



Миља Б. Вујачић¹, Рајка С. Ђевић, Ивана Д. Ђерић
Институт за педагошка истраживања, Београд

Прегледни рад

Сарадничко учење у контексту инклузивног образовања²

Резиме: У фокусу овог рада је примена сарадничког учења у контексту инклузивног образовања. У првом делу рада истакнути су теоријска полазишта сарадничког учења, које је као идеја произашло из конструктивистичке парадигме и интерактивне наставе. Указано је на значај социјалних интеракција и сарадње за децу са теškoћама у развоју и њихово адекватно позиционирање у редовној настави. Дати је приказ истраживачких налаза о ефектима примене сарадничког учења у контексту инклузивног образовања. Ефекти примене ове наставне стратегије разматрани су из перспективе наставника и улога које он има у подстицању сарадње међу ученицима. Истраживачки налази о примени сарадничког учења потврђују позитивне ефекте на постигнуће и социјални развој и деце са теškoћама у развоју и њихових вршњака. Примена сарадничког учења у инклузивној настави представља велики ресурс за откривање очуваних потенцијала деце са теškoћама у развоју и њихов развој у целини. Указано је на проблеме са којима се наставници суочавају током примене сарадничког учења у оквиру инклузивног образовања. Поменути проблеми односе се на подреку за континуираном посвећеношћу наставника да адекватно планира, тражи и вреднује ефекте примене овог приступа на ученике и њихове међусобне односе. Дате су кључне педагошке импликације за примену сарадничког учења које се односе на рад наставника, организацију школе и образовног система у целини.

Кључне речи: сарадничко учење, инклузивно образовање, деца са теškoћама у развоју, наставници, интерактивна настава.

¹ mvujacic@ipi.ac.rs

² Напомена: Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008), које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2019).

Copyright © 2019 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Конструктивистичка парадигма, заснована на социолошкој теорији знања Бергера и Лакмана (Berger & Luckmann, 1966), направила је изразити преокрет у разумевању процеса учења. За разлику од традиционалног, трансмисивног модела, у коме се знање посматра као готов производ који наставници преносе ученицима, учење се у оквиру конструктивистичке теорије посматра као процес активне конструкције знања који се одвија кроз властиту активност, искуство и размену. Полази се од схватања да је знање искуствена делатност која појединца ставља у позицију активног и одговорног актера у процесу учења, који кроз истраживање, испробавање, преиспитивање, преговарање и размену са другима конструише знање (Dewey, 1916). На знање се не гледа „као на нешто што човек поседује у својој глави, већ као на нешто што се дешава када људи раде заједно и у сарадњи“ (Gergen, 1985: 270). Имајући у виду да се, у оквиру конструктивистичке парадигме, знање посматра као социјални конструкт, нагласак се ставља на интеракцију, сарадњу и тимски рад, који се одвијају кроз дијалог и размену мишљења (Džinkić, Milutinović, 2018).

У контексту васпитно-образовног процеса, конструктивистичко схватање учења у основи је интерактивне наставе и инклузивног образовања, у којима се полази од следећих сазнања о детету и његовим потребама у процесу учења: (а) свако дете је јединствено, вредно само по себи, има потенцијале и тежњу да их оствари; (б) разлике међу децом су толико изражене да утичу на процес учења (на оно што деца желе да уче, на подршку која им је потребна и на темпо којим уче); (в) деца најбоље уче када су суочена са изазовима, када имају подршку вршњака и наставника и када наставници имају висока очекивања од њих; (г) деца најбоље уче када су ангажована у процесу учења, у интеракцији са наставником, својим вршњацима и наставним материја-

лима и (д) деца најбоље уче када пронађу лични смисао у ономе што уче и раде, када су садржаји и процес учења повезани са њиховим могућностима, интересовањима, претходним искуством и знањем (Tomlinson, 1999; McTigbe & Brown, 2005; према: Vujačić, 2016). Интерактивну наставу карактеришу интензивна интеракција и комуникација свих актера у наставном процесу (ученик-наставник; ученик-ученик). У њој су доминантни сараднички односи, а не такмичарски и индивидуалистички. Наставне активности се реализују кроз примену различитих метода и облика рада, са нагласком на активном учешћу и партиципацији ученика. Развој критичког мишљења и социјалних вештина у фокусу је интерактивне наставе, а подстиче се кроз истраживање, решавање проблема, ученичке пројекте и презентације.

