

Драгана Љ. Станојевић

УДК 371.3:37.017

Универзитет у Нишу
Педагошки факултет
Врање

Прегледни научни рад

НАСТАВНЕ СТРАТЕГИЈЕ КАО КОНТЕКСТ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОГ ВАСПИТНОГ КОНЦЕПТА⁴¹

Сажетак: У раду се разматрају могућности наставне стратегије сарадничког рада ученика у креирању интеркултуралног васпитног концепта у школи кроз побољшање интерперсоналних односа ученика. Полазимо од схватања да су социјалне околности организационе основе наставе оквир који ће се уградити у интеркултурално васпитање. Сарадничко учење као квалитативно другачији приступ школском раду – захтевнији, али демократичнији стил наставног рада, отвара перспективе васпитања и образовања на нов, интеркултуралан начин, тежећи поштовању учениковог идентитета и индивидуалитета и њиховим позитивним међусобним односима. Овакав рад афирмише учење као узајамно деловање у малим и већим групама у којима се стичу искуства и схватају нужност, предности и услови за заједнички рад.

У раду ће бити приказани и резултати социометријског испитивања обављеног у контексту сарадничког и традиционалног амбијента наставе и учења, из оквира примене шестомесечног експерименталног програма, са ученицима четвртог разреда основне школе. Подаци треба да покажу какво је, из перспективе самих ученика, кретање социјалних односа у одељењима и њихова кохезивност, указујући тиме и на утицај примењених наставних стратегија на социјалну димензију развоја ученика, између осталог, и као фактор грађења културе интеркултурализма.

Кључне речи: наставне стратегије, сарадничко учење, интерперсонални односи, интеркултурално васпитање.

Увод

Промене и толеранција нужност су овог века којој се и друштво уопште и сама школа морају прилагодити. Кључно питање укупне проблематике

⁴¹ Рад је урађен у оквиру пројекта „Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција“ (179074), уз финансијску подршку Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

школе, као „животног и искуственог простора за сву децу“ (Hentig, 1991) је сте темељно бављење васпитним радом ради развијања властитог вредносног профила којим се задржава прикључак друштвеним интенцијама. Притом, подизање интеркултуралне васпитно-образовне равни у школама, уверени смо, омогућава интензивније постизање друштвене кохерентности. Зато је неопходно да школа својом укупном организацијом васпитно-образовног рада превентивно делује у правцу адекватног, пре свега, алтруистичког вредносног оријентисања младих генерација. Тиме, школа постаје моћна полуга учења респектовања и толеранције културалних својеврсности и васпитања мирољубивости. Полазећи од различитости деце у етничком, верском, културном и социјалном погледу, школа својом флексибилношћу треба адекватно да одговори на те различитости стварањем повољне интеркултуралне социјалне климе.

Од савремене школе, посебно основне, очекује се да омогући остваривање основних поставки интеркултурализма. Актуелне промене у њој и све израженији имплицитни или експлицитни утицај интеркултуралних едукацијских идеала и прихватања и уважавања различитости, све изразитије актуелизују проблеме реалног педагошког деловања у школи. С аспекта педагошких консеквенци пожељног интеркултуралног васпитања, ове тенденције треба и могу се уважити и искористити у позитивном смислу у школи кроз ширење адекватних вредносних садржаја и васпитних метода рада и утицања. Значи, овим изазовима може се одговорити кроз садржаје наставних предмета ради задовољења образовних потреба свих ученика и поучавањем заснованом на интеркултуралном приступу. У таквом контексту неопходна је и васпитно-образовна стратегија која би била решење за нове захтеве који се постављају друштву и појединцу – уношењем промена у организацију наставе и стварањем прилика за заједнички рад ученика и, тиме, њихово упознавање, разумевање различитости са свим њиховим вредностима, уважавање и зближавање. Сходно томе, циљеви интеркултуралне наставе су развијање способности запечања културалних разлика и културалног богатства, али и способности критике културе, заједничког развоја животних могућности и превазилажења конфликта.

Оваква, школској стварности све неопходнија, „идеологија“ обећава успех у покушају интегрисања „различитости“ у школским колективима, отворености за алтруистичке идеје, схватања значаја и развијања потреба сарадње. Дакле, интеркултурално васпитање треба у процесу образовања да омогући сусретање носиоцима различитих културних вредности који ће их доживљавати као своју предност и капитал у друштву различитости. Таква школска клима има друштвену функцију „вучења“ за нове социјалне односе – доноси превагу процеса интеграције и помаже утемељење демократских вредности. То укључује захтев да се одрастајућем нараштају пренеси искуство заједничке школске културе, а друштвено учење постаје централна ознака учења демократских облика живљења и издвајања сарадничких начина рада, учења и опхођења.

