

Suradničko učenje u primarnom obrazovanju

Đurasek, Monika

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:915179>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-21**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Monika Đurasek

SURADNIČKO UČENJE U PRIMARNOM OBRAZOVANJU

Diplomski rad

Čakovec, rujan 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Monika Đurasek

SURADNIČKO UČENJE U PRIMARNOM OBRAZOVANJU

Diplomski rad

Mentor rada:
doc. dr. sc. Tomislav Topolovčan

Čakovec, rujan 2021.

SADRŽAJ

SAŽETAK	1
SUMMARY	2
1. UVOD.....	3
2. Suradničko učenje tijekom povijesti.....	4
3. O suradničkom učenju	6
4. Modeli suradničkog učenja	13
5. Prednosti i nedostaci suradničkog učenja	22
5.1. Prednosti.....	22
5.2. Nedostaci.....	26
6. Istraživanja na području suradničkog učenja	27
7. Zaključak.....	31
8. Literatura.....	32
Kratka bibliografska bilješka	35
Izjava o izvornosti diplomskog rada.....	36

SAŽETAK

Suradničko učenje je sve zastupljenije u nastavnoj praksi kao jedan od modernih načina učenja i poučavanja. U kvalitetnim školama sve se veća važnost daje timskom radu i suradnji, a sve manje samostalnom radu i konkurenciji. Suradničko učenje je temelj na kojem se zasnivaju mnogi postupci aktivnog učenja koji od učenika zahtijevaju da rade zajedno u manjim grupama radi postizanja zajedničkih ciljeva učenja. Što je neka lekcija aktivnija, učenici su skloniji intelektualno i emocionalno se uključiti u aktivno učenje. Suradničko učenje je jedna od najvažnijih djelatnosti potrebnih za budućnost i uspjeh u 21. stoljeću te ju je potrebno primjenjivati već od najranije djetetove dobi kako bi naučili komunicirati i raditi s vršnjacima, iznositi svoja razmišljanja, braniti svoje stavove, ali i prihvaćati tuđe kritike. Suradnički oblici rada pogodni su za korištenje u svim oblicima satova, ali je u njima veoma važna uloga voditelja – učitelja. Učitelj učenike vodi da kroz suradnju i rad u grupi dođu do traženog rezultata, odnosno cilja. Pušta učenike da se organiziraju u grupama i dođu do zajedničkog rezultata bez njegova uplitanja. Na učenike ono ima puno pozitivnih učinaka kao što su: razvijanje socijalnih vještina, jačanje samopoštovanja, komunikacijske sposobnosti, odgovornost, osjećaj pripadnosti, i mnoge druge. Nedostataka ovog tipa učenja ima znatno manje nego prednosti, te se većinom pod nedostatke ubrajaju neorganiziranost učitelja za suradničko učenje, nedostatak vremena i materijalnih sredstava kao i mogućnost nesuglasica među učenicima, bojkotiranje grupnog zadatka ili pak nepravedna raspodjela uloga u grupi. Cilj ovog rada jest prikazati što je to suradničko učenje i koja je njegova važnost za razvoj učenika.

Ključne riječi: učenici, suradničko učenje, grupni rad, timski rad, suradnja

SUMMARY

Cooperative Learning in Primary Education

This paper says that cooperative learning is increasingly present in teaching practise as one of the modern ways of learning and teaching. In quality schools, increasing importance is given to teamwork and cooperation, and less and less to independent work and competition. Cooperative learning is the foundation on which many active learning processes are based that require students to work together in small groups to achieve common learning goals. The more active a lesson is, the more students tend to engage intellectually and emotionally in active learning. Cooperative learning is one of the most important activities needed for future and success in the 21st century and needs to be applied from an early age to learn to communicate and work with peers, to express their thoughts, to defend their views, but also to accept other people's criticism. Cooperative forms of work are suitable for use in all forms of classes, but the role of the leader-teacher is very important in them. The teacher guides the students to reach the desired result, ie goal, through cooperation and group work. He/She lets students organize themselves into groups and come to a common result without its interference. It has a lot of positive effects on students, such as: developing social skills, strengthening self-esteem, communication skills, responsibility, sense of belonging, and many others. There are much less disadvantages of this type of learning than the advantages, and most of the disadvantages include the disorganization of teachers for cooperative learning, lack of time and material resources as well as the possibility of disagreements among students, boycott of group tasks or unfair distribution of roles in the group. The aim of this paper is to show what collaborative learning is and what its importance is for student development.

Key words: students, cooperative learning, group work, team work, collaboration

1. UVOD

Frontalna nastava je postala monotona i zastarjela te se učitelji moraju okrenuti drugim metodama učenja kako bi sadržaje približili učenicima na što zanimljiviji i inovativniji način. Dobar odgovor na današnje zahtjeve učenika je upravo suradničko učenje. Kako bi ga učitelji uspješno proveli potrebna je vježba i usavršavanje, ali i vrijeme i kreativnost od strane učitelja.

U ovom radu prikazat će se kroz pet poglavlja što je to suradničko učenje i sve što je važno kako bi se ono uspješno ostvarilo. Na početku govorimo nešto više o tome kada se suradničko učenje prvi put počelo spominjati kao metoda rada u nastavnom procesu, kada i kako se taj pojam proširio po svijetu te kako je došao u naše krajeve. Nešto više ćemo reći i o tome kako se suradničko učenje mijenjalo tijekom godina i zatim u sljedećem poglavlju navesti definicije suradničkog učenja koje navode razni stručnjaci. Njihovo mišljenje o toj vrsti aktivnog učenja i nije tako različito te se u većini slučajeva slažu kako je ono zajednički rad učenika, članova neke grupe, radi postizanja zajedničkih ciljeva, odnosno ciljeva koji idu u korist njima i svim ostalim članovima grupe. Nabrojat ćemo i dvije teorije na kojima se temelji suradničko učenje i elemente suradničkog učenja koje učitelji trebaju koristiti kako bi došlo do uspjeha u grupnom radu. Uz elemente, navest ćemo i načela suradničkog učenja, putem kojih koraka ga uspješno provesti i koji preduvjeti trebaju biti zadovoljeni za ostvarenje uspjeha. Suradničko učenje ima i nekoliko različitih ciljeva koje možemo razvrstati na tri područja: socijalno, intelektualno i moralno. Suradničko učenje odvija se u tandemu, grupama ili timovima pomoću nekoliko modela. Predstaviti ćemo modele organizacijske strukture suradničkog učenja, vrste suradničkog učenja te modele timskog i suradničkog rada kao što su: *oluja ideja*, *slagalica*, *okupljene glave*, *intervju*, *igra uloga*, *insert metoda*, *umne mape* i mnoge druge. Spomenut ćemo zatim i osnovno načelo, odnosno univerzalni model suradničke nastave – *Razmisliti-razmijeniti-prezentirati*. Opisat ćemo ovaj model od tri jednostavna koraka te navesti kako ga organizirati. Za svaki rad u grupi potrebno je i pozitivno ohrabrivati učenike i razvijati njihov timski duh kroz nekoliko aktivnosti koje se mogu provesti vrlo brzo. Predzadnje poglavlje donosi nam prednosti i nedostatke suradničkog učenja, a zadnje istraživanja na području suradničkog učenja. Navest ćemo nekoliko najznačajnijih istraživanja provedenih u svijetu i u Hrvatskoj te dobivene rezultate i zaključke pojedinih istraživanja. Rad će završiti obrazlaganjem zašto je suradničko učenje dobro koristiti u nastavi te zaključcima o suradničkom učenju s prethodno provedenih istraživanja.

Metodologija ovog diplomskog rada, odnosno istraživačke studije temelji se na teorijskom pristupu (na tragu hermeneutičke analize). U tom pogledu analizirat će se dosadašnje studije o suradničkom učenju te će se sintezom dobivenih znanstvenih činjenica ponuditi nova objašnjenja, razumijevanja i originalne konkluzije o fenomenu suradničkog učenja (Anderson, 2005; Dubovicki i Topolovčan, 2020a; Dubovicki i Topolovčan, 2020b; Matijević i Topolovčan, 2017; Scott i Usher, 2001; Topolovčan, 2017; Topolovčan, 2016; Yates, 2004).

2. Suradničko učenje tijekom povijesti

Kooperativno učenje stara je ideja. Johnson i Johnson (2005) navode kako je Talmud jasno rekao da za učenje moramo imati partnera. U 1. stoljeću Quintillion je tvrdio da bi učenici mogli imati koristi od međusobnog poučavanja. Rimski filozof Seneka zalagao se za suradničko učenje kroz izjavu: "Qui Docet Discet" (*kad predajete, učite dva puta*). Johann Amos Comenius (1592-1679) vjerovao je da će studenti imati koristi i poučavanjem drugih i dok drugi njih poučavaju. U kasnim 1700-im, Joseph Lancaster i Andrew Bell koristili su kooperativne grupe za učenje u Engleskoj, a ta ideja je zatim bila donesena u Ameriku kada je otvorena škola Lancastrian u New Yorku 1806. U okviru *Common School* pokreta u Sjedinjenim Američkim Državama početkom 1800-ih godina snažan naglasak stavljao se na suradničko učenje. U posljednja tri desetljeća 19. stoljeća, pukovnik Francis Parker zalagao se da u suradničkom učenju trebaju biti prisutni: entuzijizam, idealizam, praktičnost i snažna predanost slobodi, demokracija i individualnost u državnim školama. Njegova slava i uspjeh počivali su na njegovoj moći da stvori razrednu atmosferu koja je uistinu kooperativna i demokratska. Parkerovo zagovaranje suradnje među studentima dominiralo je u američkom obrazovanju tijekom cijelog stoljeća.

Pod utjecajem ideja J. Deweya (Bognar i Matijević, 2002), u američkim školama se početkom 20. stoljeća pojavljuje zanimanje za oblike rada s manjim grupama učenika. Osoba koja je najviše zagovarala grupne oblike rada u školama bio je Francuz Roger Cousinet (1920). Johnson i Johnson (2005) navode kako se krajem 1930-ih počela naglašavati međuljudska konkurencija, kasnih 1960-ih intenzivno se koristilo individualističko učenje u školama, a 1980-ih godina škole su ponovno počele koristiti kooperativno učenje.