У процесу интерактивне наставе од наставника се очекује да креира повољну климу, у којој ће узајамни односи у одељењу бити позитивни, што представља добру основу за даље подстицање и развој социјалних интеракција. Када су у одељењу укључена деца са тешкоћама у развоју, онда овај задатак за наставника представља посебан изазов, имајући у виду да су интеракције и прихваћеност ове деце од вршњака важне претпоставке за њихов даљи развој и учење. Један од кључних изазова инклузивног образовања свакако је одабир метода учења и окружења који би најбоље погодовали напретку и успеху деце са тешкоћама у развоју. Подстицање социјалне интеракције и различитих аспеката развоја ове деце могуће је постићи применом сарадничког учења, једном од стратегија интерактивне наставе (Janney & Snell, 1996; Johnson & Johnson, 1978; Milić, 2004; Sharan & Sharan, 1976; Ševkušić, 2003). Сарадничко учење се односи на „скуп наставних метода у којима се ученици охрабрују да размењују идеје, расправљају и супротстављају гледишта, помажу једни другима и сарађују да би остварили заједнички циљ“ (Ševkušić, Stanković, 2012: 167). Према мишљењу

неких аутора (Janie & Snell, 2000), одељења у којима се примењује сарадничко учење су места у којима хетерогене групе ученика уче кроз заједничке активности, уз узајамно прихватање и постизање позитивних постигнућа на академском и социјалном плану.

У наставку рада указаћемо на значај социјалних интеракција и сарадње за децу са тешкоћама у развоју. Биће дат приказ истраживачких налаза о ефектима примене сарадничког учења у контексту инклузивне наставе. Ефекти примене ове наставне стратегије биће разматрани и кроз изазове и проблеме са којима се наставници суочавају у њеној реализацији.

Значај социјалних интеракција и сарадње за децу са тешкоћама у развоју

Теорије развоја Пијажеа и Виготског представљају примаран извор за разумевање социјалних интеракција и њиховог утицаја на дететов развој. Оба теоретичара указивала су на велики потенцијал који интеракција и сарадничко учење имају на развој ученика. Према Пијажеу, сарадња између вршњака је идеална форма социјалне интеракције која унапређује когнитивни и социјални развој деце (према: Ševkušić, 1998). Одређени проблем се кроз дискусију сагледава са различитих гледишта, која се не могу лако подвести под постојеће гледиште, што подстиче когнитивни конфликт (Pijaže, 1983). Тежња да се конфликт превазиђе води ка когнитивном напредовању. Сарадња са другима покреће мотивацију и активност ученика и омогућава му да тестира своје претпоставке, да буде изазван да добије повратну информацију и да сагледа како други решавају исти проблем у процесу учења. Према мишљењу Пијажеа, вршњак је идеалан партнер у интеракцији јер, услед сличности у погледу узраста и статуса, интеракције са вршњацима најчешће карактеришу равноправност и реципрочност, што углавном

није случај у односу деце и одраслих, где је асиметрија у погледу моћи значајна карактеристика (Stepanović, 2010).

У оквиру своје социокултурне теорије Виготски (Vigotski, 1977) сматра да социјална средина и односи са другима имају кључну улогу у развоју детета. За разлику од Пијажеа, Виготски указује на значај асиметричних интеракција, чију суштину чине ослањање на још неразвијене психичке функције као и разлике у компетенцијама детета и особе која му пружа помоћ (Stepanović, 2010). Наиме, током социјалне интеракције, сарађујући са одраслом особом или компетентнијим вршњаком, дете може да постигне више него када ради самостално. Кроз овакву интеракцију компетентнија особа пружа помоћ детету да пређе са онога што уме на оно што не уме, и то представља основу учења и развоја. Концепт *зоне наредног развоја* има важне импликације на учење у настави, које је, како Виготски истиче, по природи интерактивно. Да би се постигло то да учење *вуче* развој унапред, неопходно је да се у настави подстичу асиметричне интеракције (Stepanović, 2010) кроз примену сарадничког учења и интерактивних метода. Стога је у примени ове наставне стратегије потребно да наставник води рачуна о томе да групе које формира буду хетерогене. Важно је нагласити да су могућности сарадње ограничене дететовим развојним могућностима, што значи да дете у сарадњи лакше решава задатке најближе свом нивоу развоја, након чега тежина решавања расте и у једном тренутку постаје несавладива чак и за решавање у кооперацији са компетентнијим партнером (Vigotski, 1996). Импликација овог схватања на наставни процес огледа се у томе да наставник мора добро да процени до ког нивоа тежине ће бити задатак предвиђен за одређеног ученика.