Интеркултурално васпитање са својим друштвеним и педагошким променама представа о циљу васпитања носи са собом и многоструке захтеве и проблеме. У вишенационалним срединама је социјализација деце праћена њиховом изложеношћу различитим системима вредности, норми и понашања, од којих не би било добро да се склањају, како би се свакодневно у њима сналазили и развијали свој идентитет. Зато се новије интеркултурално васпитање узима као превентива конфликта – њиме се доприноси интеграцији свих националности и истовремено узима у обзир и унапређује њихова друштвена и културална својеврсност. Полазећи од тезе о једнакој вредности културе, овакво васпитање наглашава да управо хетерогеност треба схватити као шансу учења. Како се под интеркултурализмом подразумева сусрет међу различитим културама (чиме се подстиче њихова међусобна прихваћеност, толеранција и поштовање), у школи се, одговарајућом стратегијом, може и мора одговорити потребама друштва у циљу постизања високог нивоа комуникације и социјабилности између припадника различитих култура. Приступ који може дати знатан допринос у процесу унапређивања међуљудских односа у друштву је стратегија изграђивања компетенција младих нараштаја за сараднички рад и суживот у свом социјалном окружењу, с обзиром на различите аспекте овог окружења. Полазећи од ове изражене друштвене, али и педагошке потребе за актуелизацијом концепта интеркултуралног васпитања, заснованог на хуманистичкој димензији самих процеса образовања и васпитања, интензивнија примена сарадничког учења је значајан задатак школе. Стварањем повољне школске атмосфере кроз организацију наставних и ваннаставних активности и омогућавањем ситуација у којима ће доћи до изражаја сарадничтво и тимски рад (Arts and Cultural Education at School in Europe, 2009) – свакодневним контактима припадника различитих култура кроз заједнички рад, развијају се социоемоционалне компетенције ученика и граде осећања међусобне упућености, поверења и припадности.

Евидентно је да је, с обзиром на то да питање интеркултуралне компетенције постаје све актуелније последњих година, улога наставника у оспособљавању ученика за прихватање и комуникацију са људима који су различити од њих све битнија (Hrvatić, Piršl, 2005). Интеркултурално компетентна особа је она која је способна да „види“ однос између различитих култура, која има способност интерпретације, критичког и аналитичког разумевања своје и туђе културе (Bugar, 2000; према Hrvatić, Piršl, 2005). Како интеркултурална, попут осталих компетенција, укључује три битне димензије и то: знања (когнитивну димензију), вештине (комуникацијску димензију) и ставове (емоционалну димензију), интеркултуралним курикулумом треба предвидети увођење нових педагошких приступа, метода и пракси на нивоу школе и разреда. Тиме би се помогло ученицима у развијању осећаја властитог културног идентитета, као и разумевање различитог културног и етничког идентитета (Hrvatić, Piršl, 2005).

Дакле, неминовност васпитања у друштву обележеном разноврсношћу подразумева промену укупне наставе, промену курикулума и укупног процеса наставе, нове стратегије и средства поучавања у циљу изграђивања једнакости у васпитно-образовним могућностима и донетима школе. У том смислу Банкс сматра да наставник, кроз свој разноврсни дидактичко-методички репертоар рада са ученицима – комбинацијом и уједначеним смењивањем облика наставног рада, може постићи динамизам у раду и активизам ученика, а сарадничким учењем они могу постати и медијатори вршњацима, без обзира на њихову националну припадност (Banks, 1997, 2). Овим се, кроз интеркултурално васпитање, пружа могућност свој деци да буду део школске заједнице и да се кроз процес школовања припреме за активно учешће у животу друштва. Адекватна организациона наставна решења тиме, у форми примене сарадничких облика рада, битно утичу на промене у школском контексту и тиме представљају значајну претпоставку практичне реализације идеје интеркултурализма. У том смислу, сарадничко учење постаје предуслов остваривања социјалне партиципације, социјалне прихваћености и доживљаја припадности групи. С друге стране, оно рефлектује социјалну припремљеност школе за остваривање прокламованих постулата интеркултуралног образовања кроз стварање повољне атмосфере – подржавајуће у начину организовања сарадничких активности ради омогућавања међусобног упознавања, зближавања, социјализације и интеграције у заједницу. Зато се с пуним правом може рећи да се променом парадигме и стратегије образовања (проширивањем и осавремењавањем репертоара наставних стратегија и облика рада) – интензивнијом применом форми заједничког рада ученика, ова димензија развијања младих нараштаја може најједноставније и најпотпуније остваривати као и адекватније одговорити на потребе мањинских група.

Међутим, интеркултурални курикулум може да спроведе и код ученика развије толеранцију, поштовање према другим културама само наставник који и сам поседује интеркултуралне компетенције. Значај улоге наставника у процесу васпитања и образовања за интеркултуралне односе огледа се у чињеници да се развој његових васпитних функција све више надопуњује улогом сарадника, координатора и креатора нових односа према знању и успешним интеркултуралним односима, али и у организацији примерених облика наставе који ће ученицима омогућити међусобно разумевање, интеркултуралну осетљивост, равноправну интеракцију и сарадничко учење (Bedeković, 2011).

Наставне стратегије као темељ и оквир праксе интеркултуралног васпитања

Начин наставног рада може квалитативно изменити садржаје, ток и ефекте учења због чега је проблем подстицања васпитног деловања школе

неодвојив од проблематике организације наставе. Питања на који начин да се одвија настава, да би ученике наводила на аутономност, одговорност према себи и другима, алтруизам, доживљај пријатности у школи, односе се на наставне стратегије.

Са становишта интенција савремене школе, друштва и потреба ученика, оне, као оперативни и организациони темељ наставе, захваљујући корелационим односима својих компоненти, остварују важне и незаменљиве дидактичке функције. Пожељнија школа се може успешно реализовати применом адекватних наставних стратегија, као концепцијских решења која су, укупношћу односа различитих наставних компоненти, примерена тако широко постављеном циљу. У том смислу, наставним стратегијама – применом сврсисходних облика и метода, али и применом специфичних поступака у наставима различитих концепција, треба стварати одређену подршку развојним импулсима деце у циљу неговања идентитета и обезбеђивања места међу вршњацима. Оно што треба учинити је отварање различитих путева, проширивање прилика, осигурање прикладних подстицаја сваком детету у његовом социјалном окружењу. Стога, образовање за развој индивидуалности и социјабилности, као егзистенцијалних потреба сваке личности, подразумева динамичност, функционалну примену и оптимално комбиновање, надовезивање наставних стратегија да би се обезбедила повољна социо-емоционална клима, односно, међусобно уважавање свих актера наставе.