Bognar (2006) navodi kako se u prvoj polovici 20. stoljeća, pod utjecajem tzv. progresivnoga odgoja, u školskoj praksi promiču razni oblici suradničkoga učenja. Kurt Lewin ukazivao je na važnost značenja grupne dinamike i ponašanja vođe u demokratski i autoritarno vođenim grupama, te je svojim mišljenjem utjecao na mnoge druge autore, a posebno na Mortona Deutscha, svog studenta. Lewin je (Johnson i Johnson, 2018) 1930-ih izjavio da je međuovisnost među članovima stvorena zajedničkim ciljevima zapravo bit grupe. Međuovisnost cilja ujedinjuje članove u „dinamičku cjelinu“, tako da promjene u stanju člana ili podskupine mijenjaju stanje ostalih članova ili podskupina. Osim toga, prema Lewinu, da bi postojala međuovisnost, mora biti uključeno više osoba i osobe moraju međusobno dinamički utjecati jedni na druge. Krajem 1940-ih Deutsch proširuje Lewinovo razmišljanje o međuovisnosti i formuliira *Teoriju suradnje i natjecanja* (Deutsch, 1949; prema: Johnson i Johnson, 2018). Nakon toga David i Roger Johnson (1989) proširuju Deutschovu teoriju. Oni su „skovali“ pojam *Teorije socijalne međuovisnosti* kako bi opisali njihovu proširenu verziju (*Teorija suradničkih, natjecateljskih i individualističkih napora*). Deutsch je vjerovao da je *Teorija socijalne međuovisnosti* uključivala više od suradničkih, natjecateljskih i individualističkih procesa pa je taj termin rezervirao za buduću, još uvijek nedefiniranu teoriju.

Kod nas je ideja o suradničkom učenju najprije 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 kod nas, Švajcerova monografija *Grupa kao subjekt obrazovanja*. Ovo djelo je značajno utjecalo na uvođenje suradničkog oblika u nastavu. U osamdesetim godina javlja se 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 (Bognar, 2006).

3. O suradničkom učenju

E. Jensen (2003) smatra da je suradničko učenje „aktivni proces učenja u kojem se njeguju akademske i socijalne vještine kroz izravnu interakciju učenika, individualnu odgovornost i pozitivnu međuzavisnost“. Navodi i kako je ono veoma različito od natjecateljskih ili individualnih grupnih struktura. Jensen (2003) kaže da učitelji najčešće koriste kompetitivnu grupnu strukturu u čemu nema ništa loše – svijet je kompetitivan, ali naglašava kako ju ne treba koristiti u više od 10 do 20 posto ukupnog vremena u razredu.

Kooperativno učenje, prema Dizdarević (2012), treba osposobiti učenike da napreduju u različitim aspektima te da isti ili sličan zadatak urade samostalno. Desforges (2001) kaže kako se neki obrazovni ciljevi mogu postići jedino kada učenici rade u grupama, kao na primjer "učenje suradnje i učenje rada u skupini".

Johnson i Johnson (2002) navode kako mnogi učitelji vjeruju da primjenjuju suradničko učenje, ali u stvari zaboravljaju njegovu bit. Sam čin stavljanja učenika u grupe da uče nije isto kao provođenje suradnje među njima. Za suradničko učenje kažu kako je ono mnogo više od fizičke blizine učenika, razgovaranja o sadržaju s drugima, međusobnog pomaganja ili dijeljenja sadržaja s drugim učenicima, iako je svaka od tih sastavnica važna za suradničko učenje. Kako bi učinkovito provodili suradničko učenje, učitelji moraju znati što je, a što nije suradnička grupa (Johnson, Johnson i Holubec, 1998; prema: Johnson i Johnson, 1999). Postoje „lažne“ grupe za učenje, tradicionalne grupe za učenje u razredu, suradničke grupe za učenje i suradnička grupa za učenje s visokim učinkom. Johnson i Johnson (1999) kažu kako su suradničke grupe za učenje one u kojima učenici rade zajedno kako bi postigli zajedničke ciljeve te očekuju postići rezultate koji su djelotvorni za sve članove. U suradničkim grupama učenici međusobno raspravljaju o materijalu, pomažu jedni drugima i potiču se međusobno na rad. Individualna uključenost svakog učenika često se provjerava kako bi se osiguralo da svi učenici rade i uče u grupi. Učenici koji suradnički uče su akademski uspješniji od onih koji uče sami. Za suradničke grupe za učenje s visokim učinkom kažu kako su to grupe koje imaju sve kriterije suradničke grupe i dosežu rezultate van svih realnih očekivanja. Ovakve grupe su veoma rijetke te su njihovi članovi potpuno predani grupi i grupa postiže ogromne uspjehe.

Peko, Sablić i Livazović (2006) u svom djelu *Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi* navode kako je prema Meredith i suradnicima (1998) suradničko učenje „zajedničko učenje učenika u parovima ili malim skupinama s ciljem bavljenja zajedničkim problemom, istraživanja zajedničke teme ili nadogradnje uzajamne spoznaje radi stvaranja novih ideja, novih kombinacija ili jedinstvene inovacije“. Johnson i Johnson (1998; prema: Peko, Sablić i Livazović, 2006) pak suradničko učenje opisuju kao jedno od najplodnijih područja teorije, istraživanja i vježbe u obrazovanju.

Johnson i Johnson (1989; prema: Johnson i Johnson, 2018) ističu kako većina metoda aktivnog učenja zahtijeva upotrebu suradničkog učenja kao ključnog dijela njihovih metoda. Suradničko učenje je prema njima temelj po kojem je građena većina metoda aktivnog učenja. Suradnja uključuje zajednički rad radi postizanja zajedničkih ciljeva. Kooperativno učenje postoji kada male grupe učenika rade na poboljšanju svog vlastitog učenja i učenja njihovih kolega iz grupe (Johnson, Johnson i Holubec, 2013; prema: Johnson i Johnson, 2018). Isto tako se suradničko učenje često uspoređuje s natjecateljskim učenjem (učenici rade na postizanju akademskih ciljeva koje samo jedan ili nekoliko sudionika može postići) i individualističkim učenjem (svaki učenik radi sam na izvršavanju zadataka).

Kooperativno učenje se uglavnom temelji na dvije teorije (Johnson i Johnson, 2018):

1. **Teorija struktura-proces-ishod** – Watson i Johnson (1972; prema: Johnson i Johnson, 2018) su teoretizirali da način na koji je situacija strukturirana određuje proces uključivanja pojedinaca u izvršavanje zadatka koji određuje ishode situacije. Drugim riječima, procesi interakcije određuju ishode, a ne izravno strukturu situacije. Ova teorija usmjerava nastavnike na strukturiranje grupe, odnosno ciljeva učenja kako bi se stvorili željeni procesi interakcije među učenicima te procesi između učenika i nastavnika. Jednom kada se dogode željeni procesi interakcije, ishodi će nastojati automatski rezultirati (Johnson i Johnson, 1989).
2. **Teorija socijalne međuovisnosti** – Johnson i Johnson (1989) su proširili *Teoriju suradnje i natjecanja* te uveli pojam *Teorije socijalne međuovisnosti*.

Pecko (2019) navodi u svom radu da „ima autora koji su mišljenja da svaki skupni rad nije istovremeno i suradničko učenje, ali su svi jedinstvenoga stava da se suradničko učenje događa u skupini“.

Nadovezujući se na stav da se suradničko učenje odvija u skupini, Mattes (2007) kaže da kad čovjek uči u skupini, nije sam. Mnogi zadaci i problemi mogu se bolje riješiti zajednički. To su vjerojatno dva najvažnija razloga zašto je skupni rad učenicima jedna od najomiljenijih nastavnih metoda. Od mladih se, u kasnijem životu, očekuje sposobnost timskog rada koja se najbolje stječe u praksi te je važno da se uvježbava u školi. Skupni rad će postati ugodan ako se svi sudionici drže određenih pravila. On omogućuje kooperativno, komunikativno i društveno učenje te zauzima posebno mjesto jer može postati svakodnevnim oblikom zajedničkog učenja.

Meyer (2005) navodi u djelu *Što je dobra nastava?* da se kooperativnim učenjem nazivaju inačice tandemskog i grupnog rada kod kojih:

1. zajednički rade dva, najviše četiri do pet učenika,
2. učenici su ravnopravni interakcijski partneri,
3. učenici ne podliježu nastavnikovom izravnom nadzoru,
4. učenici samostalno rade uz pomoć pripremljenih materijala za učenje i prema precizno dogovorenim pravilima igre.

Isto tako, Johnson i Johnson (1989; prema: Pecko, 2019) smatraju kako se rezultati učenja poboljšavaju suradničkim učenjem. Suradničko učenje može rezultirati brojnim ishodima koji se mogu sažeti u tri široke kategorije (Johnson i Johnson, 2018):

1. napor za postizanje,
2. pozitivni međuljudski odnosi,
3. psihološka prilagodba.

Da bi neka aktivnost bila suradnička, bitno je uključiti pet elemenata koje navodi Jensen (2003). On kaže kako je suradničko učenje puno više od „grupnog rada“ te, kako bi ono pokazalo svoju moć, učitelji trebaju koristiti svih pet elemenata (sastavnica). Iste elemente spominju i Johnson i Johnson (1999, 2018). Oni kažu kako su ti elementi bili

izvedeni iz *Teorije socijalne međuovisnosti* i *Teorije struktura-proces-ishod*, te iz istraživanja vezanih za socijalnu međuovisnost.

Pet elemenata koji se zahtijevaju u svakom suradničkom učenju su (Johnson i Johnson 1999, 2018; Jensen, 2003):

1. **Pozitivna međuzavisnost** – Ona je središte zajedničkih napora te učenici moraju shvatiti da su povezani s članovima grupe tako da ne mogu uspjeti ako to ne učine i njihovi kolege iz grupe (i obrnuto) i rad članova grupe koristi im, a njihov rad koristi članovima grupe. Pozitivna međuzavisnost učenika mora biti strukturirana u lekciju kako bi mogla biti suradnička. Iako svaka lekcija mora sadržavati pozitivnu međuzavisnost cilja, pozitivna međuzavisnost također se može strukturirati kroz međusobne nagrade, raspodijeljene resurse, komplementarne uloge, međusobni identitet i druge metode strukturiranja pozitivne međuzavisnosti.
2. **Individualna odgovornost** – Svaki član grupe pojedinačno je odgovoran za svoj doprinos, tj. dio grupnog rada. Individualna odgovornost postoji kada se ocjenjuje uspjeh svakog pojedinog učenika i rezultati se zatim vraćaju grupi i pojedincu (Johnson i Johnson, 1989). Ona uključuje ispunjavanje jednog dijela posla i tako olakšavanje rada ostalih članova grupe. Svrha suradničkog učenja je da učenici uče zajedno kako bi kasnije mogli bolje uspjeti kao pojedinci. Individualna odgovornost može se strukturirati promatranjem učenika dok zajedno rade i dokumentiranjem doprinosa svakog člana, da svaki učenik drugim učenicima objasni što je naučio u grupi ili davanjem individualnog testa svakom učeniku nakon rada u grupi.
3. **Izravna interakcija** – Učenici, ako žele uspjeti, moraju međusobno komunicirati. Učenici promoviraju međusobni uspjeh pomažući, hvaleći, potičući i podupirući međusobne napore u učenju (Johnson i Johnson, 1989). Izravna interakcija također uključuje međuljudske procese kao što su: podrška i poticanje napora za učenjem, zajedničko slavljenje uspjeha grupe i modeliranje odgovarajuće uporabe socijalnih vještina.
4. **Suradnička umijeća** – Glavni su oslonac suradničkog učenja. U suradničkim grupama od učenika se očekuje da na odgovarajući način koriste svoje socijalne vještine (Johnson i Johnson, 1989). Vodstvo, izgradnja povjerenja, komunikacija, donošenje odluka i upravljanje sukobima su vještine koje se moraju podučavati jednako svrhovito i precizno kao i akademske vještine.

