



Зборник Института за педагошка истраживања
Година 56 • Број 1 • Јун 2024 • 53–78
УДК 37.091.312(497.11)

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2401053B>
Оригинални научни рад

СХВАТАЊА НАСТАВНИКА У СРБИЈИ О РАЗЛИЧИТИМ АСПЕКТИМА ПЛАНИРАЊА КООПЕРАТИВНОГ УЧЕЊА У НАСТАВИ*

Марија М. Булатовић** ➤ ORCID: 0009-0000-8296-7036
Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Србија

Јелена С. Медар Златковић ➤ ORCID: 0000-0001-9509-6655
Институт за педагошка истраживања у Београду, Србија

А П С Т Р А К Т

Имајући у виду значај међусобне сарадње ученика приликом учења, реализовале смо истраживање чији је циљ разумевање перспективе наставника о различитим аспектима планирања кооперативног учења у настави. У истраживању је учествовало 19 наставница из основних и средњих школа са територије града Београда и Панчева, као и са територије општине Обреновац. Техником интервјуисања прикупљени су подаци који су обрађени применом тематске анализе садржаја. Налази истраживања указују на то да, иако наставнице обликују кооперативно учење креирањем различитих задатака за ученике, најчешће поистовећују ово учење са једнодимензионалним вршњачким подучавањем. Промишљања наставница о припреми кооперативног учења обојена су бројним стереотипима и мисконцепцијама, чије се порекло може повезати са дубоко укореваним елементима традиционалног (предавачког) начина организовања наставе. Закључујемо да је, упркос иницијативи појединих наставника да реализују кооперативно учење у нашој средини, приметан недостатак разумевања прожимајућих димензија кооперативног учења. Наставницима је потребна подршка која превазилази уобичајене форме стручног усавршавања и подразумева образовне пројекте већих размера између школа и научних

* Напомена. Реализацију овог истраживања финансирао је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. Уговора 451-03-66/2024-03/ 200018). Налази који се наводе у раду део су ширег истраживања под називом „Однос између припреме и реализације кооперативног учења” чију је реализацију одобрила Етичка комисија Института за педагошка истраживања (Одлука бр. 374/1, 7. октобра 2022)

** Мејл: marijabulatovich@gmail.com

институција у оквиру којих би се наставницима пружала лонгитудинална фасилитација у припреми часова за кооперативно учење.

Кључне речи:

сарадња у настави и учењу, кооперативно учење, планирање наставе, перспектива наставника, мисконцепције наставника.

■ УВОД

У научној литератури наводи се да је кооперативно учење важан механизам за когнитивни, социјални и афективни развој ученика (Cohen, 1994; Duque, 2014; Hertz-Lazarowitz, 1992; Ilić, 2016a; Johnson & Johnson, 1999; Jolliffe, 2007; Slavin, 1995). Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 1999) сматрају да кооперативно учење одликује ситуација у којој ученици расподељени у мање групе уче, а њихово учење прожима: позитивна међузависност; унапређујућа интеракција „лицем у лице”; развијање социјалних вештина; индивидуална одговорност и евалуација групних процеса, те да је оно остварено једино када су све наведене одлике заступљене (Johnson & Johnson, 1994). Различити истраживачи, који су истраживали кооперативно учење, приликом испитивања су стављали акценте на различите аспекте овог учења. Славин са сарадницима (Slavin et al., 2003) препознаје четири теоријске перспективе: мотивациону, социјално-кохезивну (афективну), когнитивно-развојну и когнитивно-елaborациону. У овом раду су емпиријска истраживања Џонсона и Џонсона позиционирана у оквирима мотивационе перспективе – међузависност чланова групе заснована на екстринзичним подстицајима, док су њихова схватања у теоријским радовима позиционирана у оквирима социјално-кохезивне перспективе која наглашава социјалну међузависност која се препознаје у уверењу ученика да само заједничким радом могу достићи успех групе. Когнитивно-развојна перспектива – заснована на идеји да се напредовање у учењу и мишљењу дешава у интеракцији вршњака јер су они једни другима у зони наредног развоја, имплицитно је умрежена у оквиру теоријских и емпиријских истраживања преостале три перспективе. Као представницу социјално-кохезивне перспективе Славин и сарадници (Slavin et al., 2003) наводе истраживачицу Коен (Cohen), а истраживачицу Херц-Лазарович (Hertz-Lazarowitz) као представницу когнитивно-елaborационе перспективе.

Наш рад у највећој мери заснивамо на схватањима Коен и Херц-Лазарович. Коен наглашава значај позитивне међузависности ученика која се заснива на интеракцијама чланова групе, при чему ученици једни друге посматрају као ресурс за учење, сам процес групног рада посматрају као когнитивно подстицајан, интринзично награђујући, док је у афективној сфери окренут ка бризи о члановима групе, јер успех групе доживљавају као тимски циљ (Cohen, 1992).

Умрежавајући социјално-афективни аспект са учењем, Коен је у својим истраживањима установила да наставници најчешће примењују два модела учења у групи – вршњачко подучавање и вршњачко учење. Под *вршњачким подучавањем* Коен подразумева да ученици бољег успеха објашњавају полазне информације и карактеристике основних појмова и алгоритама рада на задатку ученицима који имају слабији успех, док под *вршњачким учењем* подразумева сложенију међузависност ученика, нпр. артикулацију аргументације, активно слушање, међусобно поштовање у дискусији (Cohen, 1992). Херц-Лазарович градуира академску и социјалну сарадњу у оквиру кооперативног учења, истичући да је разлика између ове две врсте сарадње уочљива у ситуацијама у којима ученици тек овладавају овим вештинама. Границе између социјалне и академске сарадње временом се умањују стицањем искуства оваквог учења кроз његово практиковање. Оптимални ниво сарадње подразумева да ученици кроз дијалог у групи реструктуришу садржаје и материјале за учење, да се упуштају у сложenu дискусију која подразумева анализу и сумирање различитих мишљења без надглашавања и размирица, што ауторка назива социјалном сарадњом вишег реда, иако је акценат на академској размени (Hertz-Lazarowitz, 1992). На трагу Славина и његових сарадника, мишљења смо да све четири перспективе не искључују једна другу, тако да ћемо се при интерпретацијама налаза у овом раду ослањати и на мотивациону, као и на когнитивно-развојну перспективу (Slavin et al., 2003).

Приликом планирања наставног часа неопходно је ускладити четири елемента – доношење одлуке о наставним циљевима, одабир садржаја који ће се обрађивати, промишљање о одговарајућим методама које ће бити коришћене и осмишљавање начина праћења и евалуације напретка ученика, при чему се ове активности не морају одвијати искључиво непосредно пре саме реализације часа (Pešić, 1991). У научној литератури планирање кооперативног учења подразумева: промишљање о усклађености образовних, педагошких и циљева кооперативног модалитета наставе у оквиру одређене наставне јединице, креирање и сегментирање задатка, промишљање о начину груписања ученика, структурисању позитивне међузависности, индивидуалне одговорности и унутаргрупне сарадње, о уређењу простора у којем ће се учење одвијати, праћењу групних интеракција, пружању помоћи ученицима приликом учења, евалуацији њиховог рада и слично (Johnson et al., 1991). Наставни циљеви су подељени на образовне и педагошке (Kyrilasou, 1998), а обе групе могу бити организоване кроз три различита модалитета: компетитивни, индивидуални и кооперативни (Ševkušić, 1993), што значи да наставници у раним фазама планирања наставе могу да донесу одлуку да организују кооперативно учење. Након доношења такве одлуке, опште препоруке за планирање наставе упућују наставника на одабир наставне методе (Pešić, 1991), те наставник бира модел кооперативног учења у оквиру којег треба да умрежи одлуке о моделу и сегментираниости задатка, типу интеракције и подели ученика у групе.