Теорија Виготског посебно важне импликације има на инклузивно образовање, јер представља значајан аргумент за заједничко школо-

вање ученика са тешкоћама у развоју и њихових вршњака, чиме се избегавају секундарне последице које социјална изолација ове деце има по њихов развој (Vigotski, 1983). Наиме, проблеми деце са тешкоћама у развоју нису само последица примарних тешкоћа које имају, већ и неадекватног односа друштва и појединаца према њима, што доводи до стварања секундарних последица тешкоће. Од начина на који се наставници и вршњаци односе према тешкоћи коју дете има у значајној мери ће зависити формирање дететове слике о себи, која може да увећика или смањи стварне последице постојеће сметње у развоју (Vujačić, 2006). Уколико се дете са тешкоћама у развоју посматра искључиво кроз тешкоћу коју има, и као мање способно, вероватно неће успети да развије механизме да свој недостатак компензује, што ће се манифестовати кроз смањене интеракције са наставником и вршњацима, избегавање различитих школских активности, а у крајњој мери и потпуно повлачење и осамљивање. У току сарадничког учења дете са тешкоћама у развоју постепено формира позитивну слику о себи, јер су настојања наставника усмерена на његове очуване потенцијале, који се најбоље могу открити и даље развијати управо у току сарадње и заједничких активности са вршњацима и наставником.

Аутори који се баве проучавањем сарадничког учења у својим радовима издвајају пет кључних одлика ове наставне стратегије: (а) позитивна међузависност; (б) директна интеракција лицем у лице; (в) индивидуална одговорност; (г) интерперсоналне социјалне вештине и (д) групно процесуирање (Johnson & Johnson, 2000; Slavin, 1980). Позитивна међузависност је постигнута онда када ученици током заједничких активности увиђају да су једни другима потребни да би успешно решили групни задатак. У заједничким активностима током сарадничког учења ученици су усмерени једни на друге, окренути лицем у лице, што подстиче вишесмерну комуникацију, размену мишљења, узајамно

пружање помоћи и усмереност једних на друге. Да би сарадња међу ученицима у процесу учења била успешна, неопходно је да сви буду индивидуално одговорни, што се постиже тако што се сваком ученику додељује један део задатка који треба квалитетно да обави како би заједнички циљ групе био остварен. Сарадничко учење подразумева да су ученици претходно овладали одређеним социјалним вештинама које су им неопходне за успешно функционисање у групним активностима. Вештине као што су: пажљиво слушање других, уважавање туђег мишљења, стрпљење, вештина презентовања својих идеја, вештина аргументовања и слично јесу важне претпоставке за сарадничко учење. Потребно је нагласити да се поменуте вештине током сарадничког учења додатно развијају. Групно процесуирање подразумева самовредновање рада групе које се огледа у разматрању међусобних односа, сагледавању могућности за унапређење групне динамике, уочавању пожељних и непожељних облика понашања у групи. Поменуте одлике сарадничког учења омогућавају да ученици буду у новим улогама у току наставних активности, чиме се подстиче њихов когнитивни и социјални развој. У ситуацијама када су у прилици да сарађују са својим вршњацима, ученици су подстакнути да буду креативни, да преузму иницијативу и да практикују пожељне социјалне вештине, што је посебно важно када су у питању ученици са тешкоћама у развоју и њихове перспективе развоја у оквиру редовне наставе.

Откривање очуваних потенцијала детета са тешкоћама у развоју једна је од основних улога наставника у инклузивном образовању. Препознавање и развој способности и талента које дете са тешкоћама у развоју поседује у појединим областима представља најбољу основу на којој ће се даље подстицати његов развој, независност и самопоуздање, а уједно и стварати могућности за самосталан живот након завршетка школе (Vujačić, 2016). Примена сарадничког учења ствара прилику да наставник,

примењујући различите методе, облике рада и активности у којима ће ова деца имати прилику да покажу своје способности, лакше успева да открије и развије њихове очуване потенцијале. Налази истраживања која су у фокусу имала испитивања подстицајне средине за учење указују на то да и деца са тешкоћама у развоју постижу боље резултате у средини која наглашава висока образовна очекивања, самоусавршавање и напор, могућност избора и партиципацију (Pierce, 1994). Међузависност чланова групе која се догађа током сарадничког учења води бољем прихватању, већој заинтересованости и већем поверењу међу вршњацима (Ševkušić, 1995). Да би дошло до стварања позитивне међузависности, од наставника се очекује да структурира сарадничко учење и планиране активности тако да ученици имају један заједнички циљ који треба да остваре, уз обезбеђивање доприноса свих ученика. Када су у питању ученици са тешкоћама у развоју, оваква позиција је супротна позицији коју они често имају у свом искуству током социјалних контаката, а која се огледа у наученој беспомоћности, претераном заштићивању, несамосталности, као и зависности од других.