5. **Grupno procesiranje** – Svaki učenik treba se uključiti u grupno procesiranje. Ono se može definirati kao ispitivanje učinkovitosti procesa koji koriste članovi grupe kako bi maksimizirali svoje učenje, i učenje ostalih članova, i utvrdili na koji način mogu poboljšati proces učenja (Johnson i Johnson, 1989). Članovi grupe moraju: opisati koje radnje članova grupe su bile korisne kako bi svi učenici postizali i održavali učinkovite radne odnose; odlučiti o tome koja ponašanja treba nastaviti koristiti, a koja treba promijeniti i slaviti uloženi trud i uspjeh članova grupe (Johnson, Johnson i Smith, 2014).

Brüning i Saum (2008) ističu da su to najvažniji preduvjeti suradničkog učenja te im daju slične nazive. Preduvjeti suradničkog učenja prema Brüning i Saum (2008) su: socijalne vještine, rad u malim grupama, pozitivna uzajamna ovisnost, individualna odgovornost i promišljanje grupnog radnog procesa. Tih pet sastavnica (elemenata) suradničkog učenja su najbolji obrazovni resursi (Johnson i Johnson, 2018). Nastavnicima omogućuju: da strukturiraju bilo koju lekciju, u bilo kojem nastavnom predmetu, uz bilo koje nastavne materijale tako da bude suradničkog tipa; da prilagode suradničko učenje specifičnim potrebama učenika te specifičnim okolnostima; da interveniraju u grupama koje imaju problema te poboljšaju njihovu učinkovitost. Pomoću ovih sastavnica, lekcija postaje istinski suradnička i učenici postaju aktivni i angažirani.

Jensen (2003; prema: Kadum-Bošnjak, 2012) u djelu *Super-nastava* navodi jednostavan plan za uspjeh suradničkog učenja koji se sastoji od deset koraka. Proces započinje samim **sadržajem**, pojašnjavanjem zadataka nastavne jedinice i određivanjem cilja, kod učenika se potiče iščekivanje i znatiželja te se nakon toga **objašnjava zadatak**. Učenicima treba objasniti kako obaviti konkretan zadatak, dati jednostavne i jasne upute te im reći što se od njih očekuje. Nakon objašnjenja dolazi do **samog „trenutka“** u kojem učenici razmišljaju o zadanom zadatku te postavljaju pitanja ako im je nešto ostalo nejasno. Kada su razmislili kako bi došli do rješenja problema u zadatku koji je zadan, učitelj učenike **usmjerava na suradnju** i ukazuje na važnost određivanja pravila i uloga učenika u grupi te zatim oni mogu **započeti svoj grupni rad**. Učitelj mora pokrenuti rad učenika te im dati pozitivne poticaje uz minimalno uplitanje s njegove strane. Učenici i učitelj daju **grupne izjave** o tome kako poboljšati proces grupnog rada te razvijati školske i socijalne sposobnosti te zatim **medusobno dijele te školske i socijalne sposobnosti**. Učenici, u komunikaciji s drugim članovima grupe, iznose svoje osjećaje i svoja iskustva o suradničkom učenju te se

tome uključuje i **učitelj koji s učenicima dijeli školska i suradnička iskustva**, odnosno svoja zapažanja o suradničkom učenju. Na kraju procesa dolazi do **zaključnog razgovora i završetka**, ali je svakako i **potrebno čestitati učenicima uz pljesak** na dobro odrađenom zadatku.

Matijević (2002; prema: Bognar i Matijević, 2002) za grupni rad navodi da on predstavlja socijalni oblik rada koji je karakterističan po unutarnjoj dinamici i didaktičnim vrijednostima. Taj socijalni oblik rada omogućuje da se uklone neki nedostaci frontalnog rada učenika kao što su: veća mogućnost međusobnog komuniciranja učenika, određene mogućnosti poštivanja individualnih razlika među učenicima te odgajanje nekih pozitivnih karakteristika učenika (suradnja, kultura dijaloga, samostalnost itd.).

Načela suradničkog učenja, koje navode Brüning i Saum (2008) su:

- a) **vrijeme za razmišljanje**;
- b) **razmjena** – omogućuje se razmjena razmišljanja svakog pojedinca prije iznošenja rezultata pred cijelim razredom;
- c) **osobna odgovornost** – svaki učenik treba biti spreman na prezentiranje svojih rezultata budući da svatko može biti prozvan;
- d) **unutarnje aktiviranje i sudjelovanje** – može se postići uspješno sročnim uputama za rad;
- e) **sigurnost i smanjenje straha** – razmjenom misli učenici stječu sigurnost i hrabrost da se sami jave;
- f) **kvaliteta doprinosa** – učenici međudobno komuniciraju i pomažu si te daju svoj bolji doprinos nastavi.

Ako govorimo o ciljevima koji se žele postići grupnim radom, oni se ponešto razlikuju, ali ih Meyer (1957; prema: Lukša, 2006) sažima na tri područja, a to su:

1. **Socijalno područje** – Suradničko učenje na ovom području kod učenika razvija socijalne vrline koje su im potrebne za život, zadovoljava dječju želju za radom, učenici su solidarniji i imaju više razumijevanja jedni za druge, razvijaju se kao individualne osobe. Na ovom području uspostavlja se i bolji kontakt između škole i obiteljskog doma te se učenike odgaja za buduće životne zadaće i dr.

2. **Intelektualno područje** – Suradničko učenje na ovom području stjecanje znanja čini ugodniji, trajnijim i praktičnijim procesom te pomaže u boljem iskorištavanju vremena. Ono odgaja učenike da razumiju koji je smisao rada te da s veseljem rade ono što je u skladu s njihovim interesima i mogućnostima, poučava ih kako se uči i u njima budi želju za učenjem i obrazovanjem, pomaže razvoju ličnosti kod učenika te ih uči disciplini, oštroumnosti i poduzetnosti. Isto tako, razvija i stvaralaštvo kod pojedinca, oblikovanje misli te im pomaže da vjeruju sami u sebe i da prihvaćaju kritike, ali da imaju sposobnost samokritike. Individualnu i kolektivnu nastavu zamjenjuje individualiziranom nastavom u zajednici.
3. **Moralno područje** – Suradničko učenje doprinosi većem poštovanju bližnjih osoba, donosi osobno dostojanstvo i unutarnju disciplinu, učenici su bolji u samosavladvanju te izražavanju vlastitog mišljenja, a povećava im se i smisao za osobnu odgovornost.

Džaferagić-Franca i Tomić (2011) kažu da je u kooperativnom učenju, prema Terhartu (2001), nastavnik taj koji pokreće, prikazuje, usklađuje, vrednuje i stimulira učenike. Njegova uloga je i da zajedno s učenicima bira temu za kooperativno učenje i pripremi ih za rad. Učenicima se, nakon pripreme, prezentira tema, postavlja problem, traži objašnjenje te osmišljavaju pretpostavke. Kod učenika se nastoji postići što veća efikasnost, potaći interes i motivacija za rad.

Richardson (1996; prema: Mlinarević, Peko i Sablić, 2003) navodi da autori smatraju da je kvalitetna interakcija između učenika, učitelja, roditelja i ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa veoma važna za uspješno provođenje suradničkog učenja. Kao važne čimbenike još navodi i program i poučavanje, strukturiranje okružja po mjeri učenika, proces stvaranja i primjene pravila te ulogu učitelja odnosno voditelja. Vrcelj (2015) se slaže s tim mišljenjem i dodaje da su nastavnici voditelji koji usmjeravaju rad učenika te da pri osmišljavanju obrazovnih materijala u obzir moraju uzeti sposobnosti svakog učenika.

Cindrić (2003; prema: Strugar, 2004) uspoređuje suradničko učenje i timski rad te kaže kako je cilj suradničkog učenja razmjena informacija, dok je cilj timskog rada zajednički učinak. Zaključuje da, iako se timsko učenje i suradnička nastava bitno razlikuju, oni mogu imati neka zajednička obilježja. Suradnička grupa može funkcionirati kao tim, a članovi tima moraju surađivati. Smatra kako su suradničko učenje i timski rad nadmoćni nad ostalim

strategijama i tehnikama učenja. Jensen (2003) dodaje da je u suradničkom učenju dio eksplicitnog timskog iskustva razvoj suradničkog umijeća.

Greene (1996; prema: Buljubašić-Kuzmanović, 2009) kaže kako su kooperativno učenje, timski rad i suradnja jedne od najvažnijih djelatnosti koje će se tražiti u budućnosti i biti presudne za uspjeh u 21. stoljeću.

4. Modeli suradničkog učenja

Prema Kadum-Bošnjak (2012) najčešći socijalno-radni oblici koji su u funkciji promicanja suradničkog učenja su rad u paru i rad u skupinama (grupama, timovima). Ona navodi sljedeće modele organizacijske strukture suradničkog učenja:

- a) **Piramidalni model** – On podrazumijeva višeslojnost skupnog rada. Učenici u ovom modelu komuniciraju i surađuju na više razina, odnosno rad se u ovom modelu odvija kroz tri razine učeničke suradnje, počevši od suradnje u učeničkim parovima, čemu može prethoditi individualan rad, pa do suradnje na razini skupine.
- b) **Sforni model** – Sličan je piramidalnom modelu, ali se razlikuje u tome da se zadatak postavljen skupini dijeli isključivo na dva dijela na kojima rade učenički parovi u prvoj fazi rada, dok se u drugoj fazi prelazi na skupni rad. Ovdje je u biti primijenjen model *slagalice*.
- c) **Model hobotnice** – Učenici surađuju na višim razinama, tj. na razini skupine i na razini cijelog razreda. Ovaj je model izuzetno koristan pri obradi većih tematskih nastavnih cjelina, ali i pri sagledavanju određenog pojma, zadatka ili problema s više aspekata.