Предмет и циљ истраживања. Вођени сазнањем о томе да кооперативно учење није у великој мери заступљено у нашој средини (Kovačević i sar., 2021; Semiz, 2020), сматрамо да је важно истраживати иницијална размишљања и напоре наставника у домену планирања кооперативног учења. При реализацији кооперативног учења у настави фокус је на сврсисходно дизајнираној и реализованој интеракцији између ученика приликом учења, због чега се наставници налазе пред изазовом како да адекватно испланирају наставу која ће подржавати ту интеракцију и омогућити учење. Овим истраживањем желеле смо да стекнемо дубљи увид у то о чему промишљају и са чиме се суочавају наставници приликом планирања кооперативног учења. Циљ истраживања представља разумевање перспективе наставника о различитим аспектима планирања кооперативног учења у настави. Сагледавање наставничке перспективе о планирању кооперативног учења важно је за даље промишљање о неопходној системској подршци приликом унапређивања праксе кооперативног учења.

■ МЕТОД

Учесници истраживања. У истраживању је учествовало 19 наставница из основних и средњих школа са територије града Београда и Панчева, као и са територије општине Обреновац. Узорак истраживања био је намеран. Сарадња са педагозима ових школа нам је омогућила интервјуисање за наш предмет истраживања *кључних информаната* (Cossham & Johanson, 2019) – наставника који позитивно вреднују различите облике сарадничке наставе и имају искуства у реализацији кооперативног учења. Одабране наставнице имају од 8 година до 33 године наставничког радног стажа, а структура узорка у односу на степен и циклус образовања представљена је у Табели 1.

Табела 1. Структура учесница истраживања ($\Sigma=19$ наставница)

Степен и циклус образовања		Наставнице	Број	Сума по циклусима	Укупно
Први степен	Први циклус основношколског образовања	Разредна настава (природни, друштвени и уметнички предмети)	6	6	19
	Други циклус основношколског образовања	Предметна настава (природни и друштвени предмети)	6	6	
Други степен	Средњошколско образовање	Стручни предмети (области: економска и технолошко-хемијска)	2		
		Општеобразовни предмети у стручним школама (природни и друштвени предмети)	2	7	
		Општеобразовни предмети у гимназијама (природни, друштвени и уметнички предмети)	3		

Истраживачки приступ, начин прикупљања и обраде података. Примењена је квалитативна анализа података прикупљених интервјуисањем уз примену унапред припремљеног полуструктурираног водича за разговоре са наставницама. Питања у водичу су била груписана око четири важна аспекта планирања кооперативног учења наведена у теоријском делу рада (Johnson et al., 1991): 1) креирање задатка – о чему водите рачуна приликом креирања задатака за кооперативно учење; 2) развој сарадње – како изгледа Ваш ангажман на припреми ученика за међусобну сарадњу у оквиру групе, међу групама и са Вама у току часа на ком ће бити реализовано кооперативно учење; 3) подела у групе – на који начин промишљате о подели ученика у групе и начину функционисања група при планирању кооперативног учења; 4) праћење и евалуација – на које начине планирате да конципирате процењивање рада ученика/група и продуката групног рада ученика. Потпитања за сваку учесницу истраживања била су заснивана на иницијалним одговорима у вези са сваким наведеним аспектом. Интервјуи у трајању од 40 до 45 минута су вођени између часова, за време паузе,

у различитим просторијама школе (зборница, учионице, канцеларија педагошко-психолошке службе) које су обезбеђивале пријатан амбијент за разговор. Све наставнице су потписале писану сагласност за учествовање у истраживању и снимање разговора диктафоном.

Након транскрибовања снимљених интервјуа урађена је тематска анализа садржаја вођена хибридним дедуктивно-индуктивним процесом анализе (Fereday & Muir-Cohrane, 2006) са унапред формираним категоријама преузетим из теоријских поставки о кооперативном учењу (Johnson et al., 1991), наведеним у Табели 2 у колони поткатегије. Након тога је приступљено вишеструком и детаљном ишчитавању транскрипата у потрази за кодовима који су груписани у теме које нису биле унапред припремљене. Формирање кодова и тема представља резултат аналитичког читања података у складу са принципима индуктивне тематске анализе садржаја. Процес формирања тема је пратило преиспитивање предложених категорија, враћање на истраживачки материјал и мењање кодова и тема што је уобичајено за праксу ове врсте истраживања (Saldaña, 2009). Коначна листа кодова је дефинисана уз интерсубјективну сагласност задовољавајућег нивоа (карра вредност 0,74), а потом су на исти начин тематски слични кодови груписани у шире целине – теме.

■ ПРИКАЗ НАЛАЗА И ДИСКУСИЈА

Кровна категорија, поткатегије оформљене на основу истраживања кооперативног учења и теме које су настале груписањем кодова идентификованих вишеструким и детаљним ишчитавањем исказа наставница приказани су у Табели 2.

Табела 2. Структура квалитативних података

Кровна категорија	Поткатегорије	Теме
I. Усклађивање садржаја, циљева и/или исхода учења	а. Креирање задатка	а.1 Природа интеракције међу ученицима
		а.2 Структура кооперативног задатка
		а.3 Модел кооперативног задатка
		а.4 Временска динамика
	б. Развијање сарадничких вештина	б.1 Основни ниво социјалне сарадње
		б.2 Академска сарадња
		б.3 Оптимални ниво сарадње
	ц. Осмишљавање поделе по групама	ц.1 Претходно искуство са одељењем
		ц.2 Број чланова групе
ц.3 Подела улога у оквиру групе		

У водичу за интервјује постојала је и четврта група питања (праћење и евалуација рада ученика/група и продуката групног рада ученика) која се након кодирања транскрипата интервјуа није нашла на листи поткатегорија. Одговори наставница на ово питање уследили су након дуге паузе за промишљање, били су оскудни и одмах преоријентисани са *планирања* кооперативног учења на *искуство реализације* кооперативног учења. То указује на одсуство промишљања наставница о евалуацији приликом планирања за реализацију кооперативног учења. Овакво сазнање је у складу са налазима истраживања о томе како наставници приступају евалуацији кооперативног учења неспремни, због чега и сами наводе да су њихове процене често непрецизне и несистематичне (Ross et al., 1998). У складу са тим, поједини аутори сматрају да постојеће праксе оцењивања ученика нису адекватне у контексту планирања и реализације кооперативног учења (Cohen, 1992).

I. Усклађивање садржаја, циљева и/или исхода учења

Кровна категорија настала је након разговора са наставницама о томе о чему прво размишљају при планирању кооперативног учења. Одговор на ово пи-

тање код свих наставница (19/19) односио се на усклађивање наставних садржаја, циљева и исхода са свим аспектима планирања кооперативног учења, који су у овом раду представљени кроз три поткатегорије. Међутим, иако је то први корак приликом планирања наставе, разматрања наставница о садржајима, циљевима и/или исходима приликом планирања кооперативног учења се прожимају са свим постављеним поткатегоријама и темама из Табеле 2. Стога је представљена као кровна категорија. Следе искази наставница који се односе на садржаје, циљеве и исходе учења, који неће бити поновљени у поткатегоријама и темама у наставку рада.