Стварање ситуација у којима се учење одвија кроз сарадњу позитивно утиче на формирање просоцијалног понашања свих ученика, кроз развој различитих социјалних вештина, што утиче на смањење сегрегације деце са тешкоћама у развоју и хомогенизације одељења. Када се у одељењу створи подстицајућа атмосфера, која подразумева сарадњу и интеракцију током учења, деца са тешкоћама у развоју и њихови вршњаци увиђају да ова форма понашања представља алтернативу неприхваћености, подељености и конфликтима са којима се деца са тешкоћама у развоју често сусрећу у односима са одраслим особама и другом децом (Vujačić, Krnjić, 2007).

Улоге које су им дате током сарадничког учења, а које подразумевају да буду свесни своје

одговорности у остваривању заједничког циља, могу да допринесу да ученици са тешкоћама у развоју развију позитивнију слику о себи, што доприноси њиховом самопоштовању, самосталности и доживљају да су корисни и битни у односима са вршњацима. Посебно су значајне ситуације у којима вршњаци траже помоћ од ученика са тешкоћама у развоју, јер то наглашава њихову важност и допринос групи. Да би ови ученици у току сарадничког учења могли да развију индивидуалну одговорност, важно је да наставник структурира задатак тако да оно што се од њих очекује буде у складу са њиховим способностима. У супротном, претерано високи захтеви доводе до осећаја мање вредности, па се може догодити да, услед немогућности да обаве задатак који им је дат, изгубе мотивацију за даљи рад, буду пасивни или науче да се *скривају* иза успеха осталих вршњака у групи. У таквим околностима дете са тешкоћама у развоју није у прилици да развије самосталност. Када су активности усклађене са могућностима и интересовањима деце са тешкоћама у развоју, мотивација детета да се укључи у активност је већа, као и могућност да уз подршку наставника и вршњака постигне успех. Искуства у којима дете са тешкоћама у развоју постиже успех утичу на развој његовог самопоуздања и независности, што представља основу за емоционалну стабилност.

Ефекти примене сарадничког учења у инклузивном образовању

Сарадничко учење налази све већу примену у инклузивном образовању у многим земљама јер је ефикасно када је у питању побољшање интерперсоналних односа међу ученицима (Rado i sar., 2013). Ова наставна стратегија широко се примењује у решавању разноврсних проблема подучавања у одељењима са хетерогеним саставом (Ševkušić, 2003). Научна литература обилује бројним теоријским и емпиријским потврдама

о ефикасности сарадничког учења. Бројни аутори (Janney & Snell, 2000; Johnson & Johnson, 2000; Milić, 2004; Ševkušić, 2003) истичу да сарадничко учење, осим што доприноси стицању академских знања и побољшавању ефеката учења, подстиче социјалне компетенције ученика и утиче на квалитет социјалних интеракција, што је посебно важно када је у питању развојна перспектива деце са тешкоћама у развоју у редовним школама (Vujačić, 2016). Подаци истраживања које се односило на праћење интеракције и комуникације у инклузивним одељењима (Vujačić, Studen, 2009) указују на то да начин на који је наставник организовао час и методе које је одабрао за обраду или обнављање наставног градива битно утичу на ниво и квалитет комуникације и интеракције деце са тешкоћама у развоју. Примећено је да су комуникација и интеракција ове деце биле на вишем нивоу у ситуацијама када су имала прилику да сарађују радећи у групи заједно са вршњацима. Током заједничког рада са вршњацима и уз њихову помоћ деца са тешкоћама у развоју су имала прилику да лакше усвоје нова знања и стекну богатија искуства о ономе што се учи, али и да у границама својих могућности дају допринос раду групе, што се позитивно одrazilо на њихово самопоуздање и осећај прихваћености (Vujačić, 2016).

Синтеза великог броја истраживања (Jolliffe, 2007) показује да је примена сарадничког учења у настави значајно утицала на: (1) виши ниво постигнућа ученика; (2) развој позитивних социјалних односа ученика; (3) психичко здравље и развој социјалне компетенције ученика. Преко триста четрдесет седам истраживачких студија, које су реализоване током прошлог и садашњег века, показало је како међусобна сарадња на постизању заједничког циља производи бољи школски успех и већу продуктивност ученика него када раде сами. Више од сто осамдесет студија, које су реализоване од четрдесетих година прошлог века до данас, недвосмислено потврђује тезу да сарад-

ничко учење подстиче развој интерперсоналних вештина и унапређује социјалне односе ученика (Jolliffe, 2007). Истраживања обављена широм света показују да учење кроз сарадњу са вршњацима позитивно утиче на психичко здравље, самопоуздање и социјалне компетенције ученика (Ghufron & Ermawati, 2018). Дакле, сарадничко учење доприноси већем постигнућу, вишим нивоима резоновања, бољем трансферу знања, унутрашњој мотивацији за учење, развоју социјалних компетенција, бољим интерперсоналним односима, већем самопоуздању, моралном резоновању и укупном психичком здрављу ученика (Ševkušić, 1995).