Iz *Teorije suradnje i natjecanja* izvedene su četiri vrste suradničkog učenja (Johnson, Johnson i Holubec, 2013; prema: Johnson i Johnson, 2018). Te vrste su:

1. **Formalno suradničko učenje** – Ono se može primijeniti za podučavanje specifičnih sadržaja. Učenici rade zajedno tijekom jednog nastavnog razdoblja pa sve do nekoliko tjedana kako bi postigli zajedničke ciljeve učenja i ispunili zajedničke specifične zadatke. Kako bi strukturirali formalno suradničko učenje učitelji:

- a) moraju donijeti mnogo odluka kako strukturirati grupe (koje veličine grupa, kako su učenici u njima raspoređeni, koje uloge dodijeliti, kako rasporediti materijale te kako urediti učionicu) i odrediti ciljeve lekcije (jedan akademski cilj i jedna socijalna vještina);
 - b) predaju akademske sadržaje te od učenika očekuju da ih savladaju i upotrebljavaju, objašnjavaju zadatak koji treba izvršiti, navodi kriterije za određivanje učenikova uspjeha i pojašnjava pozitivnu međuzavisnost, individualnu odgovornost i očekivano ponašanje učenika;
 - c) prati funkcioniranje grupa i intervenira ako je potrebno popraviti socijalne vještine učenika ili pružiti akademsku pomoć;
 - d) koristi unaprijed zadane kriterije kako bi ocijenio uspjeh učenika i od učenika traži da razmisle koliko su učenici učinkovito surađivali.
2. **Neformalno suradničko učenje** – Provodi se kako bi se osigurala kognitivna obrada informacija tijekom izravne nastave. Učenici rade zajedno kako bi postigli ciljeve učenja u privremenim skupinama koje traju od nekoliko minuta do jednog nastavnog razdoblja. Mogu se strukturirati kod izravne nastave poput predavanja, demonstracija ili videozapisa. Ono može stvoriti raspoloženje učenika pogodno za učenje i usmjeriti pažnju učenika na nastavni sadržaj koji će naučiti.
 3. **Zadružne bazne skupine** – Odnosi se na dugoročne, heterogene grupe za učenje sa stabilnim sudjelovanjem u kojem studenti jedni drugima pružaju potporu, ohrabrenje i pomoć u postizanju akademskog napretka pohađanjem nastave, izvršavanjem zadataka, učenjem dodijeljenih materijala. Posebno su važne u velikim odjeljenjima ili školama te kad je predmet složen i težak.
 4. **Konstruktivna kontroverza** – Johnson i Johnson (2013; prema: Johnson, Johnson i Holubec, 2013) ih definiraju kao ideje, informacije, zaključke, teorije i mišljenja jedne osobe koji su nespojivi s onima koji imaju druge ideje, informacije i slično. Njih dvoje zatim traže rješenje kako bi postigli zajednički dogovor. Uključuje korištenje sukobljavanja između dvije ili više pozicija, argumentiranje mišljenja kako bi se na što kreativniji način predstavila različita mišljenja.

Kada se koriste u kombinaciji, prema Johnson i Johnson (2018), formalno suradničko učenje, neformalno suradničko učenje, zadružne bazne skupine i konstruktivna kontroverza pružaju cjelokupnu strukturu školskog učenja.

Nastavu, čiji je cilj poticanje mentalne aktivnosti učenika i suradnje, treba, prema mišljenju Brüninga i Sauma (2008), uvijek organizirati prema osnovnom načelu suradničkog učenja *Razmisliti – razmijeniti - prezentirati* (*Think – Pair – Share*). Oni kažu kako je ovo načelo univerzalni model suradničke nastave te da je jednostavno, a djelotvorno. Ova nastavna metoda od tri koraka može se uvesti pomoću grafičke strukture poznate pod nazivom *Place mat Activity*. *Place mat* na engleskom jeziku znači podmetač odnosno predložak te označava učinkoviti postupak koji oblikuje suradnički rad i omogućuje da se prikupe i usporede rezultati. U prvoj fazi ovog modela, *razmisliti*, učenici rade samostalno, svaki učenik/učenica se najprije individualno posvećuju zadatku. Nakon toga, slijedi iduća faza, *razmijeniti*, u kojoj slijedi usporedba rezultata i diskusija koja može biti u parovima ili u maloj grupi. U ovoj fazi učenici isto tako mogu preispitati i potvrditi vlastite rezultate te ih poboljšati nakon čega dolaze do zajedničkog grupnog rezultata. Razmjena se može odvijati tako da jedan član prezentira, a ostali nadopunjuju, prezentirati u smjeru kazaljke na satu, imati slobodnu diskusiju ili diskusiju s govornim karticama, a ako se žele poboljšati komunikacijske sposobnosti učenici mogu koristiti i posebne govorne kartice (Kagan, 1992). Naposljetku slijedi završna faza, *prezentirati*. U toj fazi se rezultati mogu prezentirati frontalno, u vlastitoj grupi, pred cijelim razredom, kroz galerijski obilazak, tako da jedan član ostaje u grupi dok drugi šetaju te tu pripada i prezentacija i sažetak nastavnika.

Tri različita organizacijska oblika suradničkog učenja, u kojima se na složen način primjenjuje osnovno načelo „razmisliti – razmijeniti – prezentirati“ prema Brüning i Saum (2008) su:

- a) **grupna analiza** – suradnja se odvija u pisanom obliku;
- b) **recipročno čitanje** – oblik strategije s pomoću koje se potiče vještina čitanja kod naprednih učenika;
- c) **grupna slagalica (*Jigsaw*)** – „kraljevska metoda“ suradničkog učenja u kojoj se tematsko područje dijeli na jednake dijelove te se zatim teme, pitanja i materijali ili dijelovi slagalice dijele grupama.

Vrkić Dimić i Buterin Mičić (2018) navode da su rana iskustva izuzetno važna kod razvoja darovitosti djeteta. Darovitost se razvija kroz intenzivne socijalne odnose unutar obitelji, ali i unutar društvenih institucija, posebice škola. Kvalitetu nastave i odgojno-obrazovno djelovanje u školi smatraju veoma bitnim u razvoju darovitih učenika. Polazi se od

potreba i interesa darovitog djeteta i uzima se u obzir važnost suradničkih oblika učenja. Čudina-Obradović (1991; prema: Vrkić Dimić i Buterin Mičić, 2018) navodi kako je mnogo izazova u poticanju darovitih učenika, ali da upravo suradnički oblici učenja pružaju brojne prilike za njihovo prevladavanje.

Brüning i Saum (2008) govore da bi prilikom suradničkog učenja svi učenici jednog razreda trebali moći zajedno raditi i učiti, međutim, to se često ne može ostvariti samim činom formiranja grupe. Da bi grupe postale timovi koji mogu zajedno raditi, važno je posvetiti se aktivnostima za razvijanje timskog duha. Aktivnosti za razvijanje timskog duha, motiviranja i ohrabriranja koje su predstavili Brüning i Saum (2008) se u većini slučajeva mogu provesti vrlo brzo, a one su:

1. **Metoda kartice s imenom** (Johnson i Johnson, 1990) – U sredinu kartice svatko napiše svoje ime, a onda daje odgovore na četiri pitanja, koja se nalaze na krajevima kartice (ili zapisana na ploči). Nakon toga svatko traži partnera te oni jedan drugome prezentiraju svoje odgovore. Svaki par traži sljedeći par i osoba A prezentira osobi B, a osoba C osobi D. Učenici naposljetku mogu osmisliti ime grupe, logo, zastavu ili grb. Mogu čak osmisliti i moto njihove grupe ili pjesmu.
2. **Utvrđiti sličnosti i razlike** (Kagan, 1994) – Cilj vježbe je bolje upoznati članove grupe i otkriti sličnosti i razlike, otkriti zajedničke snage koje ih izdvajaju od ostalih grupa. U sredini papira formata A3 učenik crta pravokutnik i papir prosljeđuje dalje u smjeru kazaljke na satu. Zatim sljedeći učenik crta liniju od vrha pravokutnika do prvog vrha papira, isto tako naprave i ostali učenici nakon njega. Kada su linije povučene svaki kut se označuje brojem od 1 do 4. Svaki učenik nakon toga govori nešto što voli, npr. „Volim sladoled od čokolade“, ako je to zajedničko svima onda se upisuje u polje broj 4, a ako je to zajedničko samo dvama učenicima onda se ta tvrdnja upisuje u bolje broj 2. Kada je grupa odigrala nekoliko takvih krugova može osmisliti ime grupe te ga ilustrirati ili posebno oblikovati.
3. **Pozitivno fokusiranje** – Svaki učenik dobiva jedan papir i u sredinu zapisuje svoje ime i zaokružuje ga, a zatim ostali članovi grupe idu od papira do papira i upisuju po jednu pozitivnu osobinu, za tu osobu, koja počinje prvim slovom njihova imena. Nakon što svaki učenik ima po četiri osobine, može prezentirati pozitivne osobine uz svoje ime.

4. **Započeti razgovor**

- a) Intervjuiranje partnera – Učenici se intervjuiraju u paru prema zadanim pitanjima, npr. o temama: mjesto rođenja, najdraži sladoled, najdraža boja, najdraže godišnje doba i sl. Saznanja o partneru se zatim mogu prezentirati grupi.
- b) Što kaže moje ime? – Učenici pišu svoja imena velikim slovima jedno ispod drugoga. Svako slovo je sada početno slovo osobine, posebnosti ili jake strane, koja se odnosi na učenika. Osobine se, nakon toga, uzajamno prezentiraju i pobliže pojašnjavaju.
- c) Četka – Svaki učenik dobiva jednu ili dvije četke koje zatim savija i pomoću njih oblikuje figuricu koja ga na neki način predstavlja. U grupi se zatim prezentira i detaljnije objašnjava kakve veze figurica ima s učenikom.

Džaferagić-Franca i Tomić (2011) govore kako su se među znanstvenicima koji su se bavili kooperativnim učenjem razvile brojne strategije koje je moguće primijeniti u različitim nastavnim predmetima i različitim etapama nastave. Neke od tih strategija/tehnika spominje i Pecko (2019), a to su:

1. **Predviđanje u paru** – Tehnika vođenog čitanja koja učenike potiče na pažljivo čitanje. Učenici u parovima predviđaju o čemu se radi u tekstu uz pomoć pojmova navedenih na ploči te se zatim čita tekst u cjelini nakon čega učenici uviđaju jesu li njihova predviđanja bili blizu ili daleko od istine. Usporedba napisanog i osobnog predviđanja povećava interes učenika za čitanjem teksta te pridonosi i razumijevanju pročitane.
2. **Razmisli (izmijeni) u paru** – Strategija brze aktivnosti suradničkog učenja koja od učenika traži da razmišljaju o tekstu te da im kolege pomognu oblikovati ideje. Ona se može upotrebljavati nekoliko puta tijekom predavanja.
3. **Kolo-naokolo** – Suradnička aktivnost u kojoj se jedan papir i olovka šalju od člana do člana skupine. Jedan član na papir zapisuje ideju, sljedeći učenik toj ideji dopisuje nešto svoje i tako dalje. Metoda se može provoditi i usmeno.
4. **Oluja ideja** – Tehnika kreativnog razmišljanja u kojoj učenici nabrajaju i zapisuju rješenja nekog problema pri čemu se stvara velik broj ideja.