Кад одаберем садржај, знам како ћу да креирам задатак. [садржај умрежен са креирањем задатка] (пн. Г, сл. 19/19)¹

Најтеже ми је да одаберем тему. После тога знам ко је јак у тој теми и ко ће бити вођа групе. [садржај умрежен са осмишљавањем поделе по групама] (пн. Г, сл. 14/19)

Спремам сарадничку наставу² кад треба да обнове садржаје свих разреда пред матурски испит из мог предмета. [циљ умрежен са креирањем задатка] (пн. СС, сл. 5/19)

Најпре одаберем погодну тему из уџбеника која је zgodна за утврђивање кроз кооперативно учење. За обраду новог није погодно јер нису исте полазне тачке код ђака кад се усвајају нови садржаји. [садржај и циљ умрежени са креирањем задатка] (пн. ОШ, сл. 15/19)

Морам да се потрудим око теме. Водим рачуна да може да се нацрта, да се стави у табелу да би и онај најлошији у групи учествовао у заједничком раду. [садржај умрежен са развијањем сарадничких вештина и осмишљавањем поделе по групама] (уч. ОШ, сл. 10/19)

Приликом планирања реализације кооперативног учења наставнице поштују, најпре, актуелне образовне препоруке које се односе на то да приликом планирања наставе и учења треба поћи од исхода учења. Сходно томе, стављају акценат на садржаје које треба обрадити (19/19) и фокусиране су на исходе учења (12/19), иако је у питању учење засновано на другачијим својствима и изискује вишедимензионални приступ. Истраживања показују да се кооперативно учење може применити на садржаје свих предмета сва три циклуса образовања (Пић, 2016b). Међутим, приметан је изостанак промишљања о општим циљевима

¹ Ознаке у загради: пре зареза су скраћенице уч. (учитељица), пн. ОШ/СС/Г (предметна наставница у основној школи, средњој стручној, гимназији); након зареза су ознаке колико учесница је дало сличне одговоре.

² На почетку разговора смо постигле разумевање са наставницама око предмета истраживања, кооперативног учења, али су оне у својим одговорима користиле термине устаљене у свом начину изражавања (сарадничка настава, сарадничко учење, групни рад и слично).

ма образовања, као што су развој критичког мишљења, креативности, метакогниције, еколошке свести и других.

а. Креирање задатка

Детаљним ишчитавањем транскрипата интервјуа у оквиру поткатегорије *Креирање задатка* уочене су 4 теме: *природа интеракција међу ученицима, структура кооперативног задатка, модел кооперативног задатка и временска динамика*, које ће бити представљене у одељцима који следе. Након представљања теме биће наведени карактеристични искази наставница, после чега следи дискусија и интерпретација датих налаза.

а.1 Природа интеракција међу ученицима. Као главне ослоњнице при одабиру кооперативних облика наставе наставнице наводе планирање или вршњачког подучавања или такмичења.

У програму постоје садржаји који су погоднији за групни рад и они за које је важније да се раде индивидуално. (пн. ОШ, сл. 17/19)

Добра сарадња значи да су добра деца пренела знање слабијој. (уч., сл. 18/19)

Сараднички рад организујем кад дође важно оцењивање за тромесечје, да тад јачи преслишавају слабије. (пн. ОШ, сл. 11/19)

Деца воле такмичење. Ко је био успешнији их покреће, и тад се најбоље слажу. (пн. ОШ, сл. 14/19)

Може такмичење чак и између чланова исте групе уз обавезно правило да бржи објасне спорјима тамо где запињу, а међу групама је уобичајено. (пн. ОШ, сл. 6/19)

Одговори наставница указују на разумевање интеракција међу ученицима током кооперативног учења само на основном нивоу вршњачког подучавања и/или у облику такмичења. Овакво схватање је у раскораку са тумачењима истраживача о природи интеракција у оквиру различитих модалитета учења, што упућује на то да их наставнице доминантно практикују, те интеракцију виде само на те начине. У такмичарском модалитету учење се одвија акумулацијом знања које други ученици не поседују, подстицањем ривалства међу ученицима, док се кооперативно учење развија у оквиру сарадње међу ученицима (Semiz, 2020; Ševkušić, 1993). Приметан је раскорак у увидима наставница и тумачењима истраживача у две димензије: кооперација се сагледава само на основном нивоу кооперативног учења – као вршњачко подучавање (Cohen, 1994); дошло је до укрштања два супротстављена модалитета учења – такмичења и сарадње (Semiz, 2020; Ševkušić, 1993).

Наставнице (14/19) препознају такмичење као снажан вид спољашње мотивације за учешће у раду приликом кооперативног учења. Такмичење везују са жељом ученика да на једноставнији и занимљив начин добију добру оцену. Да би се то остварило, оне такмичење бирају као модалитет активности на основу ког креирају задатак за кооперативно учење. Као што су саме наставнице нагласиле, такмичење је спољашњи мотивациони фактор. Међутим, снажна спољашња мотивација је у супротности са ставом истраживача да су фактори који подстичу кооперативно учење: ученичка међузависност, унутрашња мотивација и одсуство такмичења (Johnson & Johnson, 1999; Ševkušić, 1993). Према исказима наставница, такмичарски дух групних активности које планирају испољава се доделом награда, које добијају они ученици који најбрже дођу до тачног решења. Наставнице нису уочиле контрадикторност у односу на начине на које су говориле о дугом путу развијања сарадње чија је круна вештина сложеног конструктивног дискутовања и самосталност у налажењу разноврсних решења истог задатка, што ће бити интерпретирано у одељку *Развијање сарадничких вештина*. С друге стране, током такмичења које наставнице описују тежи се само једном тачном одговору до ког треба брзо доћи што подразумева одсуство процеса дискутовања (6/19) и отворен је простор за појаву социјалног дангубљена чланова групе који постају „навијачи” ученика бољег успеха који сами решавају задатак (10/19).

a.2 Структура кооперативног задатка. Наставнице на свим нивоима обрзовања истичу да је неопходно задатке поделити по нивоима знања који су прилагођени унапред планираним, према школском успеху, хетерогеним групама које оне постављају као услов квалитетног кооперативног учења.

Мој предмет је такав да подразумева фазе у откривању и анализи података, такве проблемске задатке састављам. (пн. СС, сл. 10/13)

Групе су хетерогене и задаци су подељени по нивоима. Неке делове могу урадити само најбољи јер подразумевају и претходно знање и повезивање са новим. Неке једноставније информације из материјала које припремим могу да препишу слабији и тако да науче пропуштено. (пн. ОШ, сл. 18/19)

Ипак спремам лакше задатке, сви да учествују. Све им је припремљено, они само да раде. Слабији буду изненађени кад виде да и они могу да допринесу. (пн. СС, сл. 13/19)

Чланови групе су различити по успеху. Спремам за сваког задатак из збирке на његовом нивоу и свако ради своје. Пошто бољи знају и лакше задатке, онда они повремено помажу слабијима. Група је комплетирала свој рад кад најспорији уради све своје задатке. (пн. ОШ, сл. 3/19)

Сваке године реконструишем према генерацији један одличан задатак. У свакој групи свако уради фантастично свој део, а остали делови као да не постоје (пн. ОШ, сл. 10/19)

У почетку преузимам, из књиге коју сам сама купила, сажвакане задатке за групни рад, припремљени и сви материјали и питања. Касније сама креирам задатке који не садрже све податке, треба да се трага по интернету, они морају да се надопуњују. Много ту буде пристојног разговора и мењања почетних позиција [...] Морам да видим доступност информација, време потребно да се критички одаберу из мора постављених на нету. (пн. Г, сл. 1/19)

Предметне наставнице акценат стављају на разумевање начина транспонованја методологије дисциплине која је основа предмета који предају у методички дискурс тог предмета, што је у складу са истраживањима која истичу да услед постојања различитог симболичког и методолошког система није исто планирање сарадње на часовима језика и хемије (Cohen, 1994). Наставнице истичу свој труд да сви чланови групе имају осећај успеха, што је важан и педагошки и академски циљ. Међутим, овај успех највећи број наставница (13/19) обезбеђује тако што задаје лакше задатке које ће слабији по успеху моћи да уче од бољих ученика. То значи да је при промишљању о задацима интеракција коју очекују, заправо, вршњачко подучавање.