У радовима који представљају синтезу истраживачких налаза о ефектима сарадничког учења на школско постигнуће ученика (Tateyama-Sniezek, 1990; Slavin, 1991; Stevens & Slavin, 1995; Steele, Meredith & Temple, 1998) приказани налази указују да, у поређењу са контролном групом, ученици који су учили кроз узајамну сарадњу постижу значајно веће постигнуће, дуже памћење наученог, дубље разумевање и критичко мишљење, већу мотивисаност за оцене и учење, већу способност да се ситуација размотри из туђе перспективе, те развијају позитивније ставове према наставним предметима, учењу и школи. Примена сарадничког учења подстиче ученике да буду активнији и когнитивно ангажованији, што им помаже да боље разумеју градиво и концепте који се у настави обрађују (Ghufron & Ermawati, 2018). Такође, налази истраживања показују да примена сарадничког учења доводи до смањења напетости, нервозе и несигурности ученика током решавања задатка (Cloud, 2014; Yumi & Erina, 2015), што за дете са тешкоћама у развоју има посебан значај, с обзиром на то да су фрустрације нешто што ови ученици често испољавају током обављања школских активности. Позитивни ефекти се односе на различите групе ученика без обзира на њихов узраст, место у коме се школа налази, као и њихове способности (Slavin, 1991). Резултати

истраживања (Slavin, 1980) које се односило на проучавање ефеката сарадничког учења на читање и писање ученика са интелектуалним тешкоћама указују на боље резултате у читању са разумевањем и језичком изражавању у односу на период пре примене ове наставне стратегије. Такође, деца са тешкоћама у развоју која су имала прилику да уче кроз сарадњу са другима имала су богатији речник у поређењу са вршњацима који нису учили кроз сарадњу са другим ученицима.

Осим што се стичу академска знања и побољшава ефекат учења, сарадничко учење доприноси подстицању социјалних компетенција ученика и утиче на квалитет социјалних интеракција, што је од изузетног значаја за децу са тешкоћама у развоју (Pomplun, 1996; Steele, Meredith & Temple, 1998; Janney & Snell, 2000; Johnson & Johnson, 2000; Ševkušić, 2003; Milić, 2004). Примена сарадничког учења доводи до смањивања недисциплинованог понашања ученика, подстиче просоцијално понашање, толеранцију и развој позитивних и пријатељских односа међу вршњацима. Такође, сарадничко учење доводи до веће узајамне подршке међу ученицима, боље прилагођености ученика групи, реалније самопроцене детета и позитивније слике о себи, те позитивнијег односа ученика према наставницима. Са аспекта инклузивног образовања посебно је значајно то што сарадничко учење има велики потенцијал да подстакне интеракцију и комуникацију ученика са тешкоћама у развоју (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999), што се позитивно одражава на однос вршњака према њима. Ставовске оријентације обе групе ученика према вршњацима се мењају на боље (Gartin, Murdick & Digby, 1992), а важно је нагласити допринос сарадничког учења позитивнијем односу ученика према разликама које међу децом постоје у погледу способности, пола, етничког порекла и других карактеристика појединаца (Ševkušić, 1995). Постоји све више научних доказа који указују на то да стратегије са-

радничког учења могу срушити многе социјалне баријере, да задовољавају потребе различитих маргинализованих група и да граде социјалне мостове између ученика који су различити (Hansell & Slavin, 1981; Schul, 2011). Активности сарадничког учења у којима учествују ученици различитих способности и различитог културног и етничког порекла, узимајући у обзир разлике које постоје, може искуство учења да учини богатијим и занимљивијим. Истраживања указују на то да искуства сарадничког учења унапређују позитивне ставове према хетерогености групе, па уједно и према деци са тешкоћама у развоју. Децу из осетљивих група вршњаци опажају као вреднију и паметнију, те их чешће бирају за групне активности. Захваљујући повољнијој слици коју вршњаци имају о њима, успевају да остваре већи број интеракција изван школских ситуација (Johnson & Johnson, 1974; према: Ševkušić, 2003). Како показују нека истраживања (Gillies & Ashman, 1997), заједнички рад деце са тешкоћама у развоју и њихових вршњака, уз добро планирано и организовано сарадничко учење, доводи до интензивнијих интеракција, узајамног пружања помоћи и међусобних објашњења. Током сарадничког учења ученици са тешкоћама у развоју су укљученији у наставне активности и труде се да дају допринос групним активностима и помогну вршњацима у остваривању заједничког циља. Ученици са тешкоћама у развоју имају потенцијалне користи од оваквих интеракција, јер њихови вршњаци имају бољи увид од наставника у то шта они не разумеју, те им могу дати објашњења која су овој деци разумљивија од оних објашњења која даје наставник (Webb & Farivar, 1994).