5. **Insert metoda** – Učenici aktivno prate svoje čitanje i razumijevanje pročitano­g te pojedine dijelove teksta označavaju unaprijed dogovorenim znakovima, npr. + nove informacije, √ poznato od prije, ? nepoznato, nejasno.
6. **Slagalice** – Suradnička struktura slagalice je u tome da članovi neke suradničke skupine postanu stručnjaci u određenome polju neke nastavne teme. Razred se dijeli na grupe, tzv. matične skupine. Tema koju učenici moraju proučiti je podijeljena na četiri dijela te su tako i učenici svake matične skupine podijeljeni prema brojevima – jedinice, dvojke, trojke i četvorke. Učenici istog broja premještaju se u ekspertne skupine te proučavaju svoj dio teksta, nakon obavljenog zadatka vraćaju se u svoje matične skupine i prenose najvažnije informacije ostalim članovima.
7. **Dvostruki dnevnik** – Potiče učenike na promišljeno i pažljivo čitanje te povezivanje pročitano­g sa sobom i pitanjima koja ih zanimaju. Koristi se kada učenici doma moraju pročitati neki duži tekst te kod stručnih i proz­nih tekstova.
8. **Umne mape** – Potiču učenike otvoreno razmišljati o nekoj temi ili pojmu te se mogu primijeniti u bilo kojoj etapi nastavnog sata. U sredini papira se napiše ključni pojam te se učenicima daje nekoliko minuta vremena kako bi napisali sve što im padne na pamet i asoci­ra ih na zadani, ključni pojam.
9. **Stablo budućnosti** – Ovaj model ima mnogo inačica. Jedna od njih je taj da se ispred učenika nalazi zajedničko stablo te svaki učenik na tom stablu ima granu na koju se dodaju listovi i/ili cvjetovi, odnosno ideje, prijedlozi, problemi i slično.
10. **Igra uloga** – Koristi se kod skupnog rada i svrha joj je odražavanje skupine i/ili rješavanje zadatka.
11. **Kockarenje** – Potrebna je kocka na čiju svaku plohu se upisuje po jedan zadatak koji od učenika zahtjeva da analiziraju, promišljaju, vrednuju, povezuju i slično. Zadaci koji se mogu nalaziti na kocki su: opiši, usporedi, poveži s, raščlani, primijeni.

Juričić (2006) navodi dvadeset praktičnih modela timskog i suradničkog rada u svom djelu *Praktični vodič za timski rad, suradničko učenje i poučavanje*. Modeli su:

1. **Slagalice** – Učenik samostalno proučava dio zadane lekcije, zatim ono što je naučio prepričava ostalim učenicima u njegovoj grupi, te isto tako od njih uči sadržaje koje su oni pojedinačno proučavali.
2. **Skupno istraživanje** – Učenik sažima svoje dosadašnje znanje o nekoj temi te uočava što mu je o temi ostalo nejasno, što bi mogao dodatno istražiti ili proučiti. Učenici

zatim razgovaraju u grupi te svakom učeniku dodjeljuju određeni dio teme na proučavanje. Nakon samostalnog rada, učenici jedni drugima prepričavaju što su istražili i novo naučili te tako podučavaju jedni druge.

3. **Okupljene glave** – U ovom modelu se kombinira skupni i individualni rad. Učitelj pred učenike postavlja neki zadatak koji učenici zajednički moraju riješiti. Nakon određenog vremena, svaki član skupine mora naučiti određeni dio i po potrebi napraviti bilješke te ih zapamtiti. Učitelj nakon toga postavlja pitanje te učenik čiji je to zadatak bio zapisuje odgovor na papir te čita isti. Ostali članovi skupine kontroliraju točnost odgovora.
4. **Razmisli i podijeli** – Model kombinira individualni rad i rad u paru. Učitelj je taj koji postavlja problem, a zadatak učenika je da najprije samostalno razmišljaju i traže odgovor pa nakon određenog vremena pronalaze para te njemu govore do kojeg su odgovora došli. Nakon toga učenici dorađuju svoj odgovor i zapisuju ga.
5. **Vrtuljak** – Ovaj model učenicima omogućuje da izraze svoje mišljenje, iskažu nešto iz svog gledišta, da kažu, objasne ili predoče svoj ideje, rješenje i slično. Svaka skupina ima jedan papir koji je podijeljen na četiri dijela s velikom kružnicom u sredini. Svaki član grupe piše svoje razmišljanje o temi u određen dio papira, kada su svi završili okreću papir u krug i čitaju što su ostali članovi zapisali. Naposljetku u kružnicu upisuju ono što im je zajedničko.
6. **Zajednički „šalabahter“** – Kod učenika razvija vještinu problemskog razmišljanja, sposobnost organiziranja naučenog sadržaja na način koji je najpogodniji za brzo ponavljanje i dugoročno pamćenje. Za ovaj model, svakoj grupi je potreban jedan zajednički papir. Određuje se tema te svaki član zapisuje pitanje koje smatra važnim za tu temu. Nakon što je svaki član napisao pitanje, samostalno na njih odgovaraju u svoje bilježnice te nakon određenog vremena kontroliraju svoje i odgovore ostalih članova te nadopunjuju odgovore ako je potrebno. Na kraju na posebne kartice zapisuju te odgovore. Kada je svaka grupa završila sa zapisivanjem i odgovaranjem na pitanja, razmjenjuju međusobno papire i odgovaraju na pitanja kojih se nisu sjetili i koja možda nisu postavili. Kada se svi izmjene dobivaju veliku listu s pitanjima i kartice s odgovorima koje stavljaju na pano i tako dobivaju zidni podsjetnik za brzo učenje.

7. **Sastavljanje ispitnih pitanja** – Ovim modelom učenici imaju priliku sastaviti sami pitanja za ispit znanja. Učenike se tako ohrabruje i potiče da bolje razmisle o sadržajima koje su učili.
8. **Sastavljanje testa** – Učenici rade u grupama, a svaka grupa dobiva po jednu lekciju za koju mora sastaviti onoliko pitanja koliko ima članova u grupi. Pitanje mora biti oblikovano kao višestruki izbor s jednim, dva ili tri točna odgovora. Nakon što svaka grupa smisli pitanja razmjenjuju papir s drugom skupinom te im je sljedeći zadatak da osmisle još nekoliko vlastitih pitanja nadovezujući se na pitanja druge grupe. Nakon što svi završe s radom imaju zadatak zajednički odgovoriti na sva postavljena pitanja.
9. **Signali prstima** – Služi brzom provjeravanju razumijevanja tijekom lekcije. Učitelj postavlja pitanja, a učenici podizanjem npr. jednog prsta odgovaraju na pitanja s DA, a podizanjem dva prsta odgovaranju na pitanje s NE.
10. **Procjena** – Model pogodan za uočavanje glavne misli u tekstu. Učitelj izriče učenicima neku tezu ili pouku o tekstu koji je učenicima od prije poznat. Svaki učenik zatim za sebe razmišlja je li teza točna ili ne i svoj odgovor upisuje i obrazlaže u bilježnici. Učenici se zatim dijele u parove i razgovaraju o svojim obrazloženjima te ih ispravljaju ako je potrebno. Razred se nakon toga dijeli na podjednaki broj skupina za TOČNO i za NETOČNO. Članovima skupine se daje malo vremena kako bi se dogovorili kako će što bolje argumentirati svoj stav i najbolje ga izložiti pred ostatkom razreda koji odlučuje koja skupina je imala bolje prezentirane argumente.
11. **Poučna staza** – Koristan pri ponavljanju i usustavljanju prije ispita. Po učionici se postavi staza s postajama na kojima se nalaze listići s pitanjima i komad papira za odgovore. Skupine obilaze postaje, čitaju pitanja, diskutiraju o odgovoru i onda ga zapisuju na papir. Nakon odrađene postaje idu na sljedeću gdje čitaju odgovore prethodne skupine te dopunjavaju odgovor ako je potrebno. Igra završava kada sve skupine obiđu sve postaje.
12. **Rotirajuća diskusija** – Dobra je za aktivno slušanje, vođenje bilješki, diskutiranja i sintetiziranja. Učitelj učenicima zadaje temu ili pitanja pogodna za diskusiju, a učenik se javlja za riječ kako bi rekao svoje mišljenje o temi ili odgovorio na pitanja, ali prije nego to napravi mora ponoviti ono najvažnije što su rekli učenici prije njega. Učenik mora voditi bilješke te aktivno slušati kako bi mogao sudjelovati u ovom modelu.
13. **Znam, želim saznati, naučio sam** – Čest model pomoću kojeg se aktivira učenikovo znanje, razvijaju se njegove vještine predviđanja, istraživanja i sintetiziranja. Prije

samog čitanja želi se saznati što to učenici otprije znaju te što čitanjem teksta žele novo saznati. Nakon čitanja i pojašnjenja teme učenici razmišljaju jesu li saznali ono što su u prethodnom zadatku napisali te utvrđuju što su novo naučili pred cijelim razredom. Učitelj radi sintezu i ponavlja najvažnije. Pitanja i odgovori se zapisuju na ploču.

14. **Oluja ideja** – Ovaj model omogućuje brzo zajedničko stvaranje velikog broja ideja, pitanja, ključnih riječi. Učenici koriste svoja prethodna znanja te razvijaju vještinu slušanja sugovornika i povezivanja sadržaja.
15. **O-P-K (organiziranje, planiranje, konceptualizacija) kartice** – Od učenika se ovim modelom traži da nauče logički razmišljati, stvarati logički redoslijed te da nauče povezivati podatke međudobno i iste te podatke razvrstavati na bitne i nebitne. Kao što i sam naziv kaže, učenici uče organizirati podatke, planirati te konceptualizirati. Učenici cjelinu, olujom ideja, rascjepkaju na male zaokružene cjeline i ispisuju na kartice zatim sve kartice pomiješaju i onda slažu ispravnim redoslijedom.
16. **Intervju** – Može biti stvarni ili zamišljeni. Od učenika se traži da odaberu temu koju žele intervjuirati te pronađu osobe koje će o toj temi ispitati. Moraju sami osmisliti pitanja koja će postaviti ispitanicima i na kraju provedu intervju sa stvarnom ili zamišljenom osobom. Ako se radi o zamišljenoj osobi učenici moraju pretpostaviti kako bi ispitanik odgovorio. Na kraju učenici predstavljaju kratki izvještaj svog intervjuja pred razredom.
17. **Predvidi, promatraj, objasni** – Učenik prije obrade novog nastavnog sadržaja najprije predviđa o čemu se radi ili o čemu sadržaj govori, nakon toga promatra o čemu se radi i je li bilo onako kako je predvidio te nakraju objašnjava zašto je tako kako je.
18. **Igra uloga** – Od učenika se, u ovom modelu, očekuje da se aktivno uključe u neku situaciju kako bi stekli jasniju sliku o nekoj ideji, konceptu, događaju ili liku. Tako se učenici uživljavaju u sam događaj i imaju bolje razumijevanje o tome kako se neka osoba osjeća u promatranoj situaciji, što sve utječe na njegovo ili njezino ponašanje i slično.
19. **Panel diskusija** – Ovim modelom se kod učenika nastoje razviti govorničke mogućnosti i navika izražavanja vlastitog mišljenja i stavova. Učenici razmišljaju kritički, iznose argumente prilikom govorenja, diskutiraju s drugima bez svađa i konflikata te aktivno slušaju sugovornika. Učenici se dijele na skupine te unutar

skupine određuju jednu osobu koja mora voditi diskusije te davati riječ govornicima. Nakon diskusije publika se uključuje i ima priliku postavljati pitanja.