Све наставнице размишљају о нивоима знања, али један број наставница (3/19) сегментира задатке по нивоима на такав начин да ученици различитог успеха добијају задатке различитог нивоа које касније једноставним линеарним колажирањем уклапају у крајњи продукт, што се у академској литератури тумачи као индивидуални задатак у кооперативном миљеу (Cohen, 1994). У овим ситуацијама се могу приметити два приступа: 1) наставнице које очекују да сваки ученик ради самостално, а да до интеракције дође или на ученичку иницијативу кад слабији тражи помоћ, или према захтеву задатка кад бољи по успеху помаже у раду слабијима; 2) према захтеву задатка, слабији раде техничке послове, а бољи ученици раде на захтевима вишег нивоа и касније презентују заједнички рад. С друге стране, наставнице (12/19) најчешће креирају стриктну структуру задатка са унапред планираним материјалима у којима се могу пронаћи све потребне информације за рад. Дакле, наставнице приликом промишљања о структури задатка планирају низак ниво међузависности ученика коју Херц-Лазаровиц (1989) назива нискокооперативни групни рад. Већина наставница на основу познавања академског успеха ученика спушта критеријум при формирању тежине захтева, уместо да планира координацију напора на хоризонталном нивоу на начин фазне међузависности делова задатка при којој се до решења не може доћи ни самостално, нити простим уклапањем појединачних решења. Наставнице изражавају незадовољство што не долази до интеграције наученог већ сваки ученик одлази кући научивши, притом, само сопствени сегмент задатка. Међутим, оне не повезују овај увид са структуром задатка већ са незаинтересованошћу ученика за сопствено учење. Све то води закључку о крхком разумевању наставница о подели задатака на ригидно схваћене нивое знања који искључује како хоризонталну, тако и вер-

тикалну међузависност делова задатака и вршњачке кооперације у процесу учења на које се наилази у теорији (Herz-Lazarowitz, 1989).

Само једна наставница је направила разлику између високоструктурисаних задатака које планира за ученике занатских смерова стручне школе који садрже детаљна упутства и смернице за рад на основу којих ученици, који их доследно следе, могу урадити задатак без великог напора и нискоструктурисаних задатака које планира за више разреде гимназија који захтевају потрагу за информацијама које нису доступне у понуђеним материјалима, сумирање различитих мишљења, вођење аргументоване дискусије која води редефинисању тока рада на задатку и друге комплексне академске вештине. Ова наставница осећа разлику али и испреплетеност виших академских и комплексних социјалних вештина, као што су активно слушање, поштовање реда излагања у дискусији, критиковање ставова и аргумената а не особе, повезивање са доприносима других чланова групе и рефлексивност о сопственом доприносу. Иста наставница наводи, као битан део планирања, сопствено испробавање квалитета доступних информација на интернету, као додатни напор који обезбеђује информације за самог наставника о постављању реалних сегментисаних захтева ученицима, што је у складу са ставовима из литературе да задаци треба да буду у зони наредног развоја, али такви да их ученици у интеракцији могу савладати (Newman et al., 1989).

У промишљањима наставница о креирању задатака, као једино место које директно указује на неразумеваше концепције кооперативног учења јесте виђење наставница да је након одабраног садржаја заправо „лако одлучити се за задатак”, било да га саме смишљају или га преузимају из неког постојећег извора. У оба случаја наставнице се воде својим искуством у савладавању одређене теме. Изненађујућа је сигурност са којом наставнице изражавају овакав став, што се може довести у везу са осећајем компетентности наставница о догађањима у учионици, што не тумачимо нужно као лоше. Ипак, наведено мишљење наставница указује на одсуство разумевања суштинских разлика између индивидуалног, такмичарског и кооперативног процеса учења како су дефинисани у истраживањима кооперативног учења (Ševkušić, 1993), као и потребе да се сарадња у групи учи најпре учествовањем у високоструктурисаним активностима кооперативног учења, након чега следи фаза учествовања у активностима које су мање структурисане (Antić, 2010).

а.3 Модел кооперативног задатка. Наставнице набрајају различите моделе задатака, техника и/или метода које се могу конципирати као кооперативни задатак, од игре до проблемских и пројектних задатака, који могу бити реализовани у учионици или неком другом реалном простору и/или простору који обезбеђују дигиталне технологије.

Игрице су добре да се упознају и да науче да се подржавају у групи. (пн. ОШ, сл. 13/19)

За кооперацију је zgodно да раде вишефазне лабораторијске анализе које их чекају кад се запосле као техничари. (пн. СС, сл. 4/19)

Састављам такве задатке за групни рад да они заиста могу да их повежу са реалним животом. (пн. Г, сл. 3/19)

Без одласка у библиотеку нису могли да комплетирају задатак. (пн. СС, сл. 3/19)

У великом клубу школе смо организовали сарадњу различитих смерова наше стручне школе. (пн. СС, сл. 4/19)

Наставнице имају разноврсне идеје када је реч о задатку који се може обликовати или преобликовати у кооперативни задатак. Посебно је значајан директан увид две наставнице, који се на посредан начин среће и код свих осталих наставница, да је игровна форма најбољи начин увођења ученика у „свет” сарадње нижих разреда на сва три нивоа образовања, да би се у вишим разредама на свим нивоима увели комплексни задаци „са пуним сарадничким духом”. У средњим стручним школама наставнице чешће креирају проблемске задатке који су у вези са потребом да се ученици упознају са експертским понашањем у својој струци, пошто је предвиђено да након матурирања уђу у свет рада, што извесни аутори називају ситуационим учењем (Perkins, 1992). У гимназијама наставнице настоје да креирају задатке који ће имати везу са реалним животним ситуацијама и стратегијама за њихово решавање. У академској литератури је интерпретиран значај оваквих настојања као пружање прилика ученицима да увиде како феномени које срећу у оквиру различитих предмета изгледају у ваннаставној ситуацији и да уоче на које начине се примењује неко знање у реланом животу (Anderson et al., 1996). Поједине наставнице креирају задатке који се сврсисходно одвијају у неким другим просторима које отварају могућности за сагледавање везе процеса учења и других изворишта информација или процедура истраживања и учења.

а.4 Временска динамика. Наставнице на различите начине промишљају о структурирању времена у току кооперативног облика учења.