Као што је наглашено, применом сарадничког учења постиже се значајан напредак у академским постигнућима и социјалним вештинама све деце, па и деце са тешкоћама у развоју, што потврђује значај примене овог приступа у контексту инклузивног образовања. Ипак, у литератури из ове области налази неких истражи-

вања нису потврдили позитивне ефекте примене сарадничког учења на постигнуће деце са тешкоћама у развоју, већ су указали на одређене проблеме у примени ове наставне стратегије у инклузивном образовању (McMaster & Fuchs, 2002). Ови проблеми последица су, не толико развојних специфичности деце са тешкоћама у развоју, колико недовољно промишљене примене сарадничког учења од стране наставника и неадекватне реализације инклузивног образовања у целини.

У радовима који су се бавили испитивањем перцепција наставника о примени сарадничког учења у настави указује се на следеће изазове са којима су се они суочавали у примени ове наставне стратегије: (1) захтевно је у погледу времена потребног за припрему и реализацију; (2) потребно је да и наставници и ученици буду активно укључени и усмерени на активности; (3) наставницима су потребне одређене вештине за вођење и контролу целокупног процеса (Ghufron & Ermawati, 2018). Изазови са којима се наставници суочавају током примене сарадничког учења знатно су већи уколико они нису претходно припремљени за овај процес у току иницијалног образовања и стручног усавршавања (Gilles, 2008). Наиме, налази овог истраживања су потврдили да је до бољег академског постигнућа ученика дошло у оним одељењима у којима су наставници претходно прошли обуку за примену сарадничког учења, за разлику од одељења у којима наставници нису били припремљени за овај процес. Према мишљењу неких аутора (Blatchford, Kutnick, Baines & Galton, 2003), наставници се суочавају са тешкоћама у примени сарадничког учења уколико целокупан контекст у којем се учење одвија није добро припремљен и уколико ученици нису претходно овладали социјалним вештинама које су у неопходне за добро функционисање у групном раду.

Позитивни ефекти примене овог приступа умањују се у ситуацијама када дете са тешкоћама у развоју не преузима довољно одговорности у процесу учења, односно када вршњаци пружају превише помоћи и заврше задатак уместо њега (Mastropieri, Scruggs & Berkeley, 2007). Да би се ово избегло, неопходно је да наставници добро испланирају механизме праћења рада сваког ученика и групе у целини, како би примена ове стратегије довела до што бољих ефеката. Осим тога, важно је да наставник креира климу у којој су сви ученици представљени као неко коме су повремено потребне помоћ и подршка у обављању одређених активности. Дакле, потребно је да наставник креира атмосферу у одељењу у којој ће ученици схватити да узајамно пружање помоћи доводи до бољих резултата у учењу. На тај начин се смањује могућност да деца са тешкоћама у развоју буду препозната као неко коме су помоћ и подршка једино потребне. Таква атмосфера у одељењу повољно ће утицати на слику коју дете са тешкоћама у развоју има о себи, али и на то како ће га видети његови вршњаци, што ће се позитивно одразити и на позицију и функционисање ових ученика у процесу сарадничког учења. Налази неких истраживања потврђују да је у току примене сарадничког учења важно да наставник води рачуна о индивидуалним специфичностима сваког ученика, као што су способности, претходно знање и искуство, интересовања и слично (Gillies & Ashman, 2003). Уколико наставник током припреме сарадничког учења не усклади планиране задатке са способностима ученика, то ће се негативно одразити на мотивацију и ангажовање ученика у обављању групног задатка. У оваквим ситуацијама посебно су умањени ефекти сарадничког учења на функционисање ученика са тешкоћама у развоју у групној активности (Mastropieri, Scruggs & Berkeley, 2007).