20. **Brza debata** – Razvija govorničke kompetencije kod učenika te vještine aktivnog slušanja, iznošenje kritika i argumenata te njihovo dokazivanje. Učenici o pojedinoj temi raspravljaju o prihvatljivosti ili neprihvatljivosti postavljene teze. Argumentiraju svoja mišljenja te nakon njihova iznošenja sudac odlučuje o pobjednicima.

5. Prednosti i nedostaci suradničkog učenja

5.1. Prednosti

Suradničko učenje, u usporedbi s natjecateljskim i individualističkim učenjem, rezultira većim postignućima, boljim odnosima među učenicima i poboljšanju učenikova psihološka zdravlja (Johnson i Johnson, 2018). Kroz više od 1200 istraživanja o suradnji, konkurenciji i individualističkim naporima Johnson, Johnson i Holubec (1989; prema: Johnson i Johnson, 2018) navode veoma mnogo prednosti suradničkog učenja. Učenici ostvaruju veća akademska postignuća i produktivniji su, generaliziraju nove ideje i rješenja, razvijaju pozitivnije i posvećenije odnose, usmjereni su na zadatke i socijalnu podršku, povećava se samopoštovanje, neovisnost i samopouzdanje. Oni kažu kako je suradnja apsolutna nužnost za zdrav razvoj učenika i sposobnost učenika za samostalno funkcioniranje te da kad u školi dominira suradnja, psihološka prilagodba učenika i zdravlje imaju tendenciju povećanja.

Čudina-Obradović i Težak (1995; prema: Pecko, 2019) za dvije temeljne prednosti suradničkoga učenja navode da „pomaže razvijanju sposobnosti rješavanja problema i sposobnosti zaključivanja te poboljšava odnose među članovima skupine i vlastito samopoštovanje“. Tome Peko i Pintarić (1999) dodaju da se suradničkim učenjem poboljšavaju rezultati učenja.

Prema raznim istraživanjima saznajemo da je poučavanje suradničkim učenjem dokazano kvalitetnije i zanimljivije, a učenje uspješnije. Osim što učenici usvajanja znanja, oni razvijaju kritičko, kreativno i logičko mišljenje, komunikacijske i socijalne vještine se unaprjeđuju te učenicima jača samopoštovanje (Richardson, 1997; prema: Mlinarević, Peko i Sablić, 2003). Mlinarević, Peko i Sablić (2003) dodaju i kako ono potiče skupinu na razmjenu gledišta i iskustava i na zajedničko rješavanje problema te omogućuje i potiče timski rad.

Meredith sa suradnicima (1998; prema: Kadum-Bošnjak, 2012) navodi nekoliko pozitivnih rezultata koje su učenici postigli sudjelovanjem u suradničkom učenju. Učenici su postizali bolji uspjeh u školi i upamćivanje im se produljilo, češće su dublje razmišljali i ostvarili bolje razumijevanje i kritičko mišljenje, usredotočeniji su na rad i manje nedisciplinirani, veća im je motiviranost da nešto nauče i dobiju bolje ocjene, imaju veću sposobnost promotriti situaciju iz tuđe perspektive, ostvaruju pozitivniji, tolerantniji i prijateljskiji odnosi s vršnjacima, veće su društvene podrške među učenicima te je bolja prilagodba, imaju pozitivniji odnos prema samome sebi, veće su društvene kompetencije, pozitivnijeg su stava prema nastavnim predmetima, učenju i školi te imaju pozitivniji odnos prema učiteljima.

Reić-Ercegovac i Jukić (2008) navode kako učiteljice vide nekoliko prednosti suradničkog učenja:

- a) doprinosi učinkovitosti samog procesa učenja;
- b) primjenom takvog oblika rada lakše se savladavaju nastavni sadržaji, bilo da se radi o stjecanju novog nastavnog sadržaja ili se ponavlja i usustavljuje već stečeno znanje;
- c) znanja stečena suradničkim učenjem su trajnija i primjenjivija u svakodnevnom učenju;
- d) rezultati nastavnog procesa kroz suradničko učenje su kvalitetniji (u odnosu na tradicionalnu nastavu).

Klippert (2001) u zbirci praktičnih primjera *Kako uspješno učiti u timu* navodi prednosti grupnog rada, a one su:

1. **Povećana djelotvornost učenja** – Grupni rad potiče i potpomaže stjecanje stručnih, metodičkih, socijalnih i afektivnih sposobnosti. Učenici se osjećaju sigurno i opušteno te s lakoćom i bez straha postavljaju pitanja i uključuju se u raspravu s drugim učenicima. Učenici koji aktivno uče i sudjeluju u komunikaciji s drugima, prema istraživanjima, pamte 70 do 90 posto nastavnog sadržaja.
2. **Motivacija i osjećaj samopouzdanja** – Ako rad u grupi protječe donekle harmonično, tada to u pravilu ima pozitivne posljedice na motivaciju i osjećaj samopouzdanja članova grupe. Svakom čovjeku je, na neki način, potrebno da osjeća

ugodu, priznanje, potporu i potvrdu. Rad u grupi potiče socijalizaciju i pruža učenicima socijalnu sigurnost. Motivacija jača kada članovi grupe surađuju, zanimaju se jedni za druge te očekuju solidarnost i doprinos uspjehu i rezultatu grupe.

3. **Intenzivno socijalno učenje** – Socijalno učenje razvija se prilikom rada u maloj grupi ili prilikom rada u paru. Ono uključuje i socijalno djelovanje, traži da učenici češće imaju prilike uvježbavati rasprave s drugim osobama, razvijati i osvijestiti svoje socijalno ponašanje. Ciljevi pomoću kojih će učenici uvježbavati i razvijati socijalno ponašanje, prema autoru, su: uzeti u obzir druge učenike, biti prema njima prijateljski nastrojen te im pružati potporu, prihvatiti ih i ohrabriti; paziti na dobru komunikaciju i aktivno slušati; izbjegavati agresivnost i nesuglasice i sukobe rješavati na miroljubiv način; djelovati oprezno pri izonošenju povratnih informacija i kritika.
4. **Pripremanje za svijet rada** – Grupni rad pruža mogućnost stjecanja sposobnosti za rad u timu što je jedna od najznačajnijih „ključnih kvalifikacija“ sadašnjosti i budućnosti. Sposobnost za rad u timu i sposobnost komunikacije postali su, tijekom vremena, najvažniji kriteriji za odabir mladih kandidata za posao.
5. **Poticanje i razvoj sposobnosti potrebnih za demokraciju** – Naša demokracija je ovisna o spremnosti i sposobnosti ljudi da se angažiraju u socijalnim grupama, da djeluju konstruktivno te preuzimaju odgovornost i s drugima traže rješenje problema. Sve to, kao i vođenje rasprava i diskusije, davanje i primanje kritika te poštivanje drugih, mora se naučiti i uvježbati. Grupni rad pridonosi stjecanju sposobnosti za demokraciju kako na individualnoj, tako i na kolektivnoj razini. On omogućuje procese učenja, rada i interakcija koje povoljno utječu na stvaranje gore navedenih sposobnosti potrebnih za demokraciju.

I sami nastavnici (Klippert, 2001) navode začuđujuće mnogo prednosti koje ima grupni rad, odnosno učenje u grupi. Nastavnici kažu da grupni rad više zabavlja učenike nego frontalna nastava, učenici postaju živahniji te se potiče njihova kreativnost i fleksibilnost, jača se odgovornost kod učenika, povećava se komunikacija te im je samopouzdanje u porastu. Učenici prilikom suradničkog učenja upravljaju svojim učenjem, određuju tijek rada i vrijeme rada te im se tako omogućuje da steknu „ključne kvalifikacije“ za budućnost. Nastavnici smatraju da grupni rad pomaže pri objašnjavanju i usvajanju nastavnog sadržaja, oslobađa učenike od straha te im olakšava iznošenje problema pri razumijevanju pomoću aktivnog dijaloga u grupi.

Jensen (2003) navodi dobre strane suradničkog učenja te smatra kako pomoću njega učenici postižu bolji uspjeh, učenici na prilagođenom programu su više i bolje uključeni u nastavnom procesu, poboljšavaju se socijalne vještine učenika i jača svijest o različitim kulturama i dolazi do boljeg prihvaćanje vršnjaka, jača osjećaj pripadnosti te je samopoštovanje i odgovornost u porastu.

Jensen (2003) navodi kako kooperativne razredne aktivnosti mogu razbiti neproduktivne klike i stvoriti nove prilike za učenje te ukazuje na nekoliko dobiti iskustvenog i suradničkog učenja:

- a) **Strategija** – Učenici uče kako zajedno odabrati strategiju, rješavati probleme i planirati. Moraju raditi kao tim kako bi postigli ciljeve.
- b) **Stanje** – Učenje je zabavnija kroz aktivnosti s drugim učenicima. Opušteno neformalno ozračje bolje dovodi do fiziološkog i emocionalnog stanja pogodnog za učenje.
- c) **Bliskost** – Cijeni se međusobna komunikacija. Učenici ostvaruju bliske odnose jedni s drugima te se stvara dojam „obitelji“ koja podupire, sluša i vjeruje. Javlja se osjećaj pripadnosti te se smanjuje psihološka i emocionalna distanca između učenika.
- d) **Utjecaj** – Potiče se veće sudjelovanje učenika. Učenici imaju više prilika za iznošenje vlastitog iskustva, uvjeravanje i samootkrivanje.
- e) **Kreativnost** – Učenici dobivaju potvrdu za samostalno razmišljanje i izražavanje. Uništavaju se stereotipi i samoograničavajuće zamisli o tome što se može, a što ne može učini. Stječu se sposobnosti kritičkog razmišljanja i rješavanje problema.
- f) **Uzbuđenje i znatiželja** – Aktivnosti učenja ponovo vraćaju one kvalitete koje kreativno dijete tako dobro izražava, a to su: povećana osjetljivost, važnost otkrića, spontano ponašanje, čuđenje, snažna želja da nešto nauči itd.
- g) **Mogućnosti** – Raznolike aktivnosti osiguravaju alternativne načine za učenje, a kao rezultat toga, učenici bolje uče.
- h) **Sadržaj cijelog predmeta** – Aktivnosti učenja koje su dobro izabrane, isplanirane, izvedene i dovršene imaju sposobnost sadržavati velike količine znanja i iskustva. Učenicima pružaju holografski osjećaj cijelog predmeta.