Кад планирам само један час, волела бих да 20 минута раде и да имамо 15 минута за презентацију радова. (пн. ОШ, сл. 19/19)

Не може се рећи да је 15 минута довољно за презентацију свих група. Ту треба и коментар да дође од ученика, па некад је и шала корисна у тим приликама. (пн. СС, сл. 19/19)

У редовној настави су нам подеснији двочаси, а кад имамо блокове онда стигнемо да осмислимо међупредметне задатке за сараднички рад. (пн. СС, сл. 4/19)

Важно ми је да завршимо презентацију на првом часу. Онда следећег дана у првих 15 минута радимо рефлексiju – шта им се допало, шта су њихове замерке, и круна свега је шта су усвојили од градива. (пн. ОШ, сл. 12/19)

Не завршавам никад на следећем часу. Морам да пратим план. То је ионако само да мало изађу из колотечине. (пн. ОШ, сл. 7/19)

Колика год да је лектура то мора код куће. За групни рад планирам да шаљем кратке материјале кући. (пн. ОШ, сл. 4/19)

За време короне смо имали рад који се радио од новембра до маја и контролне тачке на свака два месеца. (пн. СС, сл. 3/19)

С обзиром на временску скученост часа од 45 минута, коју истичу све учеснице истраживања, стриктна подела на 5–20–15–5 се најчешће среће у нашој средини као најекономичнија за постизање циљева учења на једном часу, те је наводе и учеснице нашег истраживања (15/19). Истовремено, промишљање о времену и структури задатка указује на то да наставнице, учеснице овог истраживања имају озбиљно педагошко искуство и дубоко и на квалитетан начин промишљају о наставном процесу. Припрема ученика, између осталог, укључује одређене наставне материјале које ученици добијају пре самог часа. У вези са тим, наставнице су показале посебну бригу да не поставе нереалан захтев за самосталан рад код куће и то имајући у виду академске захтеве, али и време које је потребно одвојити за рад пред сам час.

Наставнице имају различито мишљење о резервном плану уколико се планирано не заврши у одређеном року. Једна група наставница (7/19) ће на следећем часу радити према месечном плану без обзира на незавршен процес са претходног часа, истичући, најчешће, изговор да је кооперативно учење било само излагање из свакодневице. Друга група (12/19) је спремна да промени месечни план и да заврши рад на следећем часу јер процес није завршен без размене или без самоевалуације сопственог доприноса групном раду. Наставнице стручних предмета у средњим школама наводе да кооперативно учење обликују у току двочаса или шесточасовне блок наставе и то спознају као олакшавајућу околност. Све наставнице истичу да је 45 минута мало за организовање квалитетног кооперативног учења, што је озбиљан податак за разматрање које су све промене потребне да би се овај облик учења усталио у формалном образовању у нашој средини.

Само две наставнице другог страног језика, по једна у основној школи и гимназији, су нагласиле да при планирању предвиђају завршетак групног рада у току 45 минута, али да за следећи час планирају 15 минута, што значи трећину наредног часа, за усмену рефлексiju о процесима учења и сарадње. Овакав план тумачимо као посебно вредан кад је у питању дубинско разумевање групних процеса учења, академских и социјалних аспеката сарадње, који би требало

да се развију код ученика што ове две наставнице желе да обезбеде као ефекат. Навеле смо позитиван пример рада три наставнице у техничкој школи које су групни рад организовале у време онлајн наставе као лонгитудинални рад са временски структурираним тачкама праћења и дугорочно утврђеним термином презентације рада, али је наша процена да је више у питању срећна околност овог истраживања него правило које се примењује у нашој средини.

б. Развијање сарадничких вештина

Након више циклуса ишчитавања транскрипата интервјуа, установљене су 3 теме у оквиру поткатегорије *Развијање сарадничких вештина: основни ниво социјалне сарадње, академска сарадња и оптимални ниво сарадње*, које ће бити представљене у разаради овог одељка. Карактеристични искази наставница биће наведени након представљања теме.

б.1 Основни ниво социјалне сарадње. Ишчитавањем транскрипата интервјуа, примећује се да учитељице преузимају одговорност за социјализацију ученика и постизање социјалне кохезије у одељењу које разумеју као лонгитудиналан и систематичан посао, док наставнице предметне наставе очекују да је базични ниво понашања у школи као посебном друштвеном контексту интернализован на претходним нивоима формалног образовања.

Велика је разлика између малаца и четвртака. Онај мора да схвати да није центар учионице, трећак да погледа на зид према правилима понашања, а велики без подсећања чека свој ред. (уч. сл. 6/19)

Тачно знам код које учитељице су били и да ли ће од петог моћи групни рад са њима. (пн. ОШ, сл. 6/19)

Ова сад одељења због короне нису ишла у позоришта и музеје. Не знају ни у учионици да се понашају. (пн. ОШ, сл. 6/19)

Пуно радим са петацима они против мене. Онда ту науче да се радују туђем, односно, заједничком успеху. После су бољи у групном раду кад сам ја поново наставник. (пн. ОШ, сл. 1/19)

Гимназијалци су јачи у почетку јер су јачег успеха у основној. Али касније постају поново егоцентрични. Деца из стручних школа у завршним годинама почињу боље да сарађују од њих. (пн. ССи Г, 4/19)

Учитељице настоје да код ученика од првог разреда развију основне облике која подразумева свесност „малаца” да више нису центар породичног окружења, већ да су део групе у којој владају нова друштвена правила. Учитељице напомињу да тек са трећацима и четвртацима могу да раде на правилима понашања, као што су „не прекидамо друге док причају” и „чекамо свој ред”, што су

и правила која су обавезни део наставног материјала који се налази на зидовима сваке учионице основних школа у нашој средини. Међутим, према нашем схватању, ово су правила која не обезбеђују активно слушање, већ представљају основу за даљи развој сарадничких вештина.

Наставнице петог и шестог разреда праве разлику између одељења са којима „може да се ради”, односно у којима постоји социјална кохезија коју је успоставила учитељица на претходном нивоу образовања. Проблем се јавља у ситуацијама када предметне наставнице петог и шетог разреда почну да се ослањају на општа правила функционисања у школској заједници као норму високоразвијених сарадничких компетенција, те сматрају да оне само треба да задају академске задатке и да ће спремно одељење лако упливати у кооперацију у току израде задатака, што указује на недостатак разумевања нијанси сарадње при групном раду које ће детаљније бити описане у одељку *Академска сарадња*. Ипак, тачка за дивљење је упорност предметних наставница у настојањима да ученике уведу у „замршене сарадничке односе” и домишљатост при осмишљавању активности које ће то обезбедити, од којих је једна организовање игровне активности „они против мене”. Такође је важно нагласити да наставнице разумеју своју улогу при развијању сарадничког бонтона и преко активности као што су посете различитим установама (музеји, позоришта), без обзира што не успевају да сагледају да иза ових техничких навика постоји и наредни ниво сарадње који би обезбедио конструктивно кооперативно учење на часу. Касније, у раду са седмим и осмим разредом предметне наставнице наводе лак улазак у кооперацију при учењу, те као ресурс наводе зрелост ученика, страх од матурског испита, а појаву социјалног дангубљења тумаче на основу црта личности незаинтересованих ученика и не преузимају одговорност за негативне појаве. Истраживачи кооперативног учења су става да обликовање кооперативног учења не може зависити од *несигурних елемената наставне ситуације*, као што су инспирација за учење или карактер ученика (Slavin, 1995).

Наставнице гимназија и средњих школа на сличан начин описују разлике у раду са прва два разреда у односу на две завршне године средњошколског нивоа образовања. У првом и другом разреду као свој задатак виде креирање одељењске кохезије чије непостојање везују за ситуацију селекције ученика „са различитих страна” приликом уписа средњошколског нивоа образовања, док трећаке и четвртаке описују као „ученике који познају правила [сарадње] која треба поштовати у друштвеном амбијенту школе”. Поред тога, предметне наставнице општеобразовних предмета, чији је фонд часова подељен између гимназије и средње школе, наводе приметну разлику међу ученицима ова два типа школе. Као запажање истичу да је у почетку лакше обликовати кооперативне облике учења у гимназијама „јер су деца јачег успеха”, али да је касније лакше радити са ученицима средњих школа „јер виде сврху због сарадничке природе посла којим ће се бавити најчешће одмах након школе што откри-

вају на стручним предметима и преносе код нас”, док се међу гимназијалцима чешће појављују „јаки индивидуалци који би најрадије да сами реше и покажу другима”.