Уместо закључка

Примена сарадничког учења у раду са децом са тешкоћама у развоју не може се посматрати издвојено од целокупног процеса инклузивног образовања и његових кључних теоријских поставки. Савремена педагошка парадигма, која је у основи идеје о инклузивном образовању и схватању процеса учења као социјалне активности, подразумева нове улоге наставника у односу на традиционалну педагошку парадигму која је још увек заступљена у нашем систему образовања. Једна од кључних претпоставки за квалитетну реализацију инклузивног образовања и примену сарадничког учења у настави јесте да наставник своје ставове, уверења и разумевања васпитно-образовног процеса усклади са савременом филозофијом образовања. У том процесу неопходно је да фокус са наставних садржаја помери на процес учења и да ученике посматра као активне и одговорне субјекте у настави. Разумевање детета са тешкоћама у развоју треба да се заснива на веровању у његове способности и очуване потенцијале које је у процесу учења потребно открити и развијати. Наиме, кључни проблеми у функционисању деце са тешкоћама у развоју у редовној настави произлазе управо из односа наставника према њима, односа који је изграђен на негативним уверењима о природи детета и његове личности у целини. Позитиван однос наставника подразумева да

тешкоћу коју дете има посматра у склопу његове целокупне личности, коју осим дате тешкоће чине и очувани потенцијали детета. Како је Виготски истицао, тешкоћа коју дете има не може се посматрати као нешто што је дато и непроменљиво, већ управо као један аспект дететове личности који се може мењати, а његове последице ублажавати кроз адекватан однос са другима у образовном процесу (Gindis, 2003). Како би у одељењу креирао позитивну климу, која се сматра кључним чиниоцем успешног учења, неопходно је да наставник развија сараднички однос међу ученицима, а не индивидуалистички и/или такмичарски. Да би до сарадње у процесу учења дошло, потребно је да наставник подстиче ученике на толеранцију, уважавање и прихватање разлика међу децом, што доводи и до бољег прихватања и разумевања ученика са тешкоћама у развоју. Коначно, однос према сопственом раду треба да обухвати рефлексивни приступ наставника и преиспитивање онога што ради, као и потребу да се додатно усавршава и обучава, како би ојачао своје компетенције. Промене на личном и професионалном плану наставника требало би да буду подржане адекватном подршком школе и целокупног образовног система, који нужно мора да се мења и унапређује уколико тежи да буде усклађен са савременом парадигмом образовања, која је у основи инклузивног образовања.

Литература

- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E. & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*. 39 (1), 153–172.
- Cloud, T. (2014). Cooperative learning in the classroom. *Journal on Best Teaching Practices*. 1 (1-2), 7–8.
- Dewey, J. (1916). *Essays in experimental logic*. Retrieved March 14, 2019. from www: http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1916/Dewey_1916_toc.html.
- Džinkić, O., Milutinović, J. (2018). Ideja konstruktivizma u savremenoj školskoj praksi. *Zbornik Odseka za pedagogiju*. 27, 129–149.

- Gartin, B., Murdick, N. & Digby, A. (1992). Cooperative activities to assist in the integration of students with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*. 19 (4), 241-245.
- Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*. 40 (3), 266-375.
- Ghufron, M. A. & Ermawati, S. (2018). The strengths and weaknesses of cooperative learning and problem based learning in EFL writing class: teachers and students' perspectives. *International Journal of Instruction*. 11 (4), 657-672.
- Gillies, R. & Ashman, A. (1997). The effects of training in co-operative learning on differential student behaviour and achievement. *Journal of Classroom Interaction*. 32 (1), 1-10.
- Gillies, R. (2008). The effects of cooperative learning on junior high school students' behaviours, discourse, and learning during a science-based learning activity. *School Psychology International*. 29 (3), 328-347.
- Gindis, B. (2003). Remediation through education: sociocultural theory and children with special needs. In: Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S. & Miller, S. M. (Eds.). *Vygotsky's Educational theory in cultural context* (200-225). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hansell, S. & Slavin, R. E. (1981). Cooperative learning and the structure of interracial friendships. *Sociology of Education*. 54 (2), 98-106.
- Janney, R. & Snell, M. (2000). *Modifying Schoolwork*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1978): Cooperative, competitive and individualistic learning. *Review of educational research*. 44 (2), 213-224.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2000). Making classrooms more cooperative. *Education and human development*. 20 (1), 117-132.
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E. & Berkeley, S. L. (2007). Peers helping peers. *Educational leadership*. 64 (5), 54-58.
- McMaster, K. N. & Fuchs, D. (2002). Effects of Cooperative Learning on the Academic Achievement of Students with Learning Disabilities: An Update of Tateyama-Sniezek's Review. *Learning disabilities research and practice*. 17 (2), 107-117.
- Milić, S. (2004). *Kooperativno učenje - teorija i praksa*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *Journal of Educational Research*. 88 (1), 37-42.
- Pijaž, Ž. (1983). *Poreklo saznanja*. Beograd: Nolit.
- Pomplun, M. (1996). Cooperative groups: Alternative assessment for student with disabilities? *The Journal of Special Education*. 30 (1), 1-17.
- Rado, P., Čaprić, G., Najdanović Tomić, J., Đelić, J., Jeremić, J. i Jovanović, V. (2013). *Koliko je inkluzivna naša škola: Priručnik za samoevaluaciju i spoljašnju evaluaciju inkluzivnosti škole*. Beograd: UNESCO i Centar za obrazovne politike.
- Scheepstra, A. J. M., Nakken, H. & Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*. 14 (3), 212-220.