У овом смислу се данас све више потенцира потреба да се промени оријентација и остварује еластичнија организација наставног рада како би се школа концепцијски усмеравала на ученика. На том путу се могу користити различите наставне стратегије новог едукативног дискурса. Посебно су значајне стратегије обликовања ученика усмерене на интерактиван, интегративан, диференциран и проблемски приступ садржајима, индивидуализовани приступ ученицима и њихов самосталан и сараднички рад. То су најстимулативнији оквири долажења до њихове продуктивне креативности, проицљивости у процесу решавања проблема и, због синергије у условима активне вршњачке интеракције и сарадње, до лакшег и плодотворнијег продуковања и укрштања мноштва заједничких и личних идеја. Остварено ангажованије учење, сараднички односи на свим релацијама актера наставе, вршњачка размена, међусобна помоћ и подршка, јављају се као промоција сваког ученика.

Из реченог произилази веома значајна улога савремених едукативних стратегија, као путева наставе, интенцијских методичких оквира, односно, концептуално адекватно примењених комбинација, пре свега, облика, метода и средстава наставног рада. Њихова укупност, ако је оријентисана на постицање оптималних резултата свих ученика и стварање пријатне школске климе, може да подстиче, одржава и даље развија пожељне емоције код ученика и потребу за припадањем одељењском колективу и заједништвом. Дакле, улога школског контекста је на том плану од пресудне важности – симултаном

применом наставних стратегија којима се, кроз пријатнији наставни рад, ствара атмосфера пожељног васпитања.

У том смислу, данас је у школи све неопходније напуштање компетитивних модела рада и фокусирање на стратегије које су пут подржавања учениковог субјективитета и заједништва у настави. Оне задовољавају њихове потребе за сарадњом са својим окружењем – раде и позитивно утичу на продуктивну активност других (сарадничка ангажованост). Дизајнирање најповољнијих дидактичких модела за реализацију тако конципираног учења је генератор активности и целокупног развоја младе личности. Наиме, сви ученици, без разлике, могу показати способности и знање под условом да се покрене њихова иницијатива, да се поштују њихове стратегије и путеви сазнања, да им се омогући да сарађују и да се ослањају једни на друге (CRESAS, 1986:10). У таквом сарадничком учењу, оријентисаном на пуном уважавању специфичних и оптималних могућности сваког појединца, у међусобним стваралачким релацијама ученика, остварује се позитиван утицај њиховог заједничког рада на актуелизацију креативних потенцијала свих ученика и њихов складнији, потпунији и аутентични развој. Онда су и образовни резултати употпуњени вишеструким васпитним ефектима. Стога се може рећи да су нове стратегије делотворније за стварање васпитно-образовних ситуација у којима се смањују школски страх и фрустрираност ученика и у којима ће максимално доћи до изражаја ученички животни и образовни потенцијал при откривању нових путева међусобних одношења. Учити на такав начин значи стицање искуства које уважава ученикову потребу за људским самоостварењем и потврђивањем у непосредном социјалном окружењу.

Сарадничко учење, поред осталих савремених наставних стратегија, на основу својих димензија, карактеристика и вредности је један од педагошких трендова којим се идеја демократске наставне културе уводи у систем васпитања и образовања и прилагођава нашим комплексним економским, социокултурним, мултиетничким околностима. Ове организационе промене у школи, ради стварања „природних“ социјалних ситуација, могу веома брзо да се конкретно одразе у својим социо-педагошким консеквенцама. Наиме, сарадничко учење може значајно да допринесе побољшању услова и квалитета школског рада јер предствала квалитативно другачији приступ настави и отвара перспективе васпитања и образовања на нов начин. Оно омогућава потпуније испољавање и задовољавање бројних потреба ученика – шире задовољавање потреба за сазнањем, социјалним живљењем и комуникацијом, за самосталном активношћу, истраживањем, опробавањем сопствених снага и могућности, потребе за животом и радом у колективу (посебно изграђивањем конструктивних, сарадничких односа са друговима и наставницима).

Као оквир за заједнички рад ученика у најразличитијим модалитетима, сарадничко учење је веома стимулативна радна средина јер се у њој, искуственим учењем, ствара пријатна и ведра атмосфера, не само за учење, већ и за данас све неопходније дружење у оквиру одељења. Тиме се додатно може

појачати интеркултурална оријентација школе. Овај пожељнији режим школске културе и понашања може бити снажан инструмент за решавање социо-емоционалних проблема ученика које рађа традиционална настава. Карактеристике таквог социјалног окружења ученика отварају питање њихове социјалне и психолошке ситуираности и повећавају способност прилагођавања и социјално компетентних облика понашања. Оно је, као ненаметљива стратегија за подстицање прихватљивог понашања ученика, позитивни миље за учење о моделима понашања и о самима себи. Наиме, међулично општење омогућава ученику да улази у активне односе са вршњацима и наставником, да у њих уноси смисао и тако проширује, сређује, осмишљава, увежбава своје социјално искуство, развија социјалну свест. Развијањем културе и осећања заједништва, пријатном организационом климом, овакав начин рада изазива позитивне емоције код ученика и пружа им прилику да унапреде вештине решавања проблема у свом окружењу, повећава мотивацију за просоцијалне, а обесхрабрује негативне облике понашања.

