem itd. postane rutinom" (Terhart, 2001: 172).

Ipak, to se ne smije pretvoriti u dominaciju skupne nastave u odnosu na ostale oblike, već se svi oblici nastave moraju uravnotežiti. Kako napominje Meyer (2002), miješanje pojedinih oblika nastave, u skladu s dvjema smjernicama svakog razvitka nastave: slobodom i raznovrsnošću, ključno je iz razloga što pruža raznolikost, ali prije svega zato što upravo ta raznolikost može osloboditi skrivene potencijale učenja.

AKTIVNO UČENJE I SOCIJALNI KONSTRUKTIVIZAM

U posljednje vrijeme sve se više ističe značaj Papertova koncepta konstruktivizma (znanje se konstruira), teorija situacijskog/smještenog učenja Lave i Wengera (učenje se događa u socijalnim kontekstima) te Gardnerova teorija multiple inteligencije (ljudska inteligencija predstavlja kompleksan konstrukt, međutim, neujednačeno se razvija, potiče i vrednuje u formalnom obrazovanju, iako bi se njen vrlo kompleksan konstrukt trebao uzeti u obzir prilikom učenja) (Witfelt, 2000; Becker i Riel, 2000; Dryden i Vos, 2001; Saab i sur., 2005). Navedene teorije impliciraju različite aspekte učenja i ljudske spoznaje te nas podsjećaju da se znanje konstruira i da bi društveno okruženje učenja trebalo biti takvo da podržava učenikovo učenje i da motivira različite vrste i kombinacije inteligencija.

Chickering i Gamson (1987), temeljem rezultata brojnih istraživanja, ponudili su sedam načela za dobru praksu poučavanja i učenja. To su: poticanje kontakata između učenika i škole (školskog osoblja), razvijanje uzajamne suradnje između učenika, poticanje aktivnog učenja, brzo pružanje povratnih informacija, određivanje realne količine vremena za postizanje, tj. rješavanje određenog zadatka, komuniciranje s visokim očekivanjima te poštivanje različitih talenata i načina učenja. Navedena načela mogu se vrlo plodonosno implementirati kroz nastavni rad organiziran u malim skupinama učenika. U njima se postiže specifična, prisnija suradnja između učenika, ali i između učenika i nastavnika, potiču se aktivni oblici učenja, međusobno se konstantno izmjenjuju informacije. Do izražaja dolaze različite specifične darovitosti učenika, njeguju se različiti individualni načini učenja te se visoka očekivanja od strane nastavnika ogledaju u intelektualno izazovnim problemima koje učenici zajedničkim naporima nastoje riješiti. Oni navode i šest značajki obrazovanja, koje se mogu efektivno operacionalizirati kroz nastavu u skupinama učenika, a to su: aktivnost, očekivanja, suradnja, interakcija, raznovrsnost i odgovornost. Kada se u poučavanje i učenje unesu sve navedene značajke, pozitivni se efekti nastavne prakse multiplikiraju (Chickering i Gamson, 1987).

Skupni nastavni rad možemo promatrati i u skladu s načelima aktivnog učenja. U tim situacijama naglašava se da je način na koji učenici uče jednako važno pitanje kao i pitanje koliko i što učenici uče. Aktivno učenje često obuhvaća istraživački rad i rad na rješavanju problema, kojima se kroz učeničke aktivnosti u kojima dominira visok stupanj samostalnosti i nadzora učenika prilikom organizacije i tijeka rada, nastava istovremeno individualizira, ali se i potiče suradnja između samih učenika te između učenika i nastavnika.

Kyriacou (2001) navodi brojne pedagoške koristi aktivnog učenja, koje redom pokazuju svoj značaj i smisao i u okviru skupne nastave kao jednom od organizacijskih oblika realizacije aktivnog učenja.

- Aktivno učenje odlikuje se intelektualno poticajnim aktivnostima koje su vrlo djelotvorne u poticanju i održavanju motivacije učenika.