- Schul, J. E. (2011). Revisiting an old friend: The practice and promise of cooperative learning for the twenty-first century. *The Social Studies*. 102 (2), 88-93.
- Sharan, S. & Sharan, Y. (1976). *Small group teaching*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*. 50 (2), 315-342.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*. 48 (5), 71-81.
- Steele, J. L., Meredith, K. S. & Temple, C. (1998). *Suradničko učenje: Vodič kroz projekt*. Zagreb: Institut Otvoreno društvo Hrvatske.
- Stepanović, I. (2010). Određenje vršnjačke interakcije i istraživanje njene uloge u kognitivnom razvoju u kontekstu Pijaževog i socio-kulturnog pristupa. *Psihološka istraživanja*. 13 (2), 219-240.
- Stevens, J. & Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*. 32 (2), 321-351.
- Tateyama-Sniezek, K. M. (1990). Cooperative learning: does it improve the academic achievement of students with handicaps. *Exceptional Children*. 56 (5), 426-437.
- Ševkušić, S. (1995). Teorijske osnove i perspektive kooperativnog učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 27, 138-157.
- Ševkušić, S. (1998). Uloga vršnjačke interakcije u kognitivnom razvoju učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 30, 156-167.
- Ševkušić, S. (2003). Kooperativno učenje i uvažavanje razlika. U: Šefer, J., Maksić, S. i Joksimović, S. (prir.). *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (101-107). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S., Stanković, D. (2012). Saradnja. U: Šefer, J., Ševkušić, S. (ur.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: novi pristup obrazovanju* (153-181). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S. (1983). *Osnovi defektologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 38 (1), 190-204.
- Vujačić, M., Krnjajić, S. (2007). Socio-emocionalni aspekti uključivanja dece sa posebnim potrebama u redovne škole. U: Gašić-Pavišić, S., Maksić, S. (prir.). *Na putu ka društvu znanja: obrazovanje i vaspitanje u Srbiji u periodu tranzicije* (107-120). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M., Studen, R. (2009). Interakcija i komunikacija dece sa posebnim potrebama i vršnjaka u redovnoj školi. U: Hrnjica, S. (ur.). *Škola po meri deteta 2* (77-87). Beograd: Save the children UK.
- Vujačić, M. (2016). Podsticajna sredina za učenje u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. *Vaspitanje i obrazovanje*. XLI (4), 15-26.
- Webb, N. M. & Farivar, S. (1994). Promoting helping behaviour in co-operative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal*. 31 (2), 369-395.
- Yumi, F. & Erina, S. (2015). Effects of cooperative learning on writing activity of English for special purposes in Japanese university students. *Journal of Academic Society for Quality Life*. 1 (1), 32-39.

Summary

The paper focuses on the application of collaborative learning in the context of inclusive education. The first part of the paper highlights the theoretical foundations of collaborative learning, a concept that emerged from the constructivist paradigm and interactive teaching. The authors emphasize the importance of social interactions and cooperation for children with developmental difficulties, as well as their adequate placement in the full-time teaching process. An overview of the research findings on the effects of implementing collaborative learning in the context of inclusive education is also provided. The effects of the implementation of this teaching strategy are discussed from the perspective of teachers and the role they play in fostering collaboration among students. The research findings on the application of collaborative learning confirm its positive effects on an overall achievement and social development of both children with developmental difficulties and their peers. The application of collaborative learning in inclusive teaching is a great resource for discovering the preserved potentials of children with developmental difficulties and their development as a whole. The problems that teachers face while implementing collaborative learning in inclusive education are discussed as well. These problems relate to the need for a continued commitment of teachers to adequately plan, monitor and evaluate the effects of applying this approach on students and their relationships. The key pedagogical implications for the implementation of collaborative learning are given in relation to teachers' work, school organization and the education system as a whole.

Keywords: collaborative learning, inclusive education, children with developmental difficulties, teachers, interactive teaching.