Сходно реченом, а с обзиром на то да физичка агресивност деце представља све већи проблем у школама (Орић, 2000; Kauffman, 2001), сарадничко учење, којим се наглашава васпитна компонента укупног школског рада, добија све значајнију улогу, могућност и задатак превенције насиља младих. Оно доприноси стварању повољне педагошке климе и потпуније социјализације деце јер се у условима заједничког рада ученици оспособљавају за утакмицу и такмичење с другима и истовремено за тимски рад и групну солидарност. Сама организација рада васпитно делује у одстрањивању асоцијалних облика понашања и интегрисању ученика у заједнички одељењски живот и у зачетку утиче на појаве насилништва и виктимизације. Стога, ова стратегија се може сматрати превентивном и интервентном методом због лакше могућности интегрисања ове деце у вршњачке активности и грађења здравијих односа у школи. Она побољшава квалитет и усклађивање социјалних односа у одељењу јер њена организација подиже очекивања и стандарде за све ученике („захтеви за зрелошћу“ као димензије понашања).

Сарадничко учење у светлу истраживања интерперсоналних односа ученика

Сарадничким учењем се, како је истакнуто, излази у сусрет образовним и васпитним потребама деце и уједно повећању социјалне кохезије и уважавања културних различитости као главног ресурса толерантног друштва. Наиме, саме културне различитости треба да постану главни посредници, примарно одговорни за квалитетно образовање и изграђивање модерног демократског друштва. Ови захтеви се односе на васпитно-образовни процес који

би требало да се томе прилагоди својим стратегијама наставног рада, односно дизајнирањем сарадничких наставних ситуација као пожељног амбијента школског рада. Тиме се мења окоштала парадигма образовања (Robinson & Aronica, 2009, 9-12) у контексту компетитивних наставних ситуација у оквиру традиционалног, фронтално организованог васпитно-образовног процеса. У основи ове наставне стратегије подржан је концепт самосталног учења и уважене су специфичности социокултурног образовног контекста у коме се оно реализује. Овакво иновирање школе које се огледа у примени сарадничке наставе и постизању одговарајуће кохезије у одељењима, без обзира на верску и етничку припадност деце (Станојевић, 2011), следствено временом доводи до промена у друштвеној сфери. Изменом начина организације и реализације наставних активности и померањем наставног процеса ка сарадничком приступу остварује се интеракција и међувршњачка медијација кроз успостављену мрежу социјалне подршке, пре свега на релацији ученик–ученик. Социјална подршка би требало да постане релевантан и конзистентан систем свих оних који заједно решавају задатке при чему стреме истим циљевима и он би истовремено требало да интегрише пријатељство с једне стране и социјалне односе, с друге стране (Roeders, 2003, 47). На потребу имплементације сарадничког учења, као модела социјалне интеграције, указује чињеница да се на тај начин у школи и учионици одвија педагошка комуникација и интеракција која доводи до повећања индекса интегрисаности и смањења интер и интравршњачких конфликта. Такође, настава центрирана на ученика може помоћи у процесу прилагођавања персоналних с групним интересима (Van Lange, Carsten, 2003, 291-315).

Контекст сарадничке радне околине и међусобне упућености ученика, захваљујући чешћим контактима деце показује се, према истраживањима, као повољан педагошки амбијент за усавршавање њихових интерперсоналних вештина и стварање топлије, пожељније социјалне атмосфере. Он омогућава да се ученици осећају прихваћенијим јер се у атмосфери социјалне међузависности ученика (примање и давање – "интерперсонално сусретање") подстичу позитивна осећања (ментални и емоционални афинитет). Зато се сараднички однос, генерално, захваљујући позитивним структурама емоционалних односа сматра видом побољшања интерперсоналних и емоционалних компетенција ученика (Сузић, 2000, 9).

„Режирањем“ стратегије узајамног деловања и тимског рада ученика, код њих се у већој мери подстичу развој социјалног интересовања, сазнање и примена етичких норми и тиме наглашеније развија међусобно уважавање, осећање и култура заједништва. Наиме, овакав природни педагошки амбијент израженије и непосредније интерперсоналне комуникације поспешује њихово ближе и боље упознавање и успешнији рад, атмосферу узајамног прихватања. Због веће међусобне упућености при извршавању обавеза и учењу, код ученика се у већој мери јавља отвореност, спремност за размену, узајамно помагање, културно понашање, високо развијено осећање групне припадности.

Ова могућност проширивања и продубљивања социјалних веза и односа гради личност и аутономију ученика, доприноси њиховом позитивнијем међусобном процењивању и доживљавању, ублажавању евентуалних тензија, неспоразума, тражењу прихватљивих решења, односно, отклањању узрока могућих сукоба и агресивног деловања.

Постоје бројни истраживачки докази о доследном позитивном утицају сарадничких искустава на интерперсоналне односе ученика. Једно од првих истраживања (Deutsch, 1949, према Deutsch, 2000) показало је да структуре сарадничког учења доводе до веће хармоније међу људима. Према мета-анализи бројних истраживања (Roeders, 2003, 54-55), сарадничким учењем развија се способност сарадње са другима, доприноси већем испољавању интерперсоналне привлачности и лакшем прихватању међусобних утицаја (Johnson, Johnson & Holubec, 1993), унапређивању међуполних и међурасних пријатељстава, интерперсоналне атракције, социјалних вештина, преузимању социјалне перспективе другог (Johnson, Johnson & Maruyama, 1983; Gillies, 2000), унапређивању алтруистичког понашања деце (Johnson & al., 1976). Њиме се, захваљујући повезаности при извршавању заједничких обавеза, постижу повољнији односи међу децом – боље прихватање и веће поверење (Slavin (1980; 1987) и Marantz (1988)). Johnson и Johnson (1978) налазе да се на овај начин развијају позитивнији ставови ученика према хетерогености вршњака (пол, способности, етнички или културално), према конфликту, школи и наставницима. Оно омогућава поштовање различитости (друге расне и етничке групе, хендикепирани) (Slavin, 1983; Slavin, 1995), да се превазилазе социјалне предрасуде, склапа више пријатељстава (Lamberigts et al., према Roeders, 2003; Johnson & Johnson, 1989), олакшава интеграција деце у школе и остваривање подношљивијих односа у мултиетничким и мултикултурним групама. Појачаном комуникацијом може се побољшати социјални статус ученика (одбачена или занемарена деца), што помаже у смањењу школских проблема (Garpmann & Oswald, 1985), социјалних проблема – одбацивања (Roeders, 2003) и потенцијалних опасности од деликвентних облика понашања (Hartley, 1976, према Slavin, 2002:118). Структуре међузависних задатака и активности резултирају одговарајућим социјалним понашањем, повећањем способности преузимања улоге другог, испољавања емпатије, групне солидарности, развијања дружељубивости између ученика.

Дакле, сарадничким условима рада стварају се услови за прихватање разлика и квалитетнију интеракцију национално хетерогених вршњака. Истраживачки докази потврђују да се оваквим начином рада унапређују позитивни ставови према хетерогеним вршњацима (између осталих, и различитих етничких група јер сарадничка међузависност доводи до редукције унутаргрупног и међугрупног непријатељства и тензија). На пример, истраживање утицаја тимских игара на међурасну интеракцију (De Vries i Edwards, према Крњајић, 2002, 82) показало је позитивне ефекте на смањење расних

предрасуда. Посебно у мултиетничким срединама, сараднички рад доноси интеракцију, размене, уклањање граница, реципроцитет и истинску емпатију, поштовање и солидарност ученика различитих култура. Заједничким учењем ученици стичу способност сарадње и свест усмерену на прихватање и интегрисање мањинских група и схватање ирационалности „грубе“ доминације већине у разреду и школи. Наиме, овакав рад смањује комуникационе баријере, а тиме и међусобне проблеме који се могу јавити у свим облицима наставних и ненаставних комуникација у школи, а који иначе могу оставити дуготрајне последице на понашање деце. Као превентивна активност "мешања" ученика, њиме се изграђује интеркултурално васпитање и спречавају предрасуде и декултурација.

Евидентно је да сарадничко учење има изузетан утицај с обзиром на чињеницу да облици социјалног учења по моделу у школском контексту битно обликују процес социјализације и васпитања уопште – усвајање ставова, вредности и укупно понашање младих (Станојевић, 2011). Стога, овакав едукативни дискурс са васпитним утицајима адекватно садржајно испуњеним и усмереним на сагледавање могућности и предности међукултурне комуникације, позитивног односа према културним различитостима и вредностима, представља пут укључивања образовних институција у решавање друштвених проблема.

Испитивање интерперсоналних односа ученика у контексту наставних стратегија

Имајући у виду да развој интеркултуралног и интерперсоналног разумевања у великој мери зависи од социјалних контаката и односа деце, на њима смо се овде посебно задржали. Како је подлога интеркултуралног васпитања сараднички рад ученика, као и због бројних, доследно позитивних, истраживачких налаза утицаја сарадничких наставних ситуација на социоемоционални развој и односе ученика, занимали су нас ефекти ове стратегије наставног рада у условима наших школа. Овде ћемо приказати резултате социометријског испитивања ученика 12 одељења четвртог разреда три градске и једне приградске основне школе у Врању, које је аутор обавио 2008. године (пре и после примене шестомесечног експерименталног програма) у контексту њиховог сарадничког учења и у оквиру класичног амбијента наставе и учења. Ученици су бирали пет ученика за заједничко учење (као критеријум избора), везано за његову реализацију различитим наставним стратегијама – сарадничким учењем у паровима и групама и традиционалним начином рада (индивидуално-компетитивним по структури циља и природи интеракције међу децом).

Иницијално стање интерперсоналних односа (групни односи, интеракција чланова одељења, социјална адаптираност (прихваћеност и одбаченост), степен другарства и афирмације (положаја) ученика) показало је доста уједначене социјалне слике одељења унутар свих школа. Добијеним „друштвеним мапама“, идентификацијом вршњачке преференције и квантификацијом вршњачког статуса, жељени, антиципирани избор ученика послужио је, посебно учитељима Е одељења (парови и групе), у обезбеђивању примереније педагошке акције – адекватнијег формирања партнерских и групних структура ученика ради њиховог сврсисходног функционисања.

На финалном социометријском испитивању у основној школи „**Доситеј Обрадовић**“ индекс групне кохезије (ИГК одељења $E_1=0,400$, ИГК $E_2=0,357$ и ИГК одељења $K=0,289$) и разлике фреквенција по категоријама позитивних бирања, на основу χ^2 (29,025) на нивоу 0,048, иако горњег прага статистичке значајности, указују да је припадност групи значајно детерминисала кретање социјалних односа у одељењима Е група у позитивном смеру, у односу на иницијално мерење и у односу на одељење К групе. И делимична структурна анализа података показује да се афективна структура Е група одликује већим привлачењем између чланова тих група (нема изолованих ученика), што упућује на постигнуту компактност тих одељења у односу на одељење К групе, које се одликује знатном поларизацијом ученика (има изолованих, али и „старова“). Дакле, виши ниво остварених позитивних вршњачких номинација одељења Е група може да значи да је сарадничко учење допринело унапређењу социјалних вештина ученика тих одељења, тј. да су постали толерантнији, увиђавнији, солидарнији, а њихови међусобни односи усклађенији и успешнији, при чему треба имати у виду да у одељењима има деце ромске националности.

У основној школи „**Вук Караџић**“, разлика фреквенција по категоријама броја позитивних бирања између одељења, на основу вредности χ^2 (25,210), на нивоу 0,066 (нешто изнад горње границе), делимична структурна анализа резултата и индекс групне кохезије E_1 (парови) ИГК=0,323, E_2 (групе) ИГК=0,293, К (фронтално) ИГК=0,196, указују на приближно постојање статистички значајне разлике броја остварених бирања.

У основној школи „**Радоје Домановић**“, вредност χ^2 (32,620) и ниво статистичке значајности (0,019) указују на значајну разлику у броју остварених бирања, као и ИГК између третираних одељења (E_1 ИГК=0,347, E_2 ИГК=0,288, К ИГК=0,245), у смислу вишег нивоа хомогености унутар одељења Е група.

На финалном мерењу у приградској основној школи „**Предраг Девеџић**“, у оба Е одељења остварен је индекс групне кохезије ИГК=0,352, а број позитивних номинација је нешто виши у односу на иницијално мерење (E_1 /ИГК=0,300, E_2 /ИГК=0,268). У К одељењу, на финалном мерењу, забележен је пад са ИГК=0,315 на ИГК=0,278. Вредност χ^2 (25,220) и ниво стати-

стичке значајности (0,193) указују да наведене разлике између одељења нису статистички значајне. Ипак, с обзиром на то да је у овој школи велики број ученика ромске националности, да елементи структурне анализе, број позитивних номинација и вредности ИГК показују допринос сарадничког учења у подизању нивоа развијености социјалних веза у одељењу у поређењу са традиционалним начином наставног рада, постигнут је значајан успех на овом плану.

Презентовани показатељи показују позитивне промене у социјабилности и квалитету социјалних односа ученика Е одељења након њиховог шестомесечног сарадничког рада. Сарадничко учење се, из перспективе самих ученика, показало као агенс побољшања интерперсоналне атракције и комуникационих мрежа ученика унутар Е одељења. Директни контакти и сарадничко деловање, у односу на традиционални рад, позитивније су утицали на социјалне перцепције и статусе ученика, на њихово самопотврђивање и тиме, постизање бољих међусобних односа јер од степена хомогенизованости одељења зависи укупно социјално понашање ученика. Дакле, постигнуто компактније обликовање разредне целине – виши ниво интегрисаности одељења, значи да су се побољшали унутаргрупни односи (позитивнији ставови према већем броју ученика, боље међусобно прихватање, остваривање заједништва) и да се истовремено смањују социјални проблеми у одељењима.

Обезбеђивање сарадничких услова довело је до демократске интеграције различитих начина мишљења и задовољавања дечје потребе за комуницирањем и социјалним успехом. Социјални статус ученика Е одељења се повећао захваљујући спонтаном и сврсисходном удруживању у привлачне, мање партнерске и групне одељењске структуре, њиховим повременим изменањем, отварањем нових процеса интеграције, што је доприносило кохезивности целог одељења. Услед нужности ширења социјалних „поља“ ученика, динамичне и вишесмерне комуникације, међусобне сарадње, солидарности, побољшавао се степен прилагодљивости и осигуравало место сваком ученику у одељењу (прилика да испољи све своје квалитете). На тај начин су и изоловани појединци, својом активнијом улогом, имали прилику да се промовишу у неком сегменту рада групе, да се укључе у заједницу, помогну функционалне улоге, популарности и поверења у групи, да стекну осећај достојанства и тиме се чувају од социјалних поремећаја. У случајевима слободног удруживања посебно може да долази до изражаја интегративно доживљавање, дубље социјално повезивање и међусобно прожимање ученика – присне другарске везе и емотивни односи.

Зато се сараднички структурисане наставне ситуације „лицем у лице“, због ангажованијег учења, међусобне помоћи и подршке, јављају као примарна снага промоције и пружају широке кохезионе могућности јер подстичу интеракцију, а онда и интеграцију у групи (Станојевић, 2010). Таква наставна клима доводи до побољшања међусобних односа ученика јер делује превен-

тивно и интервенишуће у случајевима постојања дезинтеграционих и дисруптивних снага и појава – различитих конфликта у одељењу.

Показало се да је овакав начин организације наставног процеса – ситуација заједничког рада и циља, са обавезом индивидуалног доприноса и одговорности свих ученика, суптилан начин да се код ученика развија свест о пожељности отворених, свестраних односа и формирања позитивног јавног мњења у одељењу. Како сарадничку интеракцију прати појава подстицања међуличне наклоности ученика, снажне социјалне везе, сличне социјалне вредности, може се рећи да је примена сарадничког учења утицала на развијање позитивне климе и „тенденцију да се буде заједно“ у групи–одељењу. Добијена позитивна структура социјалних (емоционалних) односа је показатељ адекватности педагошке стратегије и повољан услов унапређења заједничке делатности и живота одељења.

Закључно разматрање

У околностима вишекултуралног друштва какво је наше, наставнике све израженије притишћу проблеми практичног педагошког поступања у школама. Како се у модерним плуралним културама пожељне вредности не могу више третирати као саме по себи оствариве, нити је могуће решавати кризе васпитања истим средствима као у хомогеним културама (Medveš, 2007), школа, у том смислу, треба да помогне у развијању зрелости и солидарности ученика, доприносећи, тиме, одржавању и даљем развоју друштва. Таква настојања морају да буду уткана у вредносни систем школе јер је евидентно да се њој данас све више „препушта“ брига за васпитање младих, чиме васпитни задаци школе годинама постају све већи. Она то може, само, ако се живот и рад у њој и сами одвијају према демократским правилима игре, ако се увежбавају пожељне врлине и показује нулта толеранција према насиљу међу ученицима.

Познато је да школа утемељује ваљаност и обавезност демократске културе целокупним својим деловањем. Сходно томе, најпре, креатори образовне политике – предузимањем одговарајућих мера у циљу интеркултуралног експлицитног вредносног васпитања (о упућивању ученика брину наставници), треба да теже таквој оријентисаности савремене младе генерације. Али, школа то чини и својим „кућним наставним програмом“, скривеним курикулумом, чиме се „иза позорнице“ откривају социјално релевантни ставови (Gudjons, 1994:211). Зато школа, својом организацијом, и наставници својим деловањем треба да утичу на емоционалну климу која подупире васпитање за интеркултурално понашање. Наиме, консеквенце за поступање с децом у школи су такве да претпостављају школу која пружа смисао заједни-

чком суживоту бројних „различитости“, која такве вредности и норме живи као узор и чини их обавезнима, стварајући амбијент за „добро групно осећање“ свих у њој. Кључно је на том путу да се бира плурализам путева и стилова, спремност на толеранцију према индивидуалности других и позивање на позитивно прилагођавање уместо на маргинализовање у школским колективима.

Да би се остварио адекватан школски контекст за интеркултурално васпитање, неопходно је стицати знања повезано са живим социјалним искуством. Зато, наставников задатак није да поучавањем преноси садржајно-морална уверења, већ да ствара претпоставке за моралне дискурсе у својим одељењима (Edelstein, 1986, према Terhart, 2001:182). Дакле, уместо дидактизирања, на организацијском нивоу школе треба стварати одговарајуће вредносно окружење. Вредности на основу којих треба да се управља смисаони критеријум наставних активности су солидарност, међуљудско суживљење, комуникација, ангажман за друге. Због тога, веома је важно да наставник, што чешће, омогућава ученицима конкретно деловање на основу универзалних алтруистичких начела, ради доживљавања вредности заједничког живљења и јачања осећаја властите вредности. Осим наглашенијег истицања етичких принципа дидактичким вођењем линија наставе на принципима интеркултурализма као „црвене нити“ васпитно-образовног процеса, стварање адекватног социјалног контекста за алтруистички однос према „различитостима“ посебно је успешно интензивнијом применом сарадничких форми рада и учења ученика, као пожељних модела социјалног учења.

Оваквим омогућавањем њихове активне позиције „простора за сусретање“ у наставном раду, нарочито имајући у виду њихове социо-културне посебности, веома ефективно се доприноси вредносном формирању ученика с аспекта неговања интеркултурализма. И научни и интуитивни педагошки концепт наставниковог рада логично подразумева неопходност обезбеђивања прилика за међусобно упознавање ученика, привлачење пажње и истицање њихових посебности и вредности, ради стимулације њиховог афективног филтера и остваривања заједништва у одређеном друштвено-културном контексту (Станојевић, 2010). У том смислу, сарадничке форме рада ученика, као природни радни и животни оквир процеса искуственог интерперсоналног и интеркултуралног учења, релативно су једноставне организацијске могућности са значајним педагошким претпоставкама. Њима се веома успешно стимулише комуникација и међусобно приближавање деце различитих националности, вера и култура од најранијих узраста, респектовање културалне својеврсности вршњака, толеранција према различитости свих врста.

Учећи на овај начин, ученици уче о туђим културама самеравањем своје са другом културом и сазнају сопствену, развијају толеранцију и разумевање различитости. Уопште, заједнички интереси и усмереност ка истом циљу бришу разлике, одстрањују препреке које раздвајају, искључују агресивне елементе, индивидуалну изолованост у одељењу јер окрећу и упућују ученике једне другима, чиме постају и обавезни свима. Зато, такав контекст

поучавања и учења може, сам по себи, бити средиште пожељног развоја ученика у смислу интеркултуралног и, уопште, алтруистичког васпитања, чиме они могу са успехом да одговоре основним захтевима живота у модерном грађанском друштву.

Приказано истраживачко интересовање промовише вредности сарадничке наставне културе, као научног погледа на начин школског живота и свести о потреби за пожељнијим наставним деловањем. Сходно реченом, организација наставе кроз заједнички рад ученика је незаобилазна стратегија са специфичном улогом у изградњи пожељне школске стварности у сваком друштву. Њоме се обезбеђује и очување културних идентитета и формирање интеркултуралних компетенција припадника различитих група у незаустављивим и неопходним околностима осавременавања друштва и прихватања нових, универзалних културних вредности. Примена сарадничких форми рада представља пут одмерених и квалитетних промена у образовању за друштво будућности – друштво које учи о себи и о уважавању разлика као повезујућој вредности која обезбеђује мир и просперитет у својим и ширим оквирима. То овом типу наставног деловања и стварања повољног социјалног миљеа даје посебну актуелност јер може свим актерима наставе да омогући усвајање и неговање вредности интеркултурализма, као саставног елемента вредносног система.

Кључ овакве пожељне наставе, у којој би се ученици на једноставан начин учили заједништву сваке врсте, представља наставничково познавање вредности различитих стратегија, његово методичко стваралаштво и иницијативност. Дакле, наставне стратегије могу бити моћно подстицајно средство само у рукама стручних, креативних и инвентивних наставника, наставника нове дидактичке културе. А она је незамислива без њиховог трајног професионалног усавршавања и чвршћег педагошког утемељења.

Литература

- Arts and Cultural Education at School in Europe* (2009) Brussels: Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency.
- Banks, J. A. (1997) *Multicultural education: Characteristics and goals*. New York: John Wiley&Sons, Inc.
- Bedeković, V. (2011) Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika, *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 139–151.
- Deutsch, M. (2000) Cooperation and Competition; in: M. Deutsch, P. Coleman (ed.): *The Handbook of Conflict Resolution* (21–41). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Gillies, R.M. (2000) The maintenance of cooperative and helping behaviours in cooperative groups, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, No. 1, 97–111.
- Gudjons, H. (1994) *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Hentig, H. (1991) Die Schule neu denken. In: *Neue Sammlung*, H3, S. 436–448. Hrvatić, N. i E. Piršl (2005) Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja, *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 251–266.
- Hrvatić, N. (2011) Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima, *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 7–18.
- Jelačić, S. (2011) Specifičnosti i značaj interkulturalnog obrazovanja u savremenim društvima, *Norma*, 16 (1), 9–20.
- Johnson, D.W. & al., (1976) Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning and achievement, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, No. 4, 446–452.
- Johnson, D. & R. Johnson (1978) Cooperative, competitive and individualistic learning, *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 12, No. 1, 3–27.
- Johnson, D.W., R.T. Johnson & G. Maruyama (1983) Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: a theoretical formulation and a meta-analysis of the research, *Review of Educational Research*, Vol. 53, No.1, 5–54.
- Johnson, D.W. & R.T. Johnson (1989) *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina (MN): Interaction Book Company.
- Johnson, D., R. Johnson & E. Holubec (1993) *Circles of learning: cooperation in the classroom*, 6th. ed Edina, Minnesota: International Book Company.
- Kauffman, J.M., (2001) *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (7 th ed.). Upper Saddle River, Nj: Merrill Prentice Hall.
- Krappmann, L. & H. Oswald (1985) Über die Schwierigkeit zu helfen-ein Bericht aus Kinderwelt, *Pädagogik*, 6.
- Крњајић, С. (2002) *Социјални односи и образовање*. Београд: ИПИ и Виша школа за образовање васпитача.
- Marantz, M. (1988) Fostering prosocial behavior in the early childhood classroom: Review of the research, *Journal of Moral Education*, Vol. 17, No. 1, 27–39.
- Medveš, Z. (2007) Vzgojni koncept na razpotjih sodobnosti, ugotovitve in predlogi mednarodne znanstvene konference. *Sodobna pedagogika*, 58/2, 227–232.
- Mesić, M. (2006) *Multikulturalizam: društveni i teorijski izazovi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Опић, S.(2000) Učestalost manifestiranja oblika rizičnog socijalnog ponašanja učenika osnovne škole. *Zbornik učiteljske akademije u Zagrebu*, 2 (1/2), 35–43.
- Robinson, K. & L. Aronica (2009) *The element*. London: Penguin books.

- Roeders, P. (2003) *Interaktivna nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Slavin, R.E. (1980) Cooperative learning, *Review of Educational Research*, Vol. 50, No.2, 315–342.
- Slavin, R.E. (1983) *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Slavin, R.E. (1987) Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: a reconciliation, *Child development*, Vol.58, No. 5, 1161–1167.
- Slavin, R.E. (1995) *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*, 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, E.R. (2002) Cooperative Learning in Elementary and Secondary School, *Education and Sociology An Enciclopedia*, Levinson, D.L. (ed.). New York, London: Routledge Falmer.
- Станојевић, Д. (2010) Социјална самоевалуација ученика у светлу наставних ситуација сарадничког учења, *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, (1), 111–131.
- Станојевић, Д. (2011) Савременом наставном културом до алтруистичке оријентације школе, *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, (2), 61–74.
- Сузић, Н. (2000) Утицај кооперативног учења на развој интерперсоналних способности и емоционалности; у: Сузић, Н. (уред.): *Интерактивно учење II* (9–47). Бања Лука: Министарство просвете РС и УНИЦЕФ.
- Terhart, E. (2001) *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Van Lange, P. & Carsten, D. (2003) Socijalna interakcija: suradnja i natjecanje. U: Hewstone & Stroebe (edit.): *Uvod u socijalnu psihologiju: Europske perspektive* (291–315). Zagreb: Naklada Slap.

Dragana Lj. Stanojević
University of Niš
Pedagogical Faculty
Vranje

TEACHING STRATEGIES AS CONTEXT OF INTERCULTURAL EDUCATIONAL CONCEPT

Abstract: The paper discusses the possibilities of teaching strategies of students collaborative work in creation of intercultural educational concept in school by improving interpersonal students' relationships. We proceed from the understanding that the social circumstances of organisational basis of teaching are the framework that will be installed in intercultural

education. Collaborative learning as a qualitatively different approach to school work - demanding, but more democratic style of teaching, opens the perspective of education in a new, intercultural way, seeking respect for the student's identity and individuality and their positive relationships. Such work affirms learning as a reciprocal action in small and larger groups in which they gain experience and understand the necessity, benefits and conditions for cooperative work.

In this paper will be presented and the results of sociometric tests performed in the context of cooperative and traditional teaching and learning environment, the scope of application of the six-month experimental program, with students of the fourth grade of elementary school. Data should show what is, from the perspective of the students themselves, the movement of social relations in the departments and their cohesiveness, thus indicating the influence of the applied teaching strategies on the social dimension of the development of students, among other things, as a factor in building a culture of interculturalism.

Keywords: Teaching Strategies, Collaborative Learning, Interpersonal Relationships, Intercultural Education.