- Aktivnosti u okviru aktivnog učenja pomažu razvoju sposobnosti učenja vezanih uz organizaciju aktivnosti, ali i sposobnosti suradničkih aktivnosti kao što su interakcija i komunikacija.
- Kako su takve aktivnosti u niskom stupnju usmjerene od strane nastavnika, u njima učenici uživaju te kroz njih stvaraju pozitivan odnos prema sebi i prema predmetu.
- Suradničke aktivnosti u kojima učenici koordiniraju i prate svoj rad i rad svojih kolega, u kojima zajednički raspravljaju o postupcima i strategijama rješavanja problema, omogućuju da učenici steknu bolji uvid u tijek aktivnosti učenja (Kyriacou, 2001).

Dakle, u situacijama aktivnog učenja, koje su često organizirane kroz rješavanje problema u manjim skupinama učenika, učenici ne samo da uče o određenom sadržaju, već i uče kako učiti. Oni tijekom procesa rješavanja problema međusobno razgovaraju o problemu, zapisuju ideje i sugestije, povezuju ih s prethodnim iskustvima. Pritom način rješavanja problema, učenje, postaje dio njih samih, ali i obrnuto, njihove osobitosti, specifičnosti u odnosu na ostale učenike, određuju organizaciju, tijek i ishode aktivnosti učenja.

Prema Witfeltu (2000) rješavanje problema, problemska i projektna nastava, direktna su primjena socijalnog konstruktivizma u nastavi. Socijalno orijentirani konstruktivizam polazi od pretpostavke da je konstrukcija znanja osnovni socijalni proces. Mišljenje se pritom smješta unutar sociokulturalnog okruženja. Model poučavanja koji ovakva teorija afirmira je suradničko učenje unutar manjih zajednica učenja u kojima se učenje obogaćuje kroz procese socijalno podržanih interakcija (Topolovec i sur., 2006).

Značajke su nastavnika koji nastavnu praksu temelje na konceptu konstruktivizma, da potiču dječju konstrukciju znanja, osiguravaju okolinu za spontano istraživanje, razumiju socijalnu i suradničku prirodu učenja te iniciraju problemski utemeljen i projektni rad učenika. Witfelt (2000) također ističe potrebu stvaranja niza konkretnih novih nastavničkih kompetencija u učenju orijentiranom na subjekt, tj. na učenika. Te nove kompetencije uključuju kvalifikacije nadzornika koji podržava i prati rad učenika, kvalifikacije savjetnika procesa, eksperta u posebnim pitanjima, motivatora, inspiratora, pregovarača kod skupnih diskusija, ali i kritičkog prijatelja koji provocira učenike na pronalaženje intelektualno izazovnih rješenja te evaluatora koji teži poboljšanju učeničkih kapaciteta učenja. Poticanje, koje se najviše ogleda u sposobnosti nastavnika da učenike učine onakvima kakvi oni uistinu jesu, smješta na centralnu poziciju u okružju socijalno konstruktivističkog učenja (Witfelt, 2000).

Becker i Riel (2000) empirijski su istražili suprotnosti između direktnog, frontalnog poučavanja i pedagogije konstruiranja znanja. Dvije su dimenzije individualne prakse nastavnika izdvojene kao presudne za razlikovanje i prepoznavanje konstruktivističke pedagogije (na razini nastavne prakse). To su: a) naglasak na kognitivno izazovne zadatke kao suprotnost rutini vježbi niske razine i b) naglasak na aktivnom angažmanu u učenju nasuprot ograničenoj i pasivnoj ulozi učenika. Dimenziju konstruktivističke prakse "aktivno učenje" Becker i Riel (2000) nadalje dijele na 3 identificirajuća elementa, a to su:

- uporaba učeničkih projekata
- rad u malim skupinama učenika i
- nefrekventna uporaba aktivnosti direktnog frontalnog poučavanja (Becker i Riel, 2000).

