

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Јелена С. Медар Златковић

НАСТАВНА СИТУАЦИЈА КАО КОНТЕКСТ ЗА КООПЕРАТИВНО УЧЕЊЕ

Докторска дисертација

Београд, 2026.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

Јелена С. Медар Златковић

**TEACHING SITUATION AS A CONTEXT FOR
COOPERATIVE LEARNING**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2026.

Ментор:

др Лидија Радуловић

ванредни професор, Универзитет у Београду, Филозофски факултет

Чланови комисије:

1. *др Милан Станчић*, редовни професор, Универзитет у Београду, Филозофски факултет
2. *др Владета Милин*, доцент, Универзитет у Београду, Филозофски факултет
3. *др Слободанка Антић*, ванредни професор, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
4. *др Славица Шевкушић*, научни саветник, Институт за педагошка истраживања у Београду

Датум одбране: _____

ИЗЈАВЕ ЗАХВАЛНОСТИ

Изражавам искрену и дубоку захвалност свим особама које су ми несебично пружале подршку у процесу израде ове докторске дисертације.

Посебну захвалност дугујем својој менторки која је била спремна да саслуша све моје идеје и дилеме у домену израде докторске дисертације, да ме на основу својих професионалних знања усмери у правцу реализације замишљеног и охрабри у настојањима да искорачим из научних оквира који су ми до тада били познати. Хвала јој на разумевању, стрпљењу и континуираној подршци коју ми је пружала у свим фазама израде дисертације, која је значајно утицала на квалитет овог рада и мој професионални развој.

Захвалност изражавам и члановима комисије на корисним сугестијама и времену које су посветили читању и вредновању овог рада, као и на разговорима вођеним током различитих фаза реализације истраживања, који су ме подстакли да преиспитујем своје увиде и додатно продубим разумевање истраживане теме.

Искрену захвалност дугујем мојој директорки и колегама са Института за педагошка истраживања у Београду. Њихова способност да препознају тренутке када ми је подршка била најпотребнија, корисни професионални савети које су ми несебично пружали током истраживачког рада и израде докторске дисертације, као и речи охрабрења које су ми упућивали, помогли су ми да и у најизазовнијим тренуцима овог процеса истрајем и осећам се мање усамљено.

Желим да се захвалим свим наставницима и ученицима који су учествовали у овом истраживању и том приликом били спремни да поделе своја искуства, уверења и доживљаје у вези са различитим аспектима наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење. Бројни поступци наставника и ученика током реализације истраживања допринели су стварању атмосфере у којој сам се као истраживачица осећала мотивисано и подржано. Захвалност припада и директорима, педагозима и психолозима ових школа који су подржали и омогућили реализацију истраживања.

Посебну захвалност дугујем својој породици – родитељима, супругу и сину. Хвала вам што сте веровали у моје способности и у изазовним животним околностима пружали подршку и охрабрење, омогућавајући ми да истрајем на путу ка реализацији својих професионалних циљева. Хвала вам на разумевању и стрпљењу током периода израде докторске дисертације, када смо имали мање заједничког времена, а разговори о истраживању су били део наше свакодневице. Због вас, овај успех има истинску вредност и смисао.

САЖЕТАК

Иако је значај кооперативног учења емпиријски потврђен, ово учење је у пракси ретко заступљено. Циљ овог истраживања био је да се разумеју наставне ситуације, најмање заокружене целине наставног процеса, у којима се кооперативно учење одвија. Реализовано истраживање у највећој мери одговара групи етнографских студија, а прикупљени подаци од наставника, ученика и истраживача анализирани су индуктивно. Резултати су потврдили да су елементи наставне ситуације и њихови односи значајни за остваривање кооперативног учења. Посебан значај имају флексибилна временска организација, хетерогено груписање ученика, непосредна интеракција наставник–ученик, интринзична мотивација наставника за рад и његово уверење о значају кооперативног учења, као и учеников осећај личне одговорности за кооперативно учење и пријатно претходно искуство са њим. Ситуације у којима је кооперативно учење било најизраженије варирале су од организационо-кооперативних модела, у којима постоји интеракција ученика у групи која није нужно усмерена ка остваривању дубље вршњачке сарадње, преко менторско-кооперативних модела, у оквиру којих се сарадња заснива на вршњачком подучавању, до развојно-кооперативних модела, у којима се сарадња међу ученицима темељи на заједничком конструисању знања. Поменуте моделе су најчешће организовали наставници прагматичарског или креаторског профила, које одликују савремена педагошка уверења, флексибилност у организацији кооперативног учења и доживљаја личне одговорности за његову успешну реализацију. У овим ситуацијама су различити ученици кооперативно учили, а оно што им је заједничко односи се на већу ангажованост приликом кооперативног учења и перцепцију личне одговорности за сопствено учење. Резултати истраживања указују на потребу за флексибилним дидактичким обликовањем наставних ситуација, континуираним обезбеђивањем искустава кооперативног учења ученицима и систематским оснаживањем наставника за реализацију кооперативног учења.

Кључне речи: *контекст за учење, наставна ситуација, кооперативно учење, наставници, ученици, идиографска природа учења, етнографска студија, квалитативна методологија, социокултурна теорија о учењу, социоконструктивизам.*

Научна област: Педагогија

Ужа научна област: Дидактика са методиком

УДК број:

ABSTRACT

Cooperative learning is still scarcely implemented, despite empirical findings highlighting its significance. This research aimed to further the understanding of teaching situations as the smallest coherent units of the teaching process within which cooperative learning occurs. The research design was primarily ethnographic, and the data collected from teachers, students, and researchers were analyzed inductively. The results showed that teaching situation elements and their relationships significantly shaped cooperative learning implementation. Particularly important were flexible temporal organization, heterogeneous student groups, direct teacher-student interaction, teachers' intrinsic motivation for teaching, teachers' beliefs about the importance of cooperative learning, students' sense of personal responsibility for cooperative learning, and students' previous positive experience with this learning mode. Cooperative learning was most conspicuous in situations ranging from organizational models, in which student group interactions were not necessarily aimed at promoting peer cooperation, to mentoring models, with cooperation based on peer tutoring, to developmental models of cooperative learning, with student cooperation founded in co-construction of knowledge. The implementation of these models was most common among pragmatic and creator teacher profiles, characterized by contemporary pedagogical beliefs, organizational flexibility in cooperative learning, and a sense of personal responsibility for its successful implementation. In these situations, different students learned cooperatively, all displaying greater engagement and a sense of personal responsibility for their learning. The results emphasize the need for more flexible didactic organization of teaching situations, continuity in students' cooperative learning experiences, and systematic empowerment of teachers to implement cooperative learning.

Keywords: *context for learning, teaching situation, cooperative learning, teachers, students, idiosyncratic nature of learning, ethnographic study, qualitative methodology, sociocultural theory, socioconstructivism.*

Scientific field: Pedagogy

Scientific subfield: Didactics with methodology

UDC number:

САДРЖАЈ

УВОД.....	1
I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА.....	3
1. Контекст за учење – трагање за појмовним одређењем.....	4
1.1. Контекст за учење на темељима социокултурне теорије.....	6
1.2. Контекст за учење из угла еколошке теорије.....	9
2. Пут ка разумевању концепта наставне ситуације.....	13
2.1. Елементи наставне ситуације и односи међу њима.....	15
2.2. Наставна ситуација из перспективе досадашњих емпиријских истраживања.....	23
2.3. Наставна ситуација као контекст за учење.....	24
3. Кооперативно учење – између теорије и праксе.....	25
3.1. Социоконструктивистичка схватања о учењу и настави.....	25
3.1.1. Кооперативно учење из угла социокултурне теорије.....	26
3.1.2. Кооперативно учење из угла теорије социјалне међузависности.....	27
3.2. Обликовање наставне ситуације за кооперативно учење у пракси.....	33
3.2.1. Препоруке за организовање кооперативног учења.....	33
3.2.2. Ученик и наставник током кооперативног учења.....	39
3.2.3. Препоруке за кооперативно учење: нормативни и програмски оквир у Србији.....	43
3.3. Кооперативно учење у наставној пракси.....	44
3.3.1. Резултати истраживања кооперативног учења.....	44
3.3.2. Истраживачки приступи кооперативном учењу.....	46
II МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА.....	49
1. Предмет истраживања.....	50
2. Одређивање основних појмова.....	51
3. Циљ, задаци и полазне претпоставке у истраживању.....	53
4. Истраживачки приступ и врста истраживања.....	55
5. Технике прикупљања података и коришћени инструменти.....	58
5.1. Водич за посматрање наставних ситуација.....	58
5.2. Излазна карта за ученике.....	60
5.3. Водич за интервју са наставницима.....	61
5.4. Водич за интервју са ученицима.....	62
6. Учесници у истраживању.....	62
6.1. Одабир школа и проналажење саговорника.....	62

6.2. Одлике наставника и ученика који су учествовали у истраживању.....	64
7. Одабир наставних ситуација.....	66
8. Начин обраде и анализа података	67
8.1. Кодирање и категорисање података.....	67
8.2. Развој аналитичког оквира који је коришћен у истраживању.....	68
9. Ток и организација истраживања.....	71
10. Обезбеђивање валидности у истраживању.....	74
11. Етичке дилеме и покушаји њиховог решавања.....	74
12. Тешкоће у реализацији истраживања.....	76
12.1. Шири образовни контекст.....	76
12.2. Општи проблеми у процесу истраживања.....	77
III ПРИКАЗ И АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА.....	79
1. Наставне ситуације у којима се кооперативно учило – преглед података добијених посматрањем.....	80
1.1. Основни подаци о часу.....	81
1.2. Одлике наставног задатка.....	82
1.3. Расподела ученика у групе.....	86
1.4. Временска организација наставне ситуације за кооперативно учење.....	87
1.5. Просторно-материјална организација.....	89
1.6. Проблеми у реализацији кооперативног учења.....	90
1.7. Активности наставника у ситуацијама кооперативног учења.....	93
1.8. Активности ученика у ситуацијама кооперативног учења.....	97
1.9. Модели дидактичког обликовања наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење.....	99
1.10. Осврт на резултате који одговарају на први истраживачки задатак.....	102
2. Профили наставника и ученика који су учествовали у ситуацијама у којима је било кооперативног учења.....	103
2.1. Карактеристике наставника и њихове праксе у ситуацијама кооперативног учења.....	103
2.1.1. Заједничке карактеристике наставника и њихове праксе.....	104
2.1.2. Сличности и разлике између наставника – анализа профила.....	106
2.1.3. Осврт на резултате који одговарају на други истраживачки задатак.....	112
2.2. Сличности и разлике између ученика – анализа профила.....	113
2.2.1. Заједничке карактеристике интервјуисаних ученика.....	113
2.2.2. Ученици који се изјашњавају да нису или да су у малој мери кооперативно учили.....	114

2.2.3. Ученици који се изјашњавају да су у великој мери кооперативно учили.....	117
2.2.4. Осврт на резултате који одговарају на трећи истраживачки задатак...	124

3. Наставне ситуације у којима се дешавало кооперативно учење – приказ случајева.....125

2.1. Наставна ситуација један.....	127
2.1.1. <i>Истраживач као извор података о наставној ситуацији.....</i>	127
2.1.2. <i>Наставник као извор података о наставној ситуацији.....</i>	129
2.1.3. <i>Ученици као извор података о наставној ситуацији.....</i>	133
2.1.4. <i>Осврт на ситуацију један заснован на триангулацији.....</i>	136
2.2. Наставна ситуација два.....	136
2.2.1. <i>Истраживач као извор података о наставној ситуацији.....</i>	136
2.2.2. <i>Наставник као извор података о наставној ситуацији.....</i>	138
2.2.3. <i>Ученици као извор података о наставној ситуацији.....</i>	141
2.2.4. <i>Осврт на ситуацију два заснован на триангулацији.....</i>	143
2.3. Наставна ситуација три.....	144
2.3.1. <i>Истраживач као извор података о наставној ситуацији.....</i>	144
2.3.2. <i>Наставник као извор података о наставној ситуацији.....</i>	146
2.3.3. <i>Ученици као извор података о наставној ситуацији.....</i>	149
2.3.4. <i>Осврт на ситуацију три заснован на триангулацији.....</i>	151
2.4. Наставна ситуација четири.....	152
2.4.1. <i>Истраживач као извор података о наставној ситуацији.....</i>	152
2.4.2. <i>Наставник као извор података о наставној ситуацији.....</i>	154
2.4.3. <i>Ученици као извор података о наставној ситуацији.....</i>	157
2.4.4. <i>Осврт на ситуацију четири заснован на триангулацији.....</i>	159
2.5. Наставна ситуација пет.....	160
2.5.1. <i>Истраживач као извор података о наставној ситуацији.....</i>	160
2.5.2. <i>Наставник као извор података о наставној ситуацији.....</i>	161
2.5.3. <i>Ученици као извор података о наставној ситуацији.....</i>	164
2.5.4. <i>Осврт на ситуацију пет заснован на триангулацији.....</i>	166
2.6. Наставна ситуација шест.....	167
2.6.1. <i>Истраживач као извор података о наставној ситуацији.....</i>	167
2.6.2. <i>Наставник као извор података о наставној ситуацији.....</i>	169
2.6.3. <i>Ученици као извор података о наставној ситуацији.....</i>	172
2.6.4. <i>Осврт на ситуацију шест заснован на триангулацији.....</i>	174
2.7. Наставна ситуација седам.....	174
2.7.1. <i>Истраживач као извор података о наставној ситуацији.....</i>	174
2.7.2. <i>Наставник као извор података о наставној ситуацији.....</i>	176
2.7.3. <i>Ученици као извор података о наставној ситуацији.....</i>	178

2.7.4. Осврт на ситуацију седам заснован на триангулацији.....	180
2.8. Наставна ситуација осам.....	181
2.8.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији.....	181
2.8.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији.....	183
2.8.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији.....	186
2.8.4. Осврт на ситуацију осам заснован на триангулацији.....	188
2.9. Наставна ситуација девет.....	188
2.9.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији.....	188
2.9.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији.....	190
2.9.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији.....	193
2.9.4. Осврт на ситуацију девет заснован на триангулацији.....	195
2.10. Наставна ситуација десет.....	195
2.10.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији.....	195
2.10.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији.....	197
2.10.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији.....	199
2.10.4. Осврт на ситуацију десет заснован на триангулацији.....	202
2.11. Наставна ситуација једанаест.....	202
2.11.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији.....	202
2.11.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији.....	204
2.11.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији.....	207
2.11.4. Осврт на ситуацију једанаест заснован на триангулацији.....	208
2.12. Наставна ситуација дванаест.....	209
2.12.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији.....	209
2.12.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији.....	211
2.12.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији.....	214
2.12.4. Осврт на ситуацију дванаест заснован на триангулацији.....	216
2.13. Наставна ситуација тринаест.....	216
2.13.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији.....	216
2.13.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији.....	218
2.13.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији.....	220
2.13.4. Осврт на ситуацију тринаест заснован на триангулацији.....	222
2.14. Наставна ситуација четрнаест.....	223
2.14.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији.....	223
2.14.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији.....	225
2.14.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији.....	228
2.14.4. Осврт на ситуацију четрнаест заснован на триангулацији.....	230
2.15. Наставна ситуација петнаест.....	231
2.15.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији.....	231
2.15.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији.....	232
2.15.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији.....	235

2.15.4. Осврт на ситуацију петнаест заснован на триангулацији.....	237
2.16. Наставна ситуација шеснаест.....	238
2.16.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији.....	238
2.16.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији.....	239
2.16.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији.....	242
2.16.4. Осврт на ситуацију шеснаест заснован на триангулацији.....	244
2.17. Наставна ситуација седамнаест.....	245
2.17.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији.....	245
2.17.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији.....	247
2.17.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији.....	250
2.17.4. Осврт на ситуацију седамнаест заснован на триангулацији.....	252
4. Наставне ситуације у којима је кооперативно учење најизраженије.....	254
4.1. Приказ ситуација у којима је кооперативно учење било најизраженије..	255
4.1.1. Наставна ситуација један.....	255
4.1.2. Наставна ситуација два.....	259
4.1.3. Наставна ситуација пет.....	262
4.1.4. Наставна ситуација шест.....	265
4.1.5. Наставна ситуација седам.....	267
4.1.6. Наставна ситуација девет.....	269
4.1.7. Наставна ситуација десет.....	272
4.1.8. Наставна ситуација петнаест.....	274
4.2. Одлике наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење и њихова повезаност.....	276
4.2.1. Типичне одлике наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење.....	277
4.2.2. Мање типичне и специфичне одлике наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење.....	279
4.2.3. Типичне везе између одлика наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење.....	282
4.2.4. Мање типичне и специфичне везе између одлика наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење.....	284
4.2.5. Анализа одлика наставне ситуације и њихове повезаности из перспективе очекиваног и неочекиваног.....	286
4.3. Осврт на резултате који одговарају на четврти истраживачки задатак...	290
IV ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ.....	293
1. Најважнија сазнања до којих смо дошли у истраживању.....	294
1.1. Осврт на полазне претпоставке у овом истраживању.....	294
1.2. Простор за даљи теоријски развој у области кооперативног учења.....	297
2. Осврт на коришћену методологију и импликације за будућа истраживања.....	299

3. Импликације за наставну праксу.....	301
КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА.....	306
ПРИЛОЗИ.....	320
БИОГРАФИЈА АУТОРКЕ.....	353

УВОД

Сарадња је неизоставна одлика људске интеракције у друштвеној заједници. Осим за опште функционисање у друштву, у оквиру социоконструктивистичких теорија сматра се да је сарадња покретач људског учења и деловања. Имајући на уму да је учење друштвени конструкт, данас постоје бројни модели учења у оквиру којих се примат даје сарадњи, какво је између осталог и кооперативно учење. Појава кооперативног учења са собом доноси велике парадигматске промене у образовању које су у складу са потребама савременог друштва. Потреба демократског друштва да обезбеди повољне услове за остваривање и неговање једнакости и праведности у образовању, те практичном применом инклузивног образовања у пракси (Dyson & Gallannaugh, 2007) захтевала је крупне промене контекста у којем ученици уче. Управо кооперативно учење почива на идеји о хетерогеном груписању ученика током учења, које би било драгоцено за све ученике. Заговорници оваквог учења наводе да би сви ученици требало да уче кроз ситуације у којима се препознају њихови индивидуални потенцијали и обраћа пажња на њихове индивидуалне потребе (Johnson & Johnson, 1994).

У истраживањима кооперативног учења доказано је да је његова примена углавном праћена позитивним исходима учења (Gillies, 2004; Johnson et al., 2000; Kramarski & Mevarech, 2003; Shachar & Fischer, 2004; Supanc et al., 2017; Tadesse et al., 2020). На основу досадашњих истраживања кооперативног учења могло се закључити да наставници имају широке могућности када је у питању примена овог учења јер се оно може модификовати у ситуацијама учења различитих садржаја како из уметности, тако и друштвених и природних наука (Ilić, 2016b; Johnson et al, 1981; Johnson, et al, 2000). Показало се да кооперативно учење доприноси бржем и дуготрајнијем стицању академског знања (Abramczyk & Jurkowski, 2020; Burgić, Omerović, i Kamber, 2017), подстиче мотивацију ученика да уче (Abramczyk & Jurkowski, 2020; Burgić, Omerović, i Kamber, 2017; Džaferagić- Franca i Tomić, 2012), развија критичко и креативно мишљење (Burgić, Omerović, i Kamber, 2017), утиче на развој комуникационих и социјалних вештина ученика (Burgić, Omerović, i Kamber, 2017; Dyson, 2001; Gillies & Boyle, 2010), развој ученичког самопоуздања (Burgić, Omerović, i Kamber, 2017; Ghahraman & Tamimy, 2017), прихватање различитих улога у групи (Gillies & Boyle, 2010) и слично.

Иако наставници неретко исказују позитивна уверења о кооперативном учењу (Buljubašić-Kuzmanović, 2009; Gillies & Boyle, 2010; Ghaith & Bouzeineddine, 2003; Dyson, 2001; Er & Ataç, 2014; Ilić, 2016a, Ilić, 2017; Prieto Saborit, et al., 2016; Станојевић, 2005; Hıjazi & Al-Natour, 2012; Džaferagić-Franca i Tomić, 2012), његова примена није популарна у учионицама како у нашој тако и у другим срединама. Контекстуални фактори попут величине одељења, различитих знања и компетенција наставника, доступних наставних ресурса, социоекономског статуса ученика и слично могу утицати на преношење наставникових уверења у наставну праксу (Malinić, 2014), те одлуку о примени кооперативног учења и начину на који ће наставник настојати да реализује овакво учење. Иако су у Србији реализована поједина истраживања о кооперативном учењу и проблемима са којима се наставници суочавају у покушају да га примене, према нашим сазнањима изузетно су ретка истраживања у оквиру којих се овај феномен истражује холистички. Настојећи да откријемо кључно место за разумевање кооперативног учења, схватања смо да је неопходно истражити наставну ситуацију као најмању заокружену целину наставног

процеса (Ivić i sar, 2001) у којем се дешава ово учење. Наставна ситуација представља јединствен, целовит, комплексан и динамичан контекст (Krnjaја, 2009) који постоји искључиво у интеракцији свих његових појединачних елемената (Dohn et al., 2018; Krnjaја, 2009; Säljö, 2000). У жељи да што боље разумемо везе које постоје између елемената наставне ситуације чинећи је релевантним контекстом за кооперативно учење који је предмет овог истраживања, посебну пажњу посветили смо начину на који наставници и ученици доживљавају и обликују наставне ситуације у којима се дешава кооперативно учење. Имајући на уму да је сваки контекст динамичан и умрежен са огромним бројем елемената који потичу са различитих нивоа удаљености од наставне ситуације која је централни појам у овом раду, наше истраживање усмерили смо на разумевање интеракције између три основна елемента наставне ситуације у којој се дешава кооперативно учење – ученика, наставника и дидактички обликованог дела наставне ситуације.

Доминантан приступ у досадашњим истраживањима кооперативног учења био је квантитативни, усмерен на откривање универзалних закона који важе за све ученике, наставнике и наставне ситуације. Иако је тај приступ донео бројна сазнања, у овом раду кооперативно учење схватамо као идиографски процес, јер се контекст учења различит за сваког ученика у односу на тренутно емоционално стање, мотивацију за учење, подршку за учење коју имају код куће, однос са вршњацима и слично. Зато смо се у овом раду определили за квалитативни приступ и интерпретативну истраживачку парадигму, са посебним фокусом на разумевање јединствених наставних ситуација у којима је кооперативно учење било најизраженије.

У оквиру теоријског сегмента у раду најпре смо трагали за појмовним одређењем контекста за учење на основама социокултурне и еколошке теорије за учење (Поглавље 1). Потом смо настојали да разумемо концепт наставне ситуације, анализирајући њене елементе, односе међу елементима и резултате истраживања чији је она предмет. Том приликом смо довели у везу наставну ситуацију и контекст за учење (Поглавље 2). У теоријском делу рада анализира се појам кооперативног учења, при чему се полази од његовог значења у оквиру социоконструктивистичког приступа учењу. Како би се овај концепт сагледао у свом реалном окружењу, освртали смо се на начине на које се обликују наставне ситуације погодне за кооперативно учење, као и резултате и методолошка полазишта у истраживањима у истој области (Поглавље 3). Приказ и анализа резултата истраживања конципирана је кроз четири целине: Наставне ситуације у којима се кооперативно учило – преглед података добијених посматрањем (Поглавље 1), Профили наставника и ученика који су учествовали у ситуацијама у којима је било кооперативног учења (Поглавље 2), Наставне ситуације у којима се дешавало кооперативно учење – приказ случајева (Поглавље 3), Наставне ситуације у којима је кооперативно учење најизраженије (Поглавље 4).

I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. Контекст за учење – трагање за појмовним одређењем

Истраживачи и теоретичари чији се предмет интересовања односи на појам људског учења су у оквирима различитих научних дисциплина и теоријских перспектива покушавали да објасне концепт учења, одговарајући на питања када и како људи уче, односно у каквим ситуацијама је оно могуће. У савременим педагошким радовима одговори на ова питања садржани су у причи о специфичном контексту који је неопходан за учење. Загршени односи између процеса учења и контекста за учење су у средишту пажње бројних аутора који истичу значај разумевања ових односа за адекватно подстицање и обезбеђивање учења у формално организованом и вођеном наставном процесу (Dohn, Hansen & Klausen, 2018; Krnjaja, 2009; Pešikan, 2010; Edwards & Miller, 2007).

Могло би се констатовати да је однос између учења и контекста за учење привукао посебну пажњу научне јавности крајем двадесетог и почетком двадесет првог века, о чему сведоче радови у којима се о томе експлицитно пише (Dohn et al., 2018; Edwards & Miller, 2007; Krnjaja, 2009; Savard & Mizoguchi, 2019). Свест о значају овог односа у домену педагошких сазнања много је старија. Кроз историју педагошке мисли могу се пронаћи показатељи тога да су аутори који су покушавали да објасне и разумеју појам људског учења размишљали о контексту за учење. Издвојићемо неколико примера који указују на то. Сократ је сматрао да је за учење неопходна примена мајеутичке методе, која подразумева то да се учење дешава кроз размену искустава и схватања о различитим садржајима (Zorić, 2008). Јан Амос Коменски објашњава да постоје неопходни услови који доводе до учења, а односе се на различите подстицаје које ученици добијају од наставника како би до знања долазили што самосталнијом властитом мисаоном активношћу путем сарадње са другима (Mihajlović i Jenjić, 2020; Mišćević-Kadijević, 2011). Коменски је разрадио идеју о разредно-предметно-часовној организацији наставе (Komenski, 1997) на основу које „контекст за учење“ добија своју просторо-временску димензију, сегментисану у односу на образовни садржај, узраст и степен знања ученика. Хербарт сматра да се неопходни услови за учење односе на организовано, систематично и методски вођено образовање – наставу или подучавање (Bodroški-Spariosu, 2009). Наведена схватања представљају средиште интересовања аутора у области дидактике и методике која је у основи нашег истраживања. Иако су представљена схватања „истргнута“ из потпуно различитих временских епоха и сложених теоријских концепата, наводимо их као показатељ да су поменути аутори били свесни значаја које поједини елементи контекста могу имати за учење.

Према запажањима Саварда и Мизогучија (Savard & Mizoguchi) у научним радовима у области образовања неретко се пише о *контексту*, али под претпоставком да је његово значење општепознато, без јасног консензуса аутора о томе шта чини његов садржај, каква је његова природа, односно на који начин је повезан са процесом учења (Savard & Mizoguchi, 2019). Да контекст није неутралан распоред ствари или својстава, сплет околности или неодређена „позадина“, сведоче Дон и сарадници у свом раду о концептуализацији контекста, наглашавајући том приликом да је реч о сложеном концепту који је условљен одређеним феноменом који се у оквиру контекста сагледава, који одређује његова својства, исто као што контекст даје смисао поменутом феномену (Dohn et al., 2018). Крњаја, ауторка књиге *Контекст у учењу и подучавању*, наглашава да је природа сваког

контекста веома динамична, те да се сваки контекст, па тако и контекст за учење, непрестано мења, што отежава његово дефинисање и разумевање (Krñjaја, 2009).

О концептуализацији контекста за учење може се закључивати и на основу истраживачког приступа који аутори користе у својим истраживања. Запажамо да поједини аутори заснивају своје студије на претпоставци да се опсежним регистравањем и мерењем различитих истраживачких варијабли у ситуацијама учења може објаснити контекст за учење (Joksimović, 2021; Kovač, 2020; Maden, 2011; Petrović, 2014; Radenović, 2021; Shachar & Fischer, 2004). Контекст за учење се према овом приступу најчешће операционализује преко збира засебних варијабли које су одређеним истраживањем обухваћене и чине феномен који се истражује. Истраживања која се заснивају на поменутој концептуализацији контекста за учење најчешће припадају групи квантитативних истраживачких радова. Научни допринос оваквих истраживања се огледа у долажењу до бројних сазнања о факторима који могу утицати на процес учења и уобличавању значајних педагошких импликација за наставну праксу. Одређени аутори сматрају да овакав начин разумевања и истраживања доводи до фрагментисања контекста за учење и његовог изједначавања са листом појединачних елемената. Према њиховом мишљењу, контекст за учење је целовит због чега се на овај начин не може спознати његова суштина (Capra, 1998; Dohn, Hansen, & Klausen, 2018; Krñjaја, 2009; Morin, 2002; Nespor, 2003; Pešikan, 2020; Tuomi-Gröhn et al., 2003). На овој идеји почива други приступ концептуализацији контекста за учење који се може уочити у литератури у овој области, а који подразумева холистички приступ, односно идеју да се контекст за учење може разумети једино као целовит феномен. То значи да се контекст за учење не може разумети испитивањем појединачних елемената контекста, већ сагледавањем елемената и односа који међу њима постоје, узимајући у обзир шири контекст у коме се поменути елементи и односи јављају и развијају. Аутори наведеног схватања уобичајено су заговорници квалитативне истраживачке методологије (Dohn, Hansen & Klausen, 2018; Krñjaја, 2009; Savard & Mizoguchi, 2019; Säljö, 2000).

Сматрамо да идеја о постојању два супротстављена приступа концептуализацији контекста за учење није потпуно основана. Разлог за то јесте присуство бројних миксметодских истраживања у овој области (Ahmed et al., 2018; Querido, et al, 2020; Walker & Baerler, 2018) у оквиру којих се приликом истраживања контекста за учење комбинују квантитативна и квалитативна истраживачка методологија, којом аутори покушавају да „помире“ ове две перспективе. Покушај да се разуме контекст за учење додатно компликују радови у оквиру којих теоријска полазишта о учењу и контексту за учење нису у сагласности са начином на који се приступа њиховом испитивању. На пример, поједини аутори у теоријском делу свог рада пишу о томе да је учење јединствен процес за сваког ученика и одвија се у јединственом контексту за учење (Castells et al., 2018; Brown et al., 2011), али се приликом дефинисања методолошких елемената рада ипак одлучују за коришћење методологије која према својој епистемологији тежи откривању објективних знања, односно испитивању контекста за учење који је универзалан за све ученике. Бројни су разлози због којих се аутори одлучују за примену одређених методолошких поступака, а наша је претпоставка да је овај избор, између осталог, условљен материјално-техничким условима за истраживање и потреби истраживача да испуне одређене захтеве економичности. Према нашим сазнањима, у научној литератури недостаје темељна систематизација схватања контекста за учење, која би будућим истраживачима у овој области олакшала конципирање истраживања, а читаоцима омогућила јасне педагошке

импликације за наставну праксу. Настојећи да једним делом пружим допринос у решавању овог проблема, у оквиру једног рада сам у сарадњи са ауторком Радуловић дошла до сазнања да се у емпиријским истраживањима могу препознати два теоријски заснована начина концептуализовања контекста који одговарају двема парадигмама: разумевање контекста за учење у оквиру емпиријско-аналитичке и у оквиру еколошко-интерпретативне парадигме. Схватање контекста у оквирима емпиријско-аналитичке парадигме подразумева да је контекст објективан, сачињен од независних елемената у непосредном окружењу, док су ученици и наставници његови пасивни корисници. Схватање контекста у оквирима еколошко-интерпретативне парадигме односи се на то да ученици и наставници придају субјективно значење контексту, бивајући истовремено његови корисници и ствараоци. Контекст за учење према поменутој парадигми представља мрежу различитих елемената са различитих нивоа од микро до макро нивоа (Medar Zlatković & Radulović, 2024).

Полазећи од сазнања о динамичној, сложеној и јединственој природи контекста за учење (Baucal, 2018; Coll & Chapman, 2000; Dohn, Hansen, & Klausen, 2018; Krnjaja, 2009; Morin, 2002; Medar Zlatković & Radulović, 2024; Nespor, 2003; Pešikan, 2020; Silverman, 2000; Ševkušić, 2011; Tuomi-Gröhn et al., 2003; Matović, 2015), у даљем раду настојали смо да га разумемо на холистички начин. Ослањајући се на идеју о томе да је особа која учи социјално биће којој је за учење неопходна интеракција са другима, односно „светом“ око себе (Säljö, 2000), разумевање контекста за учење засновали смо на принципима социокултурне и еколошке теорије учења, које се уједно могу окарактерисати као интеракционистичке теорије о учењу¹. У даљем раду представимо основна начела социокултурне и еколошке теорије учења на којима ћемо развијати разумевање контекста за учење које заступамо у овом истраживању.

1.1. Контекст за учење на темељима социокултурне теорије

Социокултурна теорија учења се може окарактерисати као макро или свеобухватна теорија² због тога што се њоме настоји објаснити и разумети комплетан друштвени и психички живот човека. Ова теорија се бави различитим аспектима људског функционисања – процесима учења и развоја, а своју примену проналази у бројним научним дисциплинама. У овом раду фокус ће бити на концептуализацији процеса учења према поменутој теорији, на основу које се може конструисати појам контекста за учење. Идејни творац ове теорије *Лав С. Виготски*, сматрао је да је процес учења условљен интеракцијом

¹ Интеракционистичка теорија учења подразумева да је интеракција наставник-ученик или ученик-ученик кључна за процес учења, али да постоје и друге интеракције (Mitić, 2015). На пример, према социокултурној и еколошкој теорији кључна интеракција подразумева однос како између индивидуа у наставном процесу тако и индивидуе са друштвом односно културом.

² Теорије се у друштвеним наукама, према схватању Џонсона и Џонсона, могу груписати у три категорије: свеобухватне теорије, теорије средњег домета и микро теорије (Johnson & Johnson, 2015). Свеобухватне теорије теже развоју научних закона који важе и примењују се универзално у бројним научним дисциплинама, објашњавајући међусобне односе између свих важних варијабли независно од временског и културолошког контекста. У друштвеним наукама, овакве теорије настоје да објасне већи део људског понашања и уопште начин његовог функционисања у друштву. Теорије средњег домета ограниченог су обима у односу на свеобухватне теорије, јер се овим теоријама не настоји објаснити свеобухватно људско функционисање, већ објашњавају специфичне феномене, обухватајући различите концепте и микро теорије. Микро теорије објашњавају једну специфичну појаву, обично објашњавајући узрочност помоћу појединачних варијабли (Johnson & Johnson, 2015).

индивиде и социјалне средине (Vigotski, 1966). Поменута интеракција подразумева заједничке практичне активности људи, у којима се наглашава утицај једне особе на другу, путем психолошких оруђа (материјалних и симболичких оруђа културе), која делују као медијатори или посредници у том односу (Ivić, 1983, према Jošić, 2017). Виготски наглашава да чак и онда када не ступа у директну вербалну интеракцију са другима, индивид ује константно у интеракцији са социјалном средином, односно продуктима социјалног живота и друштвене делатности (Vigotski, 1966). Поменута интеракција између индивиде и социјалне средине покреће процесе учења код индивиде, који се додатно могу објаснити помоћу појмова *социјална медијација*, наглашавајући начин одвијања тог процеса – медијацијом или посредовањем и *енкултурација*, којим се наглашава предмет поменутог посредовања, а то је култура (Doolittle, 1995; Vigotski, 1983). Имајући то у виду може се закључити да когнитивне новине у развоју човека настају у ко-конструкцији са другима, односно кроз социјалну интеракцију, а учење представља процес ко-конструкције значења (Jošić, 2017). Нужна последица схватања учења као ко-конструкције значења јесте већа партиципација деце у наставном процесу (Ivić i sar, 2001). Увиђање значаја социјалне интеракције у процесу учења условило је развој и примену кооперативног учења у настави. Кооперативно учење почива на идеји о структурисаној и вођеној интеракцији између различитих образовних актера, која је неопходна за сазнајне промене.

Поменута структурисана и вођена интеракција доводи нас до следеће важне претпоставке успешног учења према социокултурној теорији. Виготски наглашава да неће свака интеракција нужно водити ка учењу, јер је учење осим интеракцијом, условљено развојним стадијумом на којем се појединац налази. Како наводи овај аутор, учење и развој представљају два процеса која се налазе у врло сложеним узајамним односима. Учење не мора само пратити развитак, не мора само ићи у корак са њим, него може и претходити развиту, подстицајући га и изазивајући у њему појаву нових облика (Vigotski, 1983). Учење је, према његовом мишљењу, најуспешније онда када претходи развиту, јер на тај начин учење изазива низ функција које сазревају и налазе се у *зони наредног развоја* (Ibid, 1983). Зона наредног развоја представља важан концепт теорије учења, којим се објашњава разлика између актуелног нивоа развоја детета (зоне актуелног развоја, скраћено „ЗАР“) који подразумева компетенције које се налазе у репертоару онога што дете може да изведе потпуно самостално, без помоћи других особа и онога што може да изведе искључиво уз помоћ компетентније особе, која поседује културно оруђе (Vigotski 1966; Vigotski, 1983). Поменута структурисана и вођена интеракција у кооперативном учењу се односи на пажљиво груписање ученика различитих способности, чија би међусобна интеракција била подстицајна за учење.

Иако се према изворним идејама Виготског, нужна интеракција за учење у највећој мери односи на асиметричну интеракцију између одрасле особе (односно наставника) и детета (односно ученика), следбеници социокултурне теорије истицали су значај вршњачке интеракције за учење (Antić, 2010; Mercer, 2002; Wells, 2004, Schwarz, Neuman & Biezuner, 2000). Антић (2010) наглашава да обезбеђивање асиметричне интеракције између наставника и ученика није гаранција да ће се код ученика покренути процеси учења, нарочито у наставној ситуацији коју чини један наставник и тридесетак ученика колико је најчешће у школама у нашој средини. Наставник највероватније неће моћи квалитетно интервенисати у ЗНР сваког ученика у току једног школског часа јер је то, према мишљењу ове ауторке, физички немогуће за тако кратко време (Antić, 2010). То је још један разлог

због којег би груписање ученика при кооперативном учењу могло да обезбеди већи број интеракција које би потенцијално биле подстицајне за учење.

Имајући на уму представљено схватање учења, покушаћемо да уобличимо значење које контекст за учење има у оквирима социокултурне теорије. Савремени заговорници социокултурне теорије контекст за учење посматрају кроз интеракцију његових елемената. Полазећи од социокултурног схватања учења, ауторка Павловић Бренеселовић (2012) истиче да се природа и квалитет односа који се успостављају са дететом и које оно успоставља, сагледавају као основ за успешно учење, развој и добробит детета. Према њеним речима, питање квалитета односа није питање специфичних и појединачних активности и интеракција детета са дететом, већ укупног квалитета односа детета *са средином* и *у средини* као односа у контекстуалним и дијадним системима (Pavlović Breneselović, 2012). Исто тако, Дон и сарадници (Dohn et al., 2018) износе схватање према којем је контекст симболички описан кроз метафору ужета. Ово схватање почива на идеји о постојању засебних делова – *нити*, које постају оно што јесу – *уже*, једино кроз њихову међусобну интеракцију, а промене у интеракцији појединачних делова утичу на промену контекста у целини (Dohn et al., 2018). Веома блиско схватање износи и шведски аутор Саљо (Säljö) који тврди да не постоји најпре контекст а потом радња, већ наше акције чине део контекста и граде га истовремено (Säljö, 2000). Уочавајући везу између учења и контекста, Неспор (Nespor) акценат ставља управо на концепт заједнице и мреже при чему је контекст резултат активности свих његових делова (Nespor, 2003). Фински аутор Туоми-Грон са сарадницима пише о томе да учење није детерминисано унапред задатим контекстом, већ је процес који се упоредо са контекстом мења и производи нове конструкте (Tuomi-Gröhn et al., 2003). Позивајући се директно на идеје Виготског, Пешикан у својој књизи о учењу у образовном контексту објашњава да се улога социјалне средине о којој Виготски пише не односи на скуп фактора који утичу на процес учења, већ је социјална средина неизоставни чинилац самог учења (Pešikan, 2020).

Анализирајући појам социјалне средине, о којем Виготски (Vigotski 1966) неретко пише као о култури, истичући да је све *културно-социјално*, запажамо да је средина људски продукт, да се мења у зависности од људског деловања, али исто тако условљава људски развој. Имајући то на уму, али и представљене идеје савремених заговорника социокултурне теорије, увиђамо да контекст за учење у оквиру ове теорије представља мрежу односа која настаје у интеракцији индивидуе са другима (одраслима или вршњацима) или продуктима културе као што су књиге, језик и слично, чија је релевантност за индивидуални развој условљена специфичностима индивидуе као што је, на пример, развојни стадијум на којем се индивидуа налази.

Разумевање контекста за учење је изузетно важно у домену институционалног образовања, којем Виготски придаје велики значај објашњавајући то да формално организовано образовање омогућава постепени развој ученика у складу са ЗНР (Vigotski, 1983). Антић наглашава изазов пред којим се наставник налази приликом осмишљавања наставних ситуација којима жели да изазове учење код ученика, а односи се на то што сваког ученика у одређеној мери одликује јединствена ЗНР (Antić, 2010). Разлике које постоје међу ученицима не могу се објаснити само концептом ЗНР. Морин (2002) приликом

писања о контексту за учење објашњава мултидимензијалност односа који у њему постоје. Она наглашава да код сваког људског бића постоји *присутност целине у унутрашњости делова* – друштво као целина присутно је у сваком појединцу, у његовом језику, у његовом знању, његовим обавезама и нормама. Сваки појединац садржи на холограмски начин целину чији је он саставни део, а која истовремено чини део њега. Осим тога, свако људско биће носи у себи људску врсту, али га истовремено одликује изузетност и јединственост (Morin, 2002). На основу свега наведеног, истичемо да је контекст за учење неодвојив од самог процеса учења, као и да је однос појединца и контекста идиографски.

1.2. Контекст за учење из угла еколошке теорије

Проналазећи инспирацију у радовима Лава С. Виготског и Курта Левина³, Бронфенбренер (Bronfenbrenner) је развио еколошку теорију, у оквиру које се бавио питањима људског развоја (Wong, 2001). Еколошка теорија се може окарактерисати као свеобухватна (макро) теорија (Johnson & Johnson, 2015), која своју примену проналази како у педагошкој тако и бројним другим научним дисциплинама. Имајући на уму њену учесталу примену у педагошкој науци, можемо констатовати да се ова теорија бави како људским развојем, тако и процесом учења. У даљем раду ћемо неретко о овој теорији писати као о теорији учења.

Блискост социокултурне и еколошке теорије омогућава ауторима да схватање контекста за учење уобличавају ослањајући се упоредо на обе теорије (Vélez-Agosto et al., 2017). У оквиру ових теорија схватања о учењу и развоју заснивају се на истој идеји – човек је у интеракцији са друштвом, без које учење или развој нису могући. У оквиру социокултурне теорије, акценат при објашњавању процеса учења и неопходних услова за учење ставља се на одлике појединца, односно на концепт ЗНР који је представљен у претходном поглављу. Еколошка теорија у жижи интересовања има одлике друштва, односно одлике средине. Важно је истаћи да еколошка теорија не умањује значај биолошких фактора, већ детаљније разматра друге социјалне и контекстуалне утицаје, као и њихову повезаност са дететом (Komprović, 2006). Иако се у социокултурној теорији такође наглашава значај друштва за учење и развој, у еколошкој теорији се тај значај анализира систематично, уобличавањем и истицањем бројних релација на различитим нивоима између ученика, школе и културе.

Анализирајући научне парадигме у свом раду, Капра (Capra) увиђа да се еколошком теоријом превазилази аналитичко поимање целине према коме збир појединачних делова чини целовит феномен. Еколошка теорија иде корак даље и од разумевања односа између делова који чине целину. Капра објашњава своје виђење користећи пример бицикла који представља предмет анализе. Холистичко поимање бицикла подразумева разматрање међузависних делова који чине овај бицикли функционалним, а еколошка теорија осим тога

³ Ипак, важно је споменути схватање Левина, према коме је *животни простор у потпуности психолошка конструкција особе и нешто што особа доживљава потпуно субјективно* (Lewin, 1943). Колб и Колб тумачећи идеје Левина наводе да се животни простор не односи нужно на физичка места, већ конструкте искуства особе у социјалном окружењу. Ови конструкти укључују потребе, искуства, циљеве, имплицитна и експлицитна уверења особе, догађаје политичке, економске и друштвене природе са којима је особа била у релацији и било шта друго што може бити у вези са њеним понашањем. Према концепту животног простора Левина, ситуације учења су, иако по природи субјективне, уграђене у друштвене заједнице јер их карактерише историја, норме, друштвени алати и традиција (Kolb, & Kolb, 2005).

укључује и бројна друга питања попут: како је овај бицикли произведен, како његова употреба утиче на заједницу која га користи и слично (Сарга, 1998). У даљем раду представимо значајне концепте ове теорије на основу којих смо развијали наше схватање контекста за учење.

У својој еколошкој теорији Бронфенбренер пише о развоју индивидуе као о трајном мењању начина на који особа опажа своју средину⁴ и односи се према њој. Према овом стајалишту, за разумевање развоја човека битно је разумевање средине онако како је она опажена, пре него оне која можда постоји у објективној стварности (Bronfenbrenner, 1997: 15). Поменути теорија еколошких система полази од идеје да се развој детета може разумети само ако се сагледа узајамно деловање детета и окружења. Према Бронфенбренеру, дете и средина непрестано утичу једно на друго, при чему су ти утицаји двосмерни или трансакцијски, јер између њих постоји реципрочан однос и узајамно условљавање. Другим речима, средински услови доприносе развоју одређених особина детета, али њихово дејство зависи од природе и индивидуалних карактеристика детета, које уједно утичу и на обликовање средине (Компривић, 2006). Контекст за учење који је предмет нашег интересовања се у оквиру еколошке теорије објашњава интеракцијом између индивидуе и средине⁵. Ову средину, Бронфенбренер је дефинисао као место са одређеним физичким карактеристикама на коме се индивидуе укључују у одређене активности налазећи се у одређеним улогама (нпр, улози ученика или наставника) током одређеног временског периода. Кључни чиниоци који су у интеракцији која води ка развојној промени односе се на: одређено место, време, физичке услове, активности, учеснике и улоге (Bronfenbrenner, 1997: 13). Каснијим реформулацијама првобитних идеја и преласком са еколошке на биеколошку теорију, Бронфенбренер помера тежиште на улогу коју појединац (његове карактеристике) има у сопственом развоју, а интеракције које гради, пре свега на микронивоу, одређује се као кључни покретачи развоја (Rosa & Tudge, 2013). На тај начин, можемо закључити да се његово схватање не односи на утицај средине на индивидуу која је пасивна него на њихово садејство. Начин на који је приступао анализи средине која је важна за људски развој, омогућава нам да уочимо бројне релације у којима се индивидуа налази као један од њених актера.

Према виђењу Бронфенбренера (Bronfenbrenner, 1997: 18) у средишту еколошког система централно место заузима индивидуа (дете или ученик) око које се „у облику концентричних кругова настављају микросистем (родитељи, вршњаци, наставници...), мезосистем (школа, заједница...), егзосистем (даљи чланови породице, радно место родитеља...), макросистем (културне, верске вредности, веровања и прихватљива понашања)” и касније додат хроносистем (индивидуалне и друштвене промене које се одвијају у одређеном времену).

⁴ Оригинални термин који Бронфенбренер (Bronfenbrenner, 1986) користи у својим радовима односи се на енг. реч „*environment*” која се у радовима на нашем језику преводи и интерпретира употребом различитих термина „средина“, „околина“ и „окружење“. Због веће учесталости у научној литератури, определили смо се да овај појам означавамо термином средина чије се значење наводи у главном тексту.

⁵ Објашњавајући односе између индивидуе и средине Бронфенбренер пише о контексту за развој (орг. енг. *contexts of human development*). Не придајући огроман значај самом термину који се појављује у радовима Бронфенбренера, истичемо да је за нас драгоцен информација то што поменути контекст према мишљењу овог аутора не постоји независно од индивидуе и средине, већ настаје у њиховој интеракцији.

Тумачећи идеје Бронфенбренера, ауторка Маројевић увиђа да еколошка средина, према Бронфенбренеру, превазилази непосредну ситуацију која утиче на особу која учи (Маројевић, 2017). Међутим, да бисмо се приближили разумевању процеса учења, а самим тим и разумевању контекста у којем се оно дешава, неопходно је да најпре на микро нивоу сагледамо односе који постоје. Сами по себи, поменути елементи микросистема не значе много за схватање процеса учења појединца – оно што је у истраживању тог процеса значајано јесте спознаја како се поменути елементи доживљавају од стране особе која учи (Ibid, 2017).

Полазећи од индивидуе, односно ученика у школском контексту, запажамо да је према овој теорији најужи непосредни контекст са којим ученик долази у контакт микросистем и посебну пажњу у овом раду ћемо посветити његовом разумевању. Према оригиналној дефиницији микросистема он представља *образац активности, социјалних улога и интерперсоналних односа доживљених од стране особе у развоју у непосредној лице-у-лице средини са специфичним физичким, социјалним и симболичким одликама које позивају, омогућавају или ометају укључивање у непрекидну, прогресивно усложњавајућу интеракцију са, и активност у непосредној средини* (Bronfenbrenner, 1994: 39). Управо се у оквиру микросистема одвијају кључни процеси који стварају и одржавају развој, а њихова моћ да то чине зависи у великој мери од средине (Bronfenbrenner, 1994: 39, Bronfenbrenner, 1995: 638). Кључан термин у дефиницији микросистема за наше разумевање контекста за учење јесте „доживљај“. Овај термин нам указује на то да је за разумевање контекста за учење неопходно разумевање начина на који се он доживљава од стране ученика који га чине. То потврђује тврдња према којој су аспекти било какве средине, који најмоћније обликују ток психичког раста индивидуе, у огромној мери они аспекти који имају значење за особу у одређеној ситуацији (Bronfenbrenner, 1997: 33). Ученик доживљава свет око себе кроз односе које успоставља и развија и који представљају покретаче његовог развоја и учења. Поменути односи се не одвијају изоловано и сами за себе, већ чине динамичну и сложену мрежу повратних веза и утицаја који се остварују кроз активности и интеракције детета, социјалне средине и физичког окружења (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017: 44).

Мезосистем сачињавају односи између различитих средина у којима особа која се развија активно учествује. За дете су то односи између примарне породице, рођака, групе вршњака, а за одраслог су то односи између породице, посла и друштвеног живота (Bronfenbrenner, 1997: 36). Егзосистем настаје у интеракцији индивидуе са срединама које га не укључују директно као активног учесника, али у којима долази до збивања која утичу на, или на која утиче, оно што се дешава у средини у којој се налази особа у развоју (Bronfenbrenner, 1997: 36). На пример, егзосистем укључује релацију детета са радним местом родитеља или садржајима масовних медија. На нивоу макросистема испољавају се културне вредности, уверења и идеолошки правци који утичу на начин функционисања свих претходно поменутих нивоа еколошког система, стварајући извесну доследност у њиховим облицима и садржајима (Bronfenbrenner, 1997). На пример, у оквиру једног друштва школска учионица, игралиште у парку, кафић и пошта функционишу доста слично, али се разликују од учионице, игралишта, кафића и поште у другој држави односно друштву (Bronfenbrenner, 1997: 36-37).

Имајући у виду различите системе о којима Бронфенбренер пише, Капра наводи да се мрежа живота састоји од много мањих чворова које ми најчешће називамо елементима,

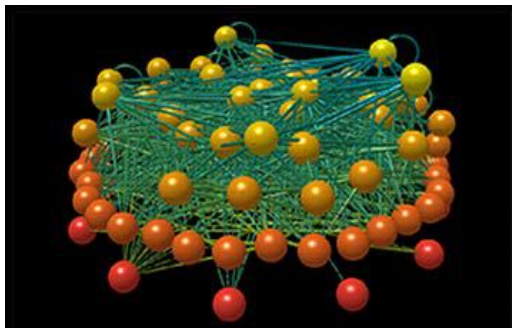
деловима, агенсима и слично. Према његовим речима, људи желе да на хијерархијски начин уреде системе који се налазе унутар већих система тако да у облику пирамиде поставе веће системе изнад мањих, међутим то је само људска пројекција. У природи не постоји „изнад“ или „испод“ и не постоје хијерархије. Постоје само мреже⁶ које се гнезде у другим мрежама (Capra, 1998: 43). Према нашем схватању, такве мреже представљају контекст за учење. Голдспинк (Goldspink, 2007) у свом раду покушава да објасни умреженост елемената који чине контекст за учење, сагледавањем одређених релација које постоје унутар образовног система (Слика 1). За разлику од хијерархијског уређења, он сугерише богату вишедимензионалну спрегу између бројних агенаса који чине један сложен систем као што је то образовни. Агенси могу бити појединци (наставници, ученици, директори) или институционалне јединице (школе, факултети, политички центри односно министарства), а спој може укључивати формалне и неформалне, рационалне и емоционалне интеракције (Goldspink, 2007: 40).



Слика 1. Образовни систем према Голдспинку (Goldspink, 2007).

Еколог Ерик Берлоу (Berlow, 2010) предложио је други приступ разумевању еколошких система. Док је радио истраживања о интеракцији водених врста, у коме су он и његов тим настојали да разумеју утицај једне врсте на другу, Берлоу је почео да користи визуелно моделовање различитих животиња да би се разумела композитна слика њихових односа у систему. Његови модели су садржали једноставне чворове повезане жичаним опругама који личе на моделе молекула. Иако су истраживања о интеракцији водених врста у великој мери удаљена од предмета нашег интересовања, начин на који се разуме интеракција унутар једног контекста пружа нам основ за конципирање схватања о процесу учења и контексту за учење (Слика 2).

⁶ Блиско поменутој идеји мреже и елементима који је у међусобној интеракцији граде, јесте схватање чувеног француског филозофа и социолога, Бруна Латура, који у својој *теорији актера-мреже*, наглашава да актери – апсолутно одвојени људски и не-људски ентитети који деле исту онтолошку равн, постају актанти (они који покрећу одређену промену у току једног догађаја) једино онда када остваре однос/е са другим актерима у истом тренутку (Latour, 2005). Поменути односи и дејства актанта нису трајна, те се могу разумети само у конкретном контексту, што онемогућава њихову хијерархијску систематизацију којој тежи позитивистички оријентисана наука.



Слика 2. Међусобни односи у еколошком систему према Берлоу (Snyder, 2013).

Заснивајући своја схватања о контексту на идејама блиским еколошкој теорији, Станковић наводи да је контекст отворен систем који се може калемити и увезивати на друге контексте. То контекст чини, не само динамичним, већ и итерабилним, незасићеним и отвореним. Контекст се према речима поменуте ауторке ослобађа свих фиксних одређења (представља одсуство било ког константног/непроменљивог елемента унутар склопа) и добија релациони карактер, као скуп односа који повезују тачке унутар једног поља. То значи да контекст није само отворен и променљив скуп тачака, већ склоп линија кретања: хетерогених, тренутних и флуидних (Stanković, 2015). Као такав, контекст за учење је немогуће разумети без разумевања комплексне мреже односа свих његових елемената.

2. Пут ка разумевању концепта наставне ситуације

Да бисмо развили значење концепта наставне ситуације које ћемо користити у овом раду, неопходно је да најпре сагледамо општа схватања појма ситуације, која ћемо моћи да доведемо у везу са наставом. Осим на схватања појма ситуације у области педагошке науке, осврнућемо се и на поједина схватања за која процењујемо да су релевантна за грађење дубљег разумевања концепта наставне ситуације, а која се могу регистровати у радовима у области психологије и филозофије.

У појединим изворима наставна ситуација се објашњава као нешто што је „споља“ у односу на ученика и делује на њега активирајући последично, али под одређеним условима, процес учења. У педагошком лексикону (1996) наставна ситуација је одређена као *целокупно стање у настави условљено бројним чиниоцима – објективним и субјективним, предвидивим и непредвидивим, повољним и неповољним – које по свом обележју стварају емоционалне доживљаје њених учесника, позитивне и негативне* (Potkonjak i dr., 1996). Издвајамо и схватање психолошкиње Шух (Schuh, 2003) која сматра да су елементи наставне ситуације они стимулуси помоћу којих је ученик покренут да направи везу између претходног и новог знања. Међутим конструкција знања је према њеним речима јединствен процес, што значи да стимулус чак иако према нашем виђењу објективно постоји у наставној ситуацији, он се налази „споља“ и може изазвати процес учења код ученика једино ако му ученик додели значење (Schuh, 2003).

Опште схватање појма ситуације пронашли смо у *Психолошком речнику* (Krstić, 1988), у којем се наводи да је ситуација појам који се најчешће дефинише у оквирима

емпиризма⁷ и подразумева оно што утиче на нечије субјективно искуство у датом тренутку или у дужем временском раздобљу. Реч је о свему ономе што је у психолошкој интеракцији са субјектом, а не ономе што је објективно дато. Стање и положај субјекта, односно индивидуе у ситуацији, произилази управо из интеракције коју она има у њој и са њом (Krstić, 1988). У складу са наведеним можемо закључити да, из угла психолошке науке засноване на емпиризму, ситуацију одликује јединствена психолошка интеракција између индивидуе и различитих одлика средине (свега онога са чиме је индивидуа у интеракцији). Веома блиско схватање износи Џон Дјуџи, амерички филозоф, социолог и теоретичар у области образовања. Дјуџи у својој књизи *Педагогија и демократија*, заступа схватање према којем сваки човек живи у серији ситуација, али се предлог „у“ не користи у истом значењу као када се каже да је неки предмет „у“ кутији. Према његовом мишљењу ситуацију одликује интеракција између особе, објекта и других особа. Због тога су, према његовом мишљењу, појмови ситуације и интеракције неодвојиви један од другог (Djuj, 1934: 43).

Етјен Сурио (1982) чувени француски филозоф 20. века, у својој књизи под називом *Двеста хиљада драмских ситуација* покушавао је да одгонетне опште значења концепта ситуације. Том приликом уочио је неколико одлика ситуације које могу бити важне за њено разумевање у различитим научним областима. Ситуација је према његовим речима динамичка целина и представља посебан облик међуљудске и микрокосмичке напетости у одређеном тренутку. Поменуто напетост односи се на свеобухватност интеракција које постоје како међу људима који чине одређену ситуацију, тако интеракцију која произилази из умрежености различитих нивоа контекста у којем се ситуација налази (Surio, 1982). Анализом схватања поменутог аутора закључујемо да појмови „микрокосмос“ и „макрокосмос“, које Сурио користи у свом раду, представљају пандан појмовима „микросистем“ и „макросистем“ о којима пише Брофенбрер у својој еколошкој теорији система, користећи их за објашњење средине, а које је према његовом мишљењу целовита и сачињена од угнеждених структура, од којих је свака садржана у следећој (Bronfenbrenner, 1977). Након детаљне анализе појма ситуације у драмском миљеу, Сурио уобличава своју дефиницију драмске ситуације према којој је она *структурална фигура која у одређеном тренутку радње образује извесан систем сила присутних у микрокосмосу*. И сам аутор уочава да овакво одређење у себи садржи антагонизам који се односи на истовремено присуство радње (нечега што је процесно) и тренутка (нечега што је статично). Због тога Сурио наводи објашњење према којем је ситуација веома блиска концепту *тренутка*, али је тај концепт најчешће вештачки издвојен од неког трајања. Он притом наглашава да су ова два појма – радња и ситуација (према којој се односимо као према одређеном тренутку), повезана тако да радња мора водити ситуацији, а ситуација радњи (Surio, 1982).

Према наводима аутора чувених по пројекту *Активно учење и настава*⁸, на чије ћемо се идеје често ослањали у раду (Antić, 2010, 2013; Ivić i sar, 2001; Ivić, 2008; Pešikan, 2020), наставна ситуација представља специфичну целину унутар наставног процеса. Уколико бисмо ово схватање довели у везу са претходно наведеном идејом Сурија о ситуацијама у драмском миљеу (Surio, 1982), могли бисмо да закључимо да је наставна ситуација један

⁷ Емпиријска психологија се заснива на искуственим подацима и индуктивном мишљењу, насупрот реалистичкој психологији и дедуктивном закључивању (Krstić, 1988).

⁸ Пројекат "Активно учење/настава" усмерен је на унапређивање методике рада наставника, подстицајући их да осмишљавају и организују ситуације учења у оквиру којих ученици активно учествују у процесу конструисања знања (Ivić i sar, 2001).

целовит тренутак „издвојен“ из процеса који траје и који је се у домену педагошке науке назива наставом. Наставу чине две међусобно испреpletене компоненте: учење – процес сазнавања ученика и подучавање – радње које полазе од наставника у циљу вођења процеса учења (Jakšić, 1996). Ове компоненте остварују своју комплексну интеракцију у одређеном временском периоду чије границе није лако утврдити и емпиријски истражити. Управо зато, Антић наглашава да се наставни процес не може суштински сагледати у оквирима релативно трајних и системски утврђених граница, какав је школски час. Она увиђа да је *наставна ситуација* – основна јединица наставног процеса, појам у чијим се оквирима може сагледати наставни процес на микронивоу (Antić, 2010). Увиђамо да на основу представљених идеја није лако одредити садржај наставне ситуације односно идентификовати њене неизоставне елементе, утврдити шта све одликује ове елементе, сагледати како настају везе међу њима и слично. Због тога ћемо у даљем раду посебну пажњу посветити идентификовању кључних елемената наставне ситуације и њиховим односима. Будући да се према нашим сазнањима о томе не пише експлицитно, користићемо различите теорије у оквиру којих су аутори писали о елементима у настави, на основу којих бисмо могли да закључујемо о елементима наставне ситуације.

2.1. Елементи наставне ситуације и односи међу њима

У дидактици је од њеног настанка заступљено схватање наставе коју одликује интеракција између три кључна елемента – ученика, наставника и градива, који чине *дидактички троугао* приказан на Слици 3 (Trnavac i Đorđević, 2007). Иако је наведено схватање често анализирано и описивано у дидактичкој литератури, представља предмет бројних критика савремених дидактичара који су у својим радовима упозоравали на недостатке овог модела. Према наводима Трнаваца и Ђорђевића, овај традиционални модел наставе занемарује поједине важне компоненте као што су циљеви и услови наставе, односе између ученика и слично (Trnavac i Đorđević, 2007). Такође, запажамо да се у оквиру овог модела занемарује релација у којој би наставник само посредовао у интеракцији ученик-градиво. Прушевић Садовић, наглашава да модел дидактичког троугла у потпуности занемарује праву природу ученика у настави и третира га као објекат коме треба да се пренесе знање. Ученик се према савременим дидактичким схватањима разуме као субјекат и објекат, као неко ко је у исто време и поучаван и ко самостално долази до знања, а његова улога у наставном процесу се може схватити тумачењем и анализирањем односа у којима је са осталим факторима наставе (Prušević Sadović, 2016).



Слика 3. Дидактички троугао - традиционални модел наставе; адаптирано према Трнавац и Ђорђевић (2007)

Бројни аутори развијали су даље модел дидактичког троугла, покушавајући да идентификују елементе наставе и разумеју односе међу њима. У педагошкој литератури се

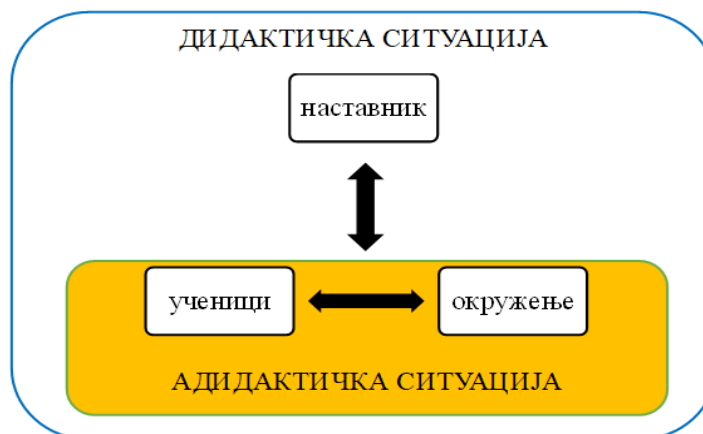
доста писало о Теорији дидактичких ситуација, скраћено ТДС (енг. *The Theory of Didactical Situations*), која нам може послужити као полазиште за разумевање кључних елемената наставне ситуације и њихових односа. Зачетник поменуте теорије Гуи Брусо (*Guy Brousseau*) настојао је да открије идеалан модел система односа између ученика, наставника и миљеа⁹ у настави математике (González-Martín et al., 2014). За разлику од традиционалног модела дидактичког троугла према којем наставник успоставља релације наставник-градиво и наставник-ученик, Брусо полази од претпоставке да се учење неће догодити у било каквој ситуацији, већ у оној у којој наставник модерира у интеракцији између ученика и миљеа – свега онога што делује на ученика или на шта он делује у ситуацији учења (Brousseau, 2002). Дидактичку ситуацију према овом моделу чине ученик, наставник и миље. Садржај миљеа према овом моделу није прецизно дефинисан, што и сам аутор наводи када пише о томе да миље може, али не мора, укључивати друге ученике (Brousseau, 2002).

Комплетан модел представљен је кроз пет фаза у оквиру којих се односи између кључних елемената објашњавају путем дидактичке и адидактичке ситуације¹⁰ (Brousseau, 2002). Прва фаза у учењу према овом моделу односи се на деволуцију (примопредају), у којој се одговорност за учење преноси са наставника на ученике. Наставник задаје одређени задатак ученицима посредујући и провоцирајући интеракцију између ученика и миљеа. Овај процес представља део дидактичке ситуације иза кога следи нова фаза. То је фаза акције или деловања у којој ученици износе нове хипотезе о томе како решити одређени проблем (у овом случају математички проблем, јер је у питању настава математике). Пошто наставник не учествује директно у тој интеракцији, тада се таква ситуација у оквирима ТДС-а зове адидактичка ситуација (Brousseau, 2002; González-Martín et al., 2014; Winslów, 2017). Управо у таквој ситуацији ученици својим деловањем кроз међусобну размену са другим ученицима и другим атрибутима миљеа, без уплитања наставника, изграђују своје знање. Наставник у овој фази посматра и прати рад ученика (Brousseau, 2002; González-Martín et al., 2014; Winslów, 2017). Трећу фазу овог модела одликује процес формулације у коме ученици артикулишу своје хипотезе, односно морају представити шта су радили у фази деловања; какве су им биле иницијалне идеје, хипотезе или једноставно шта су до сада испробали. Сврха фазе формулације јесте да се створи ситуација у којој ученици износе искуства и идеје које су стекли приликом решавања проблема, а тиме започиње изградња знања (Winslów, 2017). У наредној фази – фази валидације – ученици тестирају своје стратегије и хипотезе, јер је рад ученика проверљив, тако да им наставник не мора експлицитно говорити јесу ли били у праву (Winslów, 2017). На крају следи фаза

⁹ У оригиналним радовима Брусоа може се пронаћи термин *миље* (орг. *milieu*), који се у другим радовима неретко преводи дословно или употребом термина *окружење*. У духу нашег говорног подручја сматрамо да није погрешна употреба термина *окружење*, али упозоравамо на то да се у научној литератури овај термин различито користи и може подразумевати различиту врсту односа коју има са људима, додавајући му неки од следећих епитета: физичко, друштвено, културно.

¹⁰ У нашем говорном подручју термин дидактика се користи у ширем значењу које се односи на науку у чијем је средишту настава. У оквиру ТДС, дидактичка и адидактичка ситуација означавају поједине аспекте наставе у којима је наставник са ученицима у директној или индиректној интеракцији. Ако бисмо ове појмове превели на наш језик, могли бисмо да сматрамо да дидактичка ситуација постоји онда када наставник подучава ученике, а адидактичка ситуација онда када постоји вршњачко учење које наставник подупире, а то не мора чинити уз директан контакт са ученицима.

институционализације, током које наставник предлаже могућа решења датог проблема и приказује га у различитим контекстима (Brousseau, 2002; Winsløw, 2017). Поједностављен модел ТДС према Брусоу представљен је на Слици 4.

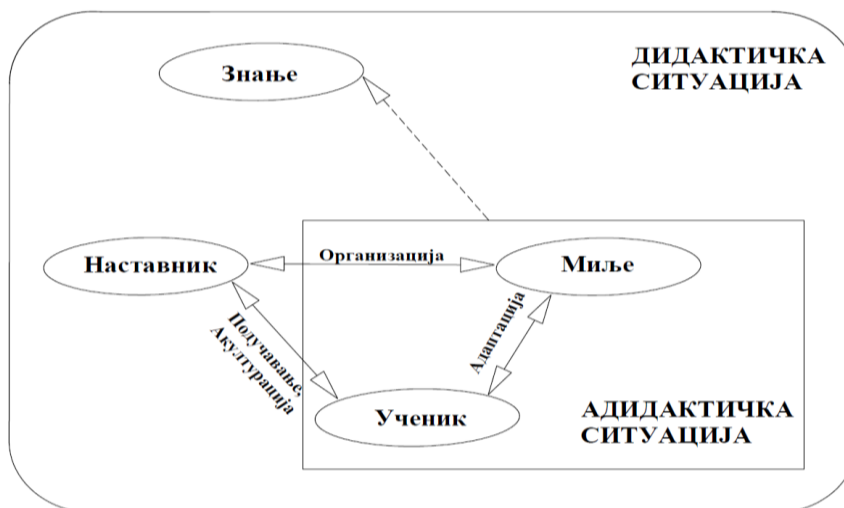


Слика 4. ТДС Брусоа; адаптирано према Winsløw (2017)

Представљене фазе ТДС објашњавају на који начин се дидактичка и адидактичка ситуација смењују на једном часу, што може бити важно за разумевање фаза кооперативног учења код којег такође постоје фазе у којима наставник најпре задаје одређени задатак и у одређеној мери успоставља правила рада на часу, као што то наставник чини у ТДС у фази деволуције. Потом ученици самостално делују у вези са задатим, градећи значења и разумевања кроз међусобну интеракцију како са другим ученицима тако са различитим атрибутима миљеа. Последњи сегмент кооперативног учења се неретко односи на различите процесе валидације и институционализације у којима наставник евалуира рад ученика, ученици презентују продукте овог учења и слично. Ипак, представљене фазе ТДС примарно су конципиране за реализацију наставе математике и решавање проблемских задатака који имају тачно и проверљиво решење. Кооперативно учење укључује различите типове задатака усмерене на подстицање креативног и дивергентног мишљења (Burgić i sar., 2017) који не подлежу принципу проверљивости.

У новије време, Перин-Глоријан (2008) вођена идејама Брусоа, развија свој модел дидактичке ситуације сматрајући да га чине четири система у интеракцији: ученик, наставник, миље и знање (Слика 5). Перин-Глоријан објашњава да се миље односи на атрибуте материјалне и интелектуалне стварности са којима су ученици у интеракцији приликом решавања задатка. Ови атрибути се могу односити на наставни садржај, односно материјале или симболичка средства која су обезбеђена у настави (артефакте, информативне текстове, податке); предзнања ученика; остале ученике и њихова својства; уређење учионице и правила деловања у наставној ситуацији (Perrin-Glorian, 2008). Наставник обликује дидактичку ситуацију одређујући наставне циљеве, садржаје и активности који ће се радити на часу. У интеракцији између наставника и ученика одвија се упоредо процес подучавања и акултурације – размена и преношење културних образаца. На тај начин наставник ученика уводи у адидактичку ситуацију – ситуацију у којој је ученик у најдиректнијој вези са миљеом који је неопходан за учење. Миље може да садржи информативне текстове, физичке предмете, друге ученике у сарадњи или друге факторе који су релевантни за учење. Кроз процес адаптације, ученик ступа у интеракцију са

миљеом у дидактичкој ситуацији. У таквој ситуацији учења ученици стичу нова знања посебно она која се односе на поље математике (Cahyono, 2018; Perrin-Glorian, 2008).



Слика 5. Модел ТДС према Перин-Глоријан; адаптирано према Cahyono (2018)

Мејдант-Орсола и сарадници (Mangiante-Orsola, et al., 2018) развијали су модел ТДС, истичући поједине релације које су важне за разумевање процеса учења (Слика 6). Искорак у односу на претходно представљене моделе ситуација у настави представља указивање на додатне релације које наставник прави у наставној ситуацији. Према мишљењу Мејдант-Орсоле и сарадника, наставник обликује миље пре самог часа, али и у току његове реализације, због чега је веза међу њима двосмерна. Наставник је у дидактичкој ситуацији повезан и са другим системима о којима до сада није било речи, а то су школски систем односно мрежа односа унутар школске институције, дидактичко-методичка знања којим наставник располаже, знања која поседује из области математике или неког другог наставног предмета, наставничка епистемологија која се може односити на његова уверења или друго (Mangiante-Orsola, et al., 2018). Једнако је значајно и то што су поменути аутори уочили и истакли релације које постоје међу ученицима, а које су важне за њихово учење. Они сматрају да се ученици у ТДС морају посматрати на два начина: 1) посматрањем уобичајених одлика ученика које се односе на претходна знања, искуства и слично; 2) посматрањем ученика у ситуацији учења када он постаје *актер* и преузима специфичну улогу која је одређена правилима рада на часу које одређује наставник (Mangiante-Orsola, et al., 2018).



Слика 6. Модел ТДС Мејмант-Орсоле и сарадника; адаптирано према Mangiante-Orsola, et al. (2018)