- i) **Testovi i vrednovanje** – Dobro izvedene aktivnosti učenja mogu nastavniku poslužiti da prikupi obavijesti o tome tko treba pomoć, tko ne zaostaje i što se sljedeće treba učiniti.
- j) **Lakoća** – Učenicima i nastavnicima aktivnosti učenja omogućuju „odmor“ od intenzivnog rada. Predstavlja odmak od rutine.
- k) **Vlastita vrijednost i potvrda** – Uspješne aktivnosti učenja mogu učenicima pružiti brojne mogućnosti da uspiju i budu zadovoljni sami sobom.
- l) **Integracija** – Učenički um nesvjesno integrira iskustvo u cjeloživotno učenje tog učenika.

5.2. Nedostaci

Ima mnogo autora koji navode prednosti suradničkog učenja, ali dr. sc. Mijo Cindrić (2003; prema: Strugar, 2004) u djelu *Timsko učenje (nastava)* navodi i njegove nedostatke. Cindrić smatra kako bi problem suradničkog učenja mogla biti nedovoljna osposobljenost učitelja za timski rad koji zahtjeva složen proces planiranja, teškoće pri koordiniranju tima izvršitelja, nedostatak funkcionalnih prostorija i nastavnih sredstava, opsežna priprema učitelja za takav rad te problem održavanja discipline u većim grupama. Nedostaci se javljaju i u slučajevima kada osobnost nekog člana grupe zasjeni sadržaj ili kada sadržaji nisu primjereni i prikladni za određeni uzrast.

Još jedan problem, koji navodi Cindrić (2003; prema: Strugar, 2004), može biti i neuvježbanost učenika za rad u grupi prilikom čega se oni ponašaju nezainteresirano te ne žele sudjelovati u timskom radu. Učitelji i nastavnici, koji nemaju iskustva s grupnom nastavom, često strahuju da će prilikom grupnog rada izgubiti nadzor nad učenicima i procesom, te da će se umanjiti djelotvornost nastave i doći do kaosa.

Klippert (2001) kao probleme grupnog rada navodi i samo izostajanje grupnog rada u nastavnoj svakodnevnici. Kada i dođe do grupnog rada, jedan učenik često radi za sve te učenici više govore i rade jedan protiv drugoga nego jedan s drugim, odnosno „svatko radi ono što hoće, ali nitko ono što bi trebao raditi“. Učitelji kažu i da se učenici često muvaju i ne postižu rezultate, ne funkcionira ni raspodjela rada te tihi učenici često bivaju prikraćeni ili u potpunosti zanemareni, učenici nisu motivirani te sudjeluju preko volje ili naposljetku i

bojkotiraju grupni rad. Još jedan problem kojeg su učitelji primijetili (Klippert, 2001) u grupnom radu je nastajanje sukoba koje je teško kanalizirati.

Za rijetku uporabu grupnog rada nisu krivi samo učenici i nepovoljni okvirni uvjeti u školskoj svakodnevici, nego naravno i sami nastavnici koji su na temelju svog školovanja i obrazovanja često indiferentni prema grupnom radu (Klippert, 2001). Problem se, kako navodi Klippert (2001), javlja kada nastavnici svojim savjetima i podučavanjem onemogućuju vlastiti angažman članova grupe i njihovu suradnju. Nastavnici smatraju da trebaju pomoći, nameću se i preuzimaju inicijativu i odgovornost. Učenici zamjećuju kojim putem se nastavnik kreće te predviđaju kada će doći do njihove grupe, a u međuvremenu dok njega nema oni pričaju i ne rade zadane zadatke grupe.

6. Istraživanja na području suradničkog učenja

Lukša (2006) kaže kako su različita istraživanja kooperativnog učenja pokazala niz prednosti tog načina rada u odnosu na natjecateljsko ili individualno učenje, i to i na području usvajanja znanja, ali i na području razvoja socijalnih odnosa među učenicima. Na to se nadovezuje i Bognar (2006) koji kaže da se u drugoj polovici 20. stoljeća javljaju mnoga istraživanja o efikasnosti suradničkog oblika rada u odnosu na tradicionalnu nastavu. On navodi kako su Johnson i Johnson (1989) 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 je svakako bilo uspješnije u razvoju socijalnih odnosa.

Bognar (2006) navodi da se danas najčešće citira meta-analiza koju su 1994. objavili Johnson i Johnson. U njoj su oni objedinili 875 studija koje su nastale u prethodnih 90 godina 20. stoljeća. Željeli su prikazati rezultate onih studija koje uspoređuju uspješnost suradničkoga učenja u odnosu na natjecateljsko i individualno u četiri osnovne varijable:

1. obrazovno postignuće,
2. interpersonalni odnosi,
3. socijalna podrška,
4. razvoj samopoštovanja.

Iz rezultata, koje su istraživanjem dobili, vidljivo je da je suradničko učenje imalo prosječno veća obrazovna postignuća od natjecateljskog pristupa učenju. Johnson i Johnson isto tako napominju da su u suradničkom učenju više dolazile do izražaja nove ideje i rješenja.

Meyer (2005) navodi kako teoretičari rado pripovijedaju o prednostima grupne nastave, ali su praktičari ti koji su skeptični. Sažetak opširnih empirijskih istraživanja što su ih 2002. godine proveli Dann, Diegritz i Rosenbuch potvrđuje kako je najveća zapreka uspješnoj grupnoj nastavi upravo neumjerena težnja nastavnica i nastavnika za poučavanjem i kontrolom.

Empirijska istraživanja provedena u SAD-u i Njemačkoj potvrdila su visoku učinkovitost kooperativnih oblika učenja. Sabine Gruehn (2000; prema: Meyer, 2005) sažima da je učinkovitost kooperativnog učenja empirijski višestruko izražena za razliku od mnogih drugih polazišta otvorene nastave te da rezultati potvrđuju znatnu nadmoć kooperativnih oblika učenja nasuprot tradicionalnim, odnosno kompetitivno ustrojenim metodama. Gruehn (2000) navodi i kako najsnažnije učinke pokazuju oni kooperativni oblici učenja koji ne potiču samo grupne ciljeve, već i individualnu odgovornost za rezultat grupe.

Mattes (2007) je u proljeće 2005. godine sudjelovao na seminaru za usavršavanje nastavnika o temi „rad u skupini“ u Luksemburgu. Prije seminara, sve škole sudionici su sudjelovale u anketi u kojoj se pokušalo saznati kako svaki nastavnik pojedinačno predaje na nastavi. Anketni upitnik je bio podijeljen na dva dijela od kojih je jedan dio imao naslov „Kako stvarno predajete?“, a drugi „Kako biste željeli predavati?“ Više od 90 posto ispitanih nastavnica i nastavnika navelo je da se uglavnom služe frontalnim oblikom nastave. Kao omjer između postupaka koji su usredotočeni na nastavnika i onih koji su usredotočeni na učenika navedena je prosječna vrijednost 80 prema 20 posto. Nasuprot tome, lista želja izgledala je potpuno drugačije. Više od 80 posto nastavnika i nastavnica navelo je da bi rado češće provodili rad u skupini kada bi imali za to bolje uvjete i kada bi znali kako. Nadu ulijeva kolektivna želja za promjenom i spremnost za promjenu vlastite nastave koja vodi k metodičkoj raznolikosti i sve većem samostalnom radu učenika. Meyer (2005) navodi i kako je udruga filologa iz 2003. i 2004. godine došla do rezultata da rastu kooperativni nastavni oblici i metodička raznolikost u svim vrstama škola.

Reić-Ercegovac i Jukić (2008) za suradničko učenje kažu kako ono zasigurno jest i treba biti neizostavna sastavnica suvremene nastave, ali da u domaćoj literaturi nedostaje podataka o stvarnoj zastupljenosti suradničkog učenja u razrednoj nastavi kao i procjena učitelja o uvjetima koji im olakšavaju, odnosno otežavaju njegovu primjenu. Upravo iz tog razloga su proveli istraživanje čiji je cilj bio je ispitati koliko često i u kojim nastavnim predmetima učitelji primjenjuju suradničko učenje te koji čimbenici ograničavaju isto. Istraživanje je provedeno tijekom šk. god. 2007./2008. te je u njemu sudjelovalo 50 učiteljica razredne nastave s područja Splitsko-dalmatinske županije. Rezultati istraživanja pokazali su da učitelji razredne nastave uglavnom primjenjuju suradničko učenje nekoliko puta mjesečno što nije dovoljno jer kako bi se ono kvalitetno provodilo među učenicima važno ga je provoditi puno više te učenike što češće uključivati u takav način rada. Primjena suradničkog učenja je bila najzastupljenija u nastavi prirode i društva te tjelesne i zdravstvene kulture, a značajno rjeđe u nastavi likovne i glazbene kulture te matematike što prema autorima i nije bilo iznenađujuće. Nije bilo velike razlike između učitelja u seoskim i gradskim školama, međutim, učitelji seoskih škola češće primjenjuju suradničko učenje u nastavi prirode i društva što je autorima bio i očekivan rezultat s obzirom na to da rad u seoskim školama pruža više mogućnosti za istraživačku i terensku nastavu. Isto tako, učiteljice su rekle kako ih materijalni uvjeti u kojima rade ponajviše ograničavaju u provedbi suradničkog učenja, a odmah iza njih nalaze se nastavni plan i program te vrijeme potrebno za pripremu i provedbu takvog oblika rada. Autori zaključuju, kada bi materijalni uvjeti bili bolji te kada bi se bolje organiziralo vrijeme pripreme i provedbe suradničkog učenja ono bi se vjerojatno i češće primjenjivalo u razrednoj nastavi.

Pecko (2019) je provela istraživanje kako bi saznala koliko često učitelji primjenjuju suradničko učenje u razrednoj nastavi te koliko je ta strategija učenja uspješna i efikasna. Nakon što je šk. god. 2018./2019. ispitala 65 učitelja i učiteljica za područja grada Požege, došla je do rezultata kako učitelji suradničko učenje planiraju u svim nastavnim predmetima, a tjedno najčešće u prirodi i društvu te hrvatskome jeziku. Najrjeđe tjedno planiranje bilo je kod glazbene i likovne kulture, odnosno tri puta manje nego u prirodi i društvu. Najčešće korištene strategije suradničkog učenja, od strane učitelja, bile su *oluja ideja*, *mentalne mape*, *razmisli u paru* i *razmijeni* koje su po njihovom mišljenju i najefikasnije strategije. Također, učitelji su naveli i prednosti i nedostatke suradničkog učenja kojih je bilo podjednak broj.