U suradničkom učenju, kao neizostavnom obliku socijalno konstruktivističkog učenja, dvoje ili više učenika pokušavaju podijeliti i konstruirati znanje zajedno radeći i tako idu prema rješenu zadatka ili problema. Suradničko učenje može imati pozitivan utjecaj na učenje općenito. To se posebno reflektira kroz promoviranje elaboracije i tumačenja (Saab i sur., 2005). Kada učenici eksternaliziraju svoje misli, planiranje, donošenje odluka, dakle kada ih verbaliziraju, ponovo ih internaliziraju u elaboraciji postavljajući pitanja i dajući pojašnjenja. To može dovesti do organiziranja i usklađivanja znanja te u konačnici do širenja znanja (Saab i sur., 2005). Aktivnosti suradnje, posebice komunikacijski procesi između članova skupine koji zajedničkim nastojanjima rješavaju problem, doprinose združenoj konstrukciji znanja i procesu otkrivanja.

STANDARDI ZA EFEKTIVNU NASTAVU

U ovom dijelu prikazan je model nastavnog poučavanja koji je utemeljen na teorijski i empirijski verificiranim standardima usmjerenima na unaprjeđenje učenja. Također je sagleđana i uloga nastavnika u operacionalizaciji tih standarda.

Ministarstvo obrazovanja Sjedinjenih Američkih Država kroz projekt "Istraživanje obrazovanja i program razvoja" (Education Research and Development Program) provoden u okviru Centra za istraživanje obrazovanja, raznolikosti i izvrsnosti (CREDE – Center for Research on Education, Diversity and Excellence) podržava i potiče pet standarda za efektivnu nastavu (Doherty i sur., 2002). Riječ je o standardima koje su 2000. godine predložili američki znanstvenici Tharp, Estrada, Dalton i Yamauchi, a koji su ključni za poboljšanje učenja svih učenika.

Pet standarda za efektivnu nastavu su:

1. Zajedničke produktivne aktivnosti;
2. Razvoj jezične kompetencije i pismenosti kroz kurikulum;
3. Stvaranje značenja – povezivanje škole i učeničkih života kroz kontekstualizaciju poučavanja i kurikuluma u iskustva i vještine učeničkih domova i zajednica;
4. Poučavanje kompleksnog mišljenja izazivanjem (intrigiranjem) učenika na rad usmjeren prema kognitivnoj kompleksnosti;
5. Poučavanje kroz konverzaciju – angažiranje učenika kroz dijalog, posebice kroz nastavnu konverzaciju (Doherty i sur., 2002).

Navedeni standardi predstavljaju aktivnosti poučavanja koje promoviraju aktivno učenje učenika i moraju biti prilagođene promjenjivim kontekstima i različitim učeničkim potrebama. Model poučavanja koji koristi pet standarda za efektivnu nastavu, sastoji se od nastavnika i malih skupina učenika koji surađuju na kognitivno izazovnim aktivnostima kontekstualiziranim u učeničkim osobnim, socijalnim i kulturalnim znanjima i iskustvima, vodeći pritom nastavni razgovor. Obavljanje kognitivno izazovnih aktivnosti podrazumijeva učenje više razine, koje se očituje kroz aktivnosti rješavanja problema, donošenja odluka, kritičkog i kreativnog mišljenja. Pritom učenik ne može ostati pasivan, već se aktivno uključuje u učenje, jer da bi naučio kako se rješavaju problemi – on ih treba riješiti, da bi naučio kako kritički razmišljati – učenik treba upravo i promišljati stvari kritički.

Standardi su verificirani brojnim eksperimentalnim modelima, čiji konzistentni pronalasci govore u prilog visoke pozitivne korelacije između korištenja ocrtanog modela (uporabe standarda za efektivnu nastavu) i poboljšanja učeničke izvedbe kroz širok raspon postignuća. Pet standarda se ne odnosi na specifičan kurikulum, već oni uspostavljaju načela za praksu poučavanja.

Za realizaciju svih pet navedenih standarda najadekvatniji način rada upravo je rad učenika unutar manjih radnih skupina. Prvi od navedenih pet standarda – Zajednička produktivna aktivnost (JPA – Joint Productive Activity), odnosi se na postizanje cilja prilikom kojeg učenici unutar radne skupine međusobno surađuju i motivirani su jedan drugom asistirati, ali i surađivati s nastavnikom koji je pritom zadužen za osiguravanje pomoći.