б.2 Академска сарадња. Све наставнице које су учествовале у истраживању наводе да се академска сарадња, при кооперативном учењу међу ученицима, развија постепено и да се до ње долази дуготрајном праксом кооперације у учењу, при чему најтежи део посла представља превазилажење наивне представе о сарадњи две групе ученика: доминантних и повучених.

Малци морају да науче да деле материјале, код трећака свако добије свој део задатка и онда деле информације међу собом. (уч. сл. 3/19)

Ућуткујем доминантне, подржавам стидљиве. Деси се еволуција од доминације ка сарадњи и од повучености ка отворености. (уч. сл. 6/19)

Важно ми је да ничије мишљење не буде одбачен. (пн. Г, сл. 16/19)

Увек има оних који не желе да учествују, некад јер су повучени, некад незаинтересовани. Какав карактер, такве навике. (пн. Г, сл. 10/19)

Посвађају се. Неко мисли да је више повукао док се други извлачио. (пн. СС, сл. 15/19)

Четвртаци знају да је лакше да заједно реше проблем, слушају се, испомажу се. Плус, у групи брже прелазе обимно градиво. (пн. СС, сл. 4/19)

Важно ми је да ли држе фокус разговора, да ли се међусобно надовезују у разговору или дискутују неповезано. (пн. Г, сл. 3/19)

Увек на следећем часу радимо рефлексију на сарадњу. Дуг је то процес, пар година, без разговора о томе нема напретка. (пн. ОШ, сл. 13/119)

Као први корак у развијању академске сарадње учитељице наводе развијање радозналости за начин рада друга/другарице из клупе код „малаца”. У трећем и четвртном разреду свој задатак виде у развијању самосвести ученика о свом емоционалном статусу у односу на рад у групи, у смиривању доминантних и подстицању повученијих ученика. Занимљиво је да учитељице имају свест о томе да треба некако радити са *несигурним елементима контекста* (Slavin, 1995), на нивоу компетенција за интерперсонални дијалог у оквиру групе (али, како је показала интерпретација у одељку *Креирање задатка*, не и на нивоу структуре задатка и пратећег материјала), док се ова освешћеност не среће код наставница предметне наставе које су учествовале у нашем истраживању. Претпостављамо да се разлог може потражити у увиду једне учетељице: „Ми смо упућене да стално разговарамо са нашим малцима, а и касније, нема код нас дугих предавања; од деце долазе сјајне идеје, стално скрећемо са плана”, док наставнице предметне наставе имају дуже секвенце фронталног трансмисивног модалитета рада и индивидуалног пропитивања ученика. Надаље,

учитељице са млађим ученицима раде на дељењу прибора, док са најстаријима раде на дељењу материјала као извора потребних информација и дељењу самих информација. У литератури ово потоње дељење носи назив: основни облик когнитивне сарадње дељењем инпута у оквиру нискокооперативног групног рада (Hertz-Lazarowitz, 1989).

Наставнице петог и шестог разреда своју улогу у развијању академске сарадње ученика виде у подупирању ученика да износе своје мишљење на систематичан начин, те да се држе теме, што је, према моделу развоја сарадње који је развила Херц-Лазаровиц (1989), ниво више у напредовању ка висококооперативном групном раду. Предметне наставнице у седмом и осмом разреду са ученицима развијају способност активног слушања, и како саме истичу, још важнији аспект – посвећивање пажње предлозима и/или мишљењима свих чланова групе, што је за још један степен продубљена академска сарадња. Поред тога, предметне наставнице се жале на појаву социјалног дангубљења и то тумаче не као ефекат *несигурног елемента наставне ситуације* (Slavin, 1995), већ као устањени однос одређених ученика према учењу. Предметне наставнице у основној школи инсистирају на томе да су вештине академске сарадње когнитивног карактера и апсолутно одвојене од вештина социјалне сарадње, те да су конфликти који се јављају између ученика ефекти нетрпељивости различитих карактера или недостатка искључиво вештина социјалне сарадње, које као да су разграничене од мисаоних процеса.

У првом разреду средње школе предметне наставнице настоје да „обнове” сарадничке компетенције које „као да се губе у новом миљеу”, али истичу да се већ од друге године примећује напредак. Тада своју улогу препознају у развијању сложенијих интеракција при изради задатка, као што су одговор на претходно изнесено мишљење и сумирање различитих мишљења, што наводе као основу за упуштање у сложенију дискусију коју очекују током завршне две године средњошколског образовања. Као круну академске сарадње у четвртном разреду средње школе или гимназије наставнице планирају да њихови ученици и ученице долазе до закључака који ће водити реконструкцији процеса рада на завршном решењу задатка и/или крајњем продукту заједничког рада. Овакви описи рада имају велика поља преклапања са академском сарадњом вишег нивоа која је разматрана у литератури (Herz-Lazarowitz, 1989).

Након интерпретација изнетих у оквиру теме *Академска сарадња* желимо да нагласимо да све наставнице, које су учествовале у истраживању, имају развијен висок ниво свести о сарадњи као вештини која се развија током дугог низа година и која се мора неговати од првог сусрета ученика са школским контекстом и сврхом коју виде у томе – пут ка партиципацији у школском животу и у друштву. Стога, поставља се питање о узроку одсуства промишљања о развијању сензибилитета ученика за сопствену одговорност и допринос групној сарадњи.

6.3 Оптимални ниво сарадње. Из групе наставница које су учествовале у истраживању издвојила се само једна наставница која је истакла да је виши степен сарадње постигнут тек након савладавања основних и виших нивоа академске сарадње.

Права сарадња је за ученике компликован задатак. Прво морају знати нешто од садржаја. Онда морају да детектују недостајуће информације и тежи део који се исто не учи само за један час, а то је критичка претрага за информацијама. Па следи учење о правилима дискусије и дебате и увежбавање ових форми са целим разредом. Ту спада вештина аргументовања која указује на дубински научене садржаје али и на аналитичко и критичко мишљење. И онда долазимо до сарадничког учења на мојим задацима, да би дошли до нивоа да сами бирају тему. Кад одаберу тему, ту је на мени да се информишем о томе и преспојим са својим предметом да бих могла да их пратим. Тек након неког времена уводим ђачки осврт на лични допринос групном раду и успех групе. (пн. Г, сл. 1/19)

Компетенције ученика у области како социјалне, тако и академске сарадње су предуслов за социјалну сарадњу вишег реда јер не постоји оштра граница између социјалне и академске сфере сарадње (Hertz-Lazarowitz, 1989). Оптимални степен сарадње у школском миљеу и животу, посматрано уопштено, захтева интеграцију комплексних и социјалних и академских вештина, као што су ангажованост и неизоставна партиципација, повезивање са доприносима других чланова групе, могућност рефлексивности на садржај и форму сопствене интеракције у групи и евалуацију интеракције осталих чланова групе и трансфер на остале сфере живота, што су ефекти које детаљно елаборира и којима се „у изузетним, не тако честим, одељењима” са пуним правом дичи ова предметна наставница. Треба нагласити да је у питању наставница која наилази на неразумеваше колектива због претераног удубљивања у оснаживање ученичке рефлексивности. Овако дубоко разумевање кооперативног облика учења, управо због своје усамљености, представља озбиљан аларм који позива на хитно разматрање који би то подстрек и који би облици подршке били потребни наставницима како би промишљали о наставном процесу у савременом тренутку.