Peko, Sablić, Livazović (2006) 2005. godine željeli su ispitati procjenu osobne aktivnosti učenika mlađe školske dobi u dva različita pristupa. Primijenjeno je suradničko učenje (metoda *slagalice*) te izravno poučavanje tijekom nastave hrvatskog jezika i prirode i društva u dva 4. razreda u Belom Manastiru. Nakon završenog sata učenicima su podijeljeni upitnici pomoću kojih su samoprocjenom ocjenjivali svoj doprinos satu i aktivnosti, kako u suradničkom pristupu, tako i u izravnom. Upitnikom je ispitano ukupno 38 učenika, 19 koji su radili suradničkim pristupom i 19 koji su nastavne sadržaje obradili izravnim poučavanjem. Oba razreda upoznavala su iste nastavne sadržaje tijekom dva nastavna (blok) sata u svakom razredu. Rezultati su pokazali kako, od ukupno 23 tvrdnje koje se odnose na aktivnosti učenika, samo 5 tvrdnji ide u prilog frontalno-tradicionalnom učenju, a 16 suradničkom učenju. Nakon dobivenih rezultata, autori zaključuju kako je razlika između suradničkog oblika poučavanja i izravnog poučavanja značajna kada se radi o aktivnostima učenika na satu.

Što se tiče sveučilišne nastave, Cooper i Mueck (1990; prema: Bognar, 2006) ispitali su preko 1000 studenata i od njih tražili da usporede svoje iskustvo u suradničkom učenju s iskustvom u više tradicionalnoj sveučilišnoj nastavi u obliku predavanja i diskusija. Od 70-90% studenata 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.

7. Zaključak

Iako je definicija za suradničko učenje jako puno, stručnjaci se slažu kako se ono uvijek događa u skupini. Članovi skupine imaju zajednički cilj, da oni dođu do rezultata, ali i da svaki član njihove grupe dođe do rezultata. Kao što to modeli suradničkog učenja pokazuju, kako bi se došlo do rezultata kreće se od individualnog rada pojedinca te se dolazi do cjeline, odnosno do zajedničkog grupnog rezultata. Svaki grupni rad nije ujedno i suradničko učenje te kako bi ono zaista pokazalo svoju moć učenici moraju ovisiti jedni o drugima kako bi uspjeli, moraju međusobno komunicirati u grupi i odrediti uloge odnosno odgovornosti koje ima pojedini član, moraju imati pojedina suradnička umijeća i za kraj moraju razumjeti i znati predstaviti ono što su suradničkim učenjem naučili. Kao što to možemo vidjeti i u raznim provedenim istraživanjima na ovu temu, suradničko učenje ima mnogo prednosti i tek nekoliko nedostataka za suvremenu nastavu kakva je danas prisutna. Suradničko učenje se nažalost primjenjuje u premaloj mjeri u nastavnom procesu na dnevnoj, tjednoj i mjesečnoj bazi. Razlog tomu je zahtjevnost pripreme takvog tipa sata, učitelji često nemaju predznanja, iskustva, vremena ili pak materijalnih sredstava kako bi proveli suradnički tip učenja, odnosno kako bi učenici mogli putem grupnog rada nešto naučiti i ostvariti zadane ciljeve. Dakako, pozitivne stvari koje ono donosi i za učenika, ali i za učitelje u velikoj mjeri prevladaju one negativne. Prednosti se vide ne samo u obrađivanju nastavnog sadržaja na zanimljiviji i inovativniji način, već i u razvijanju govorničkih i komunikativnih sposobnosti kod učenika, razvijanju empatije, poštivanju drugih osoba, stvaranju pozitivnije slike prema sebi, slobodi mišljenja i sposobnosti rada u timu koje je u 21. stoljeću jedno od najvažnijih stvari koje osoba, koja traži posao, može posjedovati. Važno je spomenuti kako je suradničko učenje zapravo „bijeg od rutine“. Učenicima donosi više zabave i samostalnosti prilikom učenja, a učiteljima odmak od frontalnog rada i predavačkog tipa nastave.

8. Literatura

1. Bogнар, L. (2006). Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola* (15-16), 1-2; 7-16. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/25020> (20.7.2021.)
2. Bogнар, L. i Matijeвиć, M. (2002). *Didaktika*. 2. izmijenjeno izd. Zagreb: Školska knjiga.
3. Brúning, L. i Saum, T. (2008). *Suradničkim učenjem do uspješne nastave*. Zagreb: Naklada Kosinj.
4. Buljubašić Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, LV (21.), 50-57. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/37081> (20.7.2021.)
5. Desforges, C. (2001). *Uspješno učenje i poučavanje*. Zagreb: Educa.
6. Dizdarević, D. (2012). Prednosti kooperativnog učenja. *Metodički obzori*, vol 7(2012)3 (16), 97-114. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/87849> (27.7.2021.)
7. Dubovicki, S. i Topolovčan, T. (2020). Methodological and Thematic Trends: A Case Study of Two Pedagogical Journals in Croatia. U: A. Lipovec, J. Batič i E. Kranjec (Ur.), *New Horizons in Subject-Specific Education/Research Aspects of Subject-Specific Didactics* (str. 159-180). Maribor: University of Maribor, University Press.
8. Dubovicki, S. i Topolovčan, T. (2020). Through the looking glass: methodological features of research of alternative schools. *Journal of Elementary Education*, 13(1), 55-71.
9. Džafėragić-Franca, A. i Tomić, R. (2012). Kooperativno učenje u nastavi mlađih razreda osnovne škole. *Metodički obzori*, 7(2012)2 (15), 107-117. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/83751> (27.7.2021.)
10. Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
11. Johnson, D. i Johnson, R. (2018). *Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning*. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/330952938_Cooperative_Learning_The_Foundation_for_Active_Learning (25.7.2021.)
12. Johnson, D. i Johnson, R. (2005). *Cooperative Learning, Values and Culturally Plural Classrooms*. Preuzeto s: <https://www.brown.edu/academics/education-alliance/teaching-diverse-learners/sites/brown.edu.academics.education->

alliance.teaching-diverse-learners/files/uploads/Cooperative%20Learning.pdf

(17.7.2021.)

13. Johnson, D. i Johnson, R. (2002). Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 22 (1) 95-105. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/profile/David-Johnson-113/publication/233042843_Learning_Together_and_Alone_Overview_and_Meta-analysis/links/543195680cf277d58e982b65/Learning-Together-and-Alone-Overview-and-Meta-analysis.pdf (1.8.2021.)
14. Johnson, D. i Johnson, R. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*, 38 (2) 67-73. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/243775553_Making_cooperative_learning_work (5.8.2021.)
15. Juričić, D. (2006). *Praktični vodič za timski rad, suradničko učenje i poučavanje*. Zagreb: Školska knjiga.
16. Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogledi*, vol. 19 (1) 181-199. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/94728> (17.7.2021.)
17. Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Educa.
18. Lukša, Ž. (2006). *Akademski postignuća učenika i zadovoljstvo grupnim radom u nastavi biologije* (Magistarski rad). Fakultet prirodoslovnomatematičkih znanosti i odgojnih područja, Split.
19. Matijević, M. i Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga i Učiteljski fakultet.
20. Mattes, W. (2007). *Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak.
21. Mattes, W. (2007). *Rutinski planirati - učinkovito poučavati*. Zagreb: Naklada Ljevak.
22. Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
23. Mlinarević, V., Peko, A. i Sablić, M. (2003). Suradničkim učenjem prema zajednici učenja. U H. Vrgoč (ur.), *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva: Suradničkim učenjem prema zajednici učenja*, vol 4. Sabor pedagoga hrvatske (str. 289-294). Preuzeto s: <https://www.bib.irb.hr/506095> (18.7.2021.)
24. Pecko, L. (2019). Suradničko učenje u nastavi primarnoga obrazovanja. *Metodički obzori*, vol. 14, br. 1 (26) 73-94. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/233168> (18.7.2021.)

25. Peko, A., Sablić, M. i Livazović G. (2006). Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi. *Život i škola br. LII*(15-16), 17-27. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/25024> (31.7.2021.)
26. Reić-Ercegovac, I. i Jukić, T. (2008). Suradničko učenje u razrednoj nastavi. *Život i škola, LIV* (20), 69-80. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/36901>(20.7.2021.)
27. Scott, D. i Usher, R. (Eds.). (2001). *Understanding educational research*. London: Routledge.
28. Strugar, V. (2004). *Timska nastava u školskoj praksi*. Zagreb: Školska knjiga
29. Topolovčan, T. (2016). Art-Based Research of Constructivist Teaching. *Croatian Journal of Education, 18*(4), 1141-1172.
30. Topolovčan, T. (2017). Utemeljena teorija u istraživanjima odgoja i obrazovanja. S. Opić, B. Bognar i S. Ratković (Ur.), *Novi pristupi metodologiji istraživanja odgoja* (str. 129-149). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
31. Vrcelj, Ž. (2015). Projektni zadaci-suradničko učenje. *Poučak, 16* (64), 60- 72. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/158694> (2.8.2021.)
- Vrkić Dimić, J. i Buterin Mičić, M. (2018). Odgoj i obrazovanje darovitih učenika: Suvremene pedagoške implikacije. U I. Radeka (ur.), *Odgoj i obrazovanje darovitih učenika: Razvoj darovitosti kroz suradničke oblike učenja* (str. 51-67). Preuzeto s: <http://zadar-za-dar.eu/wp-content/uploads/2019/01/Znanstvena-monografija-Odgoj-i-obrazovanje-darovitih-u%C4%8Denika-suvremene-pedagogijske-implikacije.pdf> (2.8.2021.)
32. Yates, L. (2004). *What does good education research look like? Situating a field and its practice*. Berkshire: Open University Press.

Kratka bibliografska bilješka

Monika Đurasek rođena je 22.4.1997. godine u Bjelovaru. Od rođenja, pa do danas, živi u Gudovcu pored Bjelovara. U Gudovcu je i započela svoje osnovnoškolsko obrazovanje u Područnoj školi Gudovac, a zatim ga je nastavila u III. osnovnoj školi Bjelovar. Nakon osnovne škole, u kojoj je svih osam razreda završila s odličnim uspjehom, upisuje Ekonomsku i birotehničku školu Bjelovar. Nakon završene srednje škole, 2016. godine upisuje Integrirani preddiplomski i diplomski učiteljski studij na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu - Odsjek Čakovec, modul hrvatski jezik.

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Ja, dolje potpisana Monika Đurasek, ovime izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat isključivo mog rada te da se u izradi istog nisam koristila drugim izvorima osim onima koji su u njemu navedeni.

MONIKA ĐURASEK

(vlastoručni potpis studentice)

Čakovec, 2021.