Indikatori zajedničkih produktivnih aktivnosti iz perspektive nastavnika su:

- nastavnik uređuje aktivnosti poučavanja koje zahtijevaju suradnju između učenika, kako bi postigli zajedničko rješenje te usklađuje aktivnosti s vremenom koje je na raspolaganju za njihovo postizanje;
- nastavnik uređuje razredno ozračje kako bi udovoljio učeničkim individualnim i skupnim potrebama da komuniciraju te u kojem zajedno rade na rješavanju problema / postizanju zadatka;
- nastavnik učenike organizira u raznovrsne skupine prema različitim kriterijima (obrazovnim mogućnostima, prijateljstvima, projektima, interesima i sl.) kako bi promovirao interakciju te s učenicima sudjeluje u zajedničkim produktivnim aktivnostima;
- nastavnik osigurava pristup radnim materijalima i tehnologiji kako bi potaknuo zajedničku produktivnu aktivnost;
- nastavnik nadzire i podržava učeničku suradnju na pozitivne načine (Doherty i sur., 2002).

Iz navedenog se vidi kako se radi o nastavi orijentiranoj na učenike, njihova specifična iskustva, a posebice na socijalno okruženje učenja i dinamičnu komunikaciju i suradnju između članova manje učeničke skupine, ali i nastavnika. Takva nastava temelji se na načelima aktivnog učenja, koje se operacionalizira kroz problemski orijentiranu nastavu i nastavne projekte. Nastavnik pritom učenicima osigurava uvjete za aktivan angažman, samoaktivnost, nesmetanu komunikaciju, potiče ih i motivira u kognitivno izazovnim aktivnostima i konstrukciji znanja koja se događa kroz aktivnosti intenzivne socijalne suradnje. I ovdje se naglašavaju kompetencije nastavnika koje idu prema tome da učenicima pomaže u njihovoj suradnji i podržava njihovu samoaktivnost u radu unutar malih skupina učenika.

ZAKLJUČAK

Nastavni rad u malim skupinama učenika nije novost u pedagogiji. Međutim, istina je da se takva organizacija nastave relativno rijetko susreće u praksi odgoja i obrazovanja u kojoj dominira frontalna predavačka nastava orijentirana na nastavnika.

Skupna nastava pogodan je način organiziranja nastavnog procesa na svim stupnjevima i vrstama obrazovanja, od osnovnoškolskog do visokoškolskog stupnja, ali i u obrazovanju odraslih, pa i cjeloživotnom obrazovanju. Posljednjih godina, u okviru reformskih promjena,

evidentna su nastojanja da se nastava u skupinama učenika, kao oblik aktivnog učenja i nastave orijentirane na učenike, afirmira te da zauzme ravnopravnu poziciju između ostalih načina organizacije obrazovanja. Aktivno učenje unutar skupine omogućuje da iskustvo učenja postane socijalno iskustvo. Takvo iskustvo učenja, obogaćeno specifičnim osobinama ličnosti svih sudionika skupnog rada, približava se osebnostima svakog pojedinca koji zajedno čine skupinu, što ga čini istodobno i osobnim i socijalnim iskustvom.

Višestruke su prednosti ovakva načina rada: nastava je zanimljivija, učenici su motiviraniji za rad, pokazuju visok stupanj samoaktivnosti, inicijative, kreativnosti u rješavanju problema. Posebne su prednosti nastave u malim skupinama i suradnja između učenika, pojačana komunikacija, aktivan angažman u učenju i donošenju odluka, osjećaj zaštićenosti unutar socijalnog konteksta, odgovornost u zajedničkom radu, izgrađivanje samopouzdanja. Osim jačanja interakcije između učenika dolazi i do slobodnije komunikacije s nastavnikom, koji se pritom javlja u ulozi moderatora, osiguravatelja pomoći, stimulatora, savjetnika i sl. Rad učenika u skupinama od nastavnika zahtijeva proširivanje tradicionalnih nastavnih kompetencija novima, nužnima za poticanje učeničke konstrukcije znanja kroz suradničku prirodu učenja, tj. rješavanja problema u skupini.

LITERATURA

- Becker, H. J., Riel, M. M. (2000) Teacher Professional Engagement and Constructivist – Compatible Computer Use, *Teaching, Learning and Computing: 1998 National Survey, Report no. 7*. URL: <http://www.crito.uci.edu/tlc/findings.html>
- Chickering, A. W., Gamson, Z. F. (1987) Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education, *American Association for Higher Education Bulletin*, str. 26-30.
- Doherty, R. W., Echevarria, J., Estrada, P., Goldenberg, C., Hilberg, R. S., Saunders, W. M., Sharp, R. G. (2002) *Research Evidence: Five Standards for Effective Pedagogy and Student Outcomes, Tehnical Report No. 1*, University of California, Santa Cruz, CREDE – Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
URL: http://www.crede.org/tools/profdev/institute_pix.html
- Dryden, G., Vos, J. (2001) *Revolucija u učenju: kako promijeniti način na koji svijet uči*, Zagreb, Educa.
- Goddard, R. D., Goddard, Y. L. (2001) A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools, *Teaching and Teacher Education*, 17, str. 807-818.
- Jovan, H. (1987) *Timska nastava*, Rijeka, Izdavački centar Rijeka.
- Klippert, H. (2001) *Kako uspješno učiti u timu*, Zagreb, Educa.
- Kyriacou, C. (2001) *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb, Educa.
- Meyer, H. (2002) *Didaktika razredne kvake: Rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*, Zagreb, Educa.
- Mijatović, A. /ur./ (1999) *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb, Hrvatsko pedagoško-književni zbor.

- Roth, W.-M. (1998) Teacher-as-researcher reform: Student achievement and perceptions of learning environment, *Learning Environment Research* 1, str. 75-93.
- Saab, N., Van Joolingen, W. R., Van Hout-Wolters, B. (2005) Communication in collaborative discovery learning, *British Journal of Educational Psychology*, 75, str. 603-621.
- Terhart, E. (2001) *Metode poučavanja i učenja: Uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*, Zagreb, Educa.
- Topolovec, V., Marinović, M., Pavlić, M. (2006) *Informacijske i komunikacijske tehnologije i transformacija procesa učenja i poučavanja za 21. stoljeće*. Rad predstavljen na XIII. međunarodnom znanstvenom skupu Društvo i tehnologija, 28.-30. lipnja 2006.g., Zadar.
- Topolovec, V., Rosić, V. (1999) Kolaborativna pedagogija i informacijska tehnologija, u: Rosić, V. (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci, str. 780-790.
- Witfelt, C. (2000) Educational Multimedia And Teacher's Needs For New Competencies: A Study Of Compulsory School Teacher's Needs For Competence To Use Educational Multimedia, *EMI – Euro Education*, 37:4, str. 235-241.

A SOCIAL FORM OF CLASSWORK – GROUP WORK

SUMMARY

The article affirms classwork in small groups as an organizational way of achieving the principle of active learning and the construction of knowledge through the cooperation of students while working on an assignment together. Group work achieves the individualization of classwork through the activities of the students and their active participation in organizing the work, deciding the order of activities and the method of work. Thus the students are given the opportunity to manage their own learning. This type of classwork also achieves the socialization of students which through cooperation, communication, and interpersonal interaction increases the sense of community. The students are sensitized to different ways of thinking and acting, and they view problems from multiple perspectives. Through group work they learn how to work out disagreements and are prepared for making decisions together.

By working in groups the principles of active learning are achieved. By using the problem approach to learning, critical and divergent thinking are strengthened, a higher quality of content comprehension is achieved and the knowledge is retained longer. At the same time the students are motivated for work and learning activities. Activities and cooperation contribute to a united construction of knowledge and the discovery process, which leads to organizing and coordination of knowledge and in the end leads to knowledge growth.

Because of all these positive effects this kind of organization of classroom practice should be more present in education. Throughout the article the demand to expand teachers' traditional authority with new ones is accentuated. The teacher needs to create a clear presentation of alternative patterns of behavior and needs to believe that he can implement them efficiently in his teaching, in order to achieve the multiple positive effects of teaching organized through students working in groups.

KEY WORDS: *active learning, common productive activities, group work, independent work of students, social constructivist learning, teachers' authority.*

Prijevod sažetka na engleski jezik: David Veskadijaga