ц. Осмишљавање поделе по групама

Вишеструким ишчитавањем транскрипата интервјуа у оквиру поткатегорије *Осмишљавање поделе по групама*, уочене су 3 теме: *претходно искуство са одељењем, број чланова групе и подела улога у оквиру групе*, које ће бити представљене у наредним одељцима. Након представљања теме следе карактеристични искази наставница, након чега је дискутовано о датим налазима.

ц.1 Претходно искуство са одељењем. Наставнице (19/19) на првом месту истичу сопствено искуство са одређеним одељењем на које се ослањају приликом организовања кооперативног учења.

Није лако пронаћи праву формулу за формирање група, али се кроз две године извештим. (уч. сл. 16/19)

Подела у групе зависи од садржаја, негде је неко јачи, негде је неко радозналији. (пн. ОШ, сл 10/19)

Са млађима [пети разред, прим. ауторки] експериментишем; заједно учимо о квалитетној групи. Са осмацима је лако, знам их како дишу, групе функционишу без проблема. (пн. ОШ, сл. 5/19)

У првом само упознајемо ученике и нема групног рада па од другог полако почињемо. У четвртом ретко погрешим при подели. (пн. СС, сл. 4/19)

Матуранти се сами деле у групе, знају какви су ђаци, знају да другарство није критеријум. (пн. СС, сл. 3/19)

Важност делотворног формирања група је тачка подударана закључака истраживача у подручју кооперативног учења (Cohen, 1994; Felder & Brent, 2007) и исказа наставница у истраживању које је у фокусу овог текста. Међутим, разматрања која воде овом ставу су различита. У литератури се наводи међузависност задатка, улога у групи и интеракције ученика (Johnson & Johnson, 1999), док наставнице наводе бојазан од наслеђених односа међу ученицима и свест да за свако одељење појединачно морају да промишљају о групама на основу познавања школског успеха и међусобних односа, тј окупљања и подела, међу ученицима, што је већ интерпретирано у одељку *Развијање сарадничких вештина*. Наставнице су одређених уверења о томе како изгледа успешан час, спремне су да експериментишу да би постигле тај успех, што их заиста приказује у светлу компетентних професионалаца. Уверење да успех кооперативног учења зависи само од конструктивне поделе у групе, за коју наставнице везују своју одговорност, представља простор за проблематизацију, јер скреће пажњу са умрежености ове теме са креирањем задатка и припремањем ученика за квалитетну когнитивну и интерперсоналну сарадњу.

ц.2 Број чланова групе. Све наставнице (19/19) се одлучују за хетерогене групе и најчешће се опредељују за четворочлане групе.

Зна се да је боље кад су групе хетерогене. (уч. сл. 19/19)

Зна се да су најбоље четворочлане групе. (пн. ОШ, сл. 17/19)

Волим да раде у пару, већ трећи члан прави свађу. (уч. 2/19)

Најбоље су четворочлане, само се предњи окрену ка столу пара иза. Пети би сметао док се крећем, не би имао где ноге. (пн. СС, сл. 15/19)

Пети је обично онај који забушава. (пн. ОШ, сл. 10/19)

Нехумано је... Имати 32 или 36 ученика у одељењу, 6 група од по 4 ученика би било идеално за надгледање догађаја по групама у току 40 минута часа. (пн. Г, сл. 19/19)

Искази наставница о најподеснијем броју за рад у групама се поклапа са ставовима теоретичара да је за млађе ученике најподеснији рад у пару или трочланим групама, док старији ученици ефикасније раде у групама од четири до седам ученика (Cohen, 1994; Johnson & Johnson, 1999). Међутим, наставнице немају критички однос према овој препоруци, јер уместо да према смисленим сегментима различитих задатака варирају број ученика, оне заправо крећу од броја ученика и задатке прилагођавају унапред прихваћеном четворочланом тиму, те их шаблонски деле на четири сегмента. Сходно томе, са резервом треба узети увиде наставница да је појава социјалног дангубљења последица петочланих или још бројнијих група. У неком будућем истраживању треба испитати контекстуалне услове који воде упућености наставница на четворочлане групе. У овом раду нам није намера да строго судимо наставницама о питању ученог четворочланог тима као „златног стандарда” при формирању група за кооперативно учење. Потпору за разумевање одлуке о четворочланим групама налазимо у изјавама наставница (19/19) да је најподеснији распоред за рад у групама „окретање предњег пара ка клупи пара ученика који је иза”, јер нема довољно ни времена, нити разумевања колега, који реализују наредне часове, за посебан размештај клупа непосредно пред сам час на ком су планирале овај начин рада.

ц.3 Подела улога у оквиру групе. Наставнице на различитим нивоима образовања на другачије начине размишљају о подели улога по групама.

Премали су. Објашњавам им задужења све до почетка четвртог. (уч. сл. 6/19)

Кумујем при подели у групе. Кад је то готово, сами деле улоге. Бољи буду истраживачи и презентери, лошији раде техничку обраду. Углавном знам како ће поделити, изненаде ме ако не погодим. (пн. ОШ, сл. 12/19)

Наставник бира вођу; онога ко најбоље зна тај садржај. Ја бих волела да ме вођа извештава о наученом или о мукама у току рада. Не буде увек тако. (пн. ОШ, сл. 1/19)

Улога вође је најважнија; он највише истражује; он мора да представи на крају рад осталим групама. То је најбољи ђак у групи. (пн. Г, сл. 18/19)

Ученик лошијег успеха ради најлакше задатке, попуњава табелу [учитељице наводе: боји цртеж за презентацију, прим. ауторки]. Он тако учи од бољих оно што су савладали на том часу. (пн. СС, сл. 19/19)

Некад лошији одустану и од незахтевне улоге; увек неко воли да забушава. И то обухватим планом; знам да ћу над тим столом више бдети. (пн. СС, 10/19)

Сами бирају улоге, али сам узела на себе да отворим повучене, радимо на јавном наступу, инсистирам да се мења презентер из часа у час [наставница у друштвеном одељењу два пута месечно организује сарадничку наставу, прим. ауторки]. Презентер излаже само главне тачке; потпитањима укључујем остале чланове. (пн. Г, сл. 1/19)

Постоји раскорак између предлога у вези са критеријумима који се односе на поделу улога у групи и који се могу пронаћи у теорији, и перспективе наставника о овом питању. Истраживачи истичу међузависност комплементарних улога (одређеније: контролор, истраживач, бележник, посматрач) које би у случају одустајања од индивидуалне одговорности и/или социјалног дангубљења једног члана групе онемогућила успешно окончање задатка (Cohen, 1994; Johnson & Johnson, 1999). У исказима наставница могу се уочити две главне улоге: 1) *вођа* (често из енглеског директно транскрибовано *лидер*), најчешће помињана улога у научним разматрањима функционисања тимова у радном окружењу (Hackman & Wageman, 2004; Kolarić, 2022) чији је еквивалент контролор у процесима кооперативног учења (Ševkušić, 2003), који је по правилу најбољи ученик и презентер рада (само једна наставница га види као извештача о току рада); 2) *технички помоћник*, који обавља мануелне радње визуелизације резултата учења (записи, плакати, илустрације, табеле), најчешће је, према школском успеху, најлошији члан групе. Остали чланови групе (2 или 3 ученика) треба сами да одаберу улоге које не постоје као специфициране у репертоару улога идентификованих ишчитавањем транскрипата интервјуа 19 наставница које су окренуте овом облику рада, последично – све улоге су необјашњене ученицима, те можемо рећи да су у сивој зони сарадничких активности. Међутим, иако приликом планирања страхују „да ће неко забушавати”, уколико дође до социјалног дангубљења или одустајања од одабране улоге, ниједна наставница није препознала сопствену одговорност за овакво понашање ученика, те потребу да детаљније објасне функционисање групе и задужења појединих улога.

Издваја се глас једне наставнице гимназије која се у току планирања кооперативног учења дубље ослања на сопствена искуства учествовања у радионицама и планира да током презентовања задатка ангажује и повученије чланове групе у циљу развијања самопоуздања ученика за јавне наступе који их у животу очекују у најразличитијим приликама и професијама. Ова наставница на различите начине приступа презентацији: препушта ученицима да сами бирају презентера који износи само главни аргумент, али потпитањима уводи друге ученике да се ангажују током представљања рада групе, тако да и сама презентација добија форму групног процеса. Важно је нагласити да је у питању иста наставница чији је исказ издвојен у оквиру теме *Структура кооперативног*

задатка као једина која је истакла разлику између високоструктурисаних и нискоструктурисаних кооперативних задатака.

■ ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Све интервјуисане наставнице приликом планирања кооперативног учења промишљају о неколико различитих аспеката овог начина рада на часу. Међутим, у оквиру различитих аспеката наставнице често промишљају у складу са некритички преузетим „нормама” (нпр, четири члана у групи, сложени облик слагалице као метод на часу од 45 минута), тако да није постигнута хармонија у разумевању комплексних и међузависних димензија кооперативног учења. Поред овако дисхармоничних налаза наше истраживање показало је и следеће.

Наставнице које вреднују кооперативно учење имају бројне идеје како да технике и методе из свог пређашњег целокупног наставничког искуства (игровне активности, различите форме такмичења, пројектни задаци) преобликују у моделе кооперативног учења.

Најпре, један школски час у одељењу од преко тридесет ученика, као и настојања само једног наставника у оквиру једног предмета у једној школи, представљају недовољан ресурс за обликовање ученичке сарадње, што увођење висококооперативног облика учења у нашој средини чини слабо изводљивом мисијом.

У нашем истраживању срећу се стереотипи и/или мисконцепције о различитим аспектима овог облика учења од којих су неки: идеалан број чланова групе, сегментирање задатака, подвојеност академске и социјалне сарадње, непостојање међузависности сегмената задатка и улога у групи. Разлике између теоријских поставки и догађања у пракси, посматране уопштено, нису негативне, али могу представљати баријеру при успешном планирању кооперативног учења уколико су засноване на претходно формираним уверењима чије се упориште налази у искуствима из традиционалне концепције наставе, а не на основу контекстуалних услова у настави.

Главни принцип при промишљању о кооперативном учењу наставницама представља планирање вршњачког подучавања (директно објашњавање ученика који имају бољи школски успех ученицима слабијег успеха) које води најчешћој мисконцепцији – поистовећивању кооперативног учења са једнодимензионалним вршњачким подучавањем што представља базу деградирања концепције учења на наставну методу/технику.

Приликом планирања кооперативног учења наставнице које су учествовале у истраживању не промишљају о специфичним начинима евалуације процеса на оваквом часу који би одговарали особеностима ове концепције учења.

У настојањима да кооперативно учење заживи у већој мери у нашој средини, неопходна би била подршка наставницима. Мишљења смо да су акредитовани семинари значајни само као почетна сензитивизација. Пожељно би било да буду реализовани образовни пројекти већих размера у оквиру којих би наставницима била обезбеђена лонгитудинална фацитација у планирању часова за кооперативно учење од стране истраживача у овој области, најпре кроз сарадњу научних институција и школа. Приказано истраживање поставиле смо као почетну тачку разматрања односа теорије кооперативног учења и праксе његовог успостављања у нашој средини. Поред малог узорка, методолошко ограничење представља и усмереност само на промишљања наставница, без увида у материјале, задатке и продукте ученичког рада и перспективе ученика о томе. Испитивање наведених ограничења, као и контекстуалних димензија уобличавања кооперативног учења (нпр. ресурси за теоријско упознавање наставника са овом концепцијом, системска подршка за његово обликовање у пракси, могућности хоризонталне корелације различитих предмета, сараднички и/или иновативни етос на нивоу школе, као миље за сарадничку наставу) биће предмет наших будућих истраживања о кооперативном учењу.

КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Anderson, J., Reder, L., & Simon, H. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5–11. <https://doi.org/10.3102/0013189X025004005>
- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Cohen, E. (1992). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Issues in Restructuring Schools*, 2, 4–7.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups, *Review of Educational Research*, 64(1), 1–35.
- Cossham, A., & Johanson, G. (2019). The benefits and limitations of using key informants in library and information studies research. *Information Research*, 24(3). <http://InformationR.net/ir/24-3/raills/rails1805.html>
- Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: Students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1–2), 1–21. DOI: 10.1080/14783363.2013.807677
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. In P. A. Mabrouk (Ed.), *Active learning: Models from the analytical sciences*, ACS Symposium Series 970, Chapter 4, (pp. 34–53). American Chemical Society.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor during thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1–11.
- Hackman, J. R., & Wageman, R. (2004). When and how team leaders matter. *Research in Organizational Behavior*, 26, 37–74. DOI: 10.1016/s0191-3085(04)26002-6
- Hertz-Lazarowitz, R. (1989). Cooperation and helping in the classroom: A contextual approach. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 113–119. DOI: 10.1016/0883-0355(89)90020-7
- Hertz-Lazarowitz, R. (1992). Understanding interactive behaviors: Looking at six mirrors of the classroom. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 71–101). Cambridge University Press.
- Ilić, Ž. M. (2016a). Značaj i teškoće u primeni kooperativnog učenja u razrednoj nastavi iz perspektive učitelja. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 167–180. DOI: 10.5937/nasvas16011671
- Ilić, Ž. M. (2016b). Učestalost i mogućnosti primene kooperativnog učenja u razrednoj nastavi. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 29(2), 25–37. DOI: 10.5937/inovacije16020251
- Johnson D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67–73. DOI: 10.1080/00405849909543834
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Interaction Book Company.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. *Creativity and Collaborative Learning*, 1–21.
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. Paul Chapman Publishing.
- Kolarić, B. (2022). Uloga visokoproduktivnih timova u savremenim organizacionim strukturama. *Ekonomski izazovi*, 11(22), 35–48. <https://doi.org/10.5937/Ekolzazov2221035K>

- 📖 Kovačević, Z., Blagdanić, S. i Stojanović, A. (2021). Kooperativno učenje u oblasti upoznavanja i razumevanja sveta i u nastavi prirode i društva. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 34(1), 14–29. <https://doi.org/10.5937/inovacije2101014K>
- 📖 Kyriacou, C. (1998). *Essential teaching skills*. Nelson Thornes Ltd.
- 📖 Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge University Press.
- 📖 Perkins, D. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds*. The Free Press.
- 📖 Pešić, M. (1991). Planiranje, praćenje i evaluacija sopstvenog rada. U J. Šefer (ur.), *Učitelj u praksi* (str. 227–245). Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- 📖 Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray, A. (1998). Student evaluation in cooperative learning: Teacher cognitions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4(2), 299–316.
- 📖 Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- 📖 Semiz, M. Ž. (2020). *Primena kooperativnog učenja i kvalitet znanja učenika* [objavljena doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet]. Nacionalni repozitorijum disertacija u Srbiji. <https://uvidok.rcub.bg.ac.rs/handle/123456789/3787>
- 📖 Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, (pp. 177–198). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0709>
- 📖 Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Allyn & Bacon.
- 📖 Ševkušić, S. (1993). Kooperativno učenje u razredu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 25, 73–86.
- 📖 Ševkušić, S. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35(1), 94–110.

Примљено 24.9.2023; прихваћено за штампу 03.03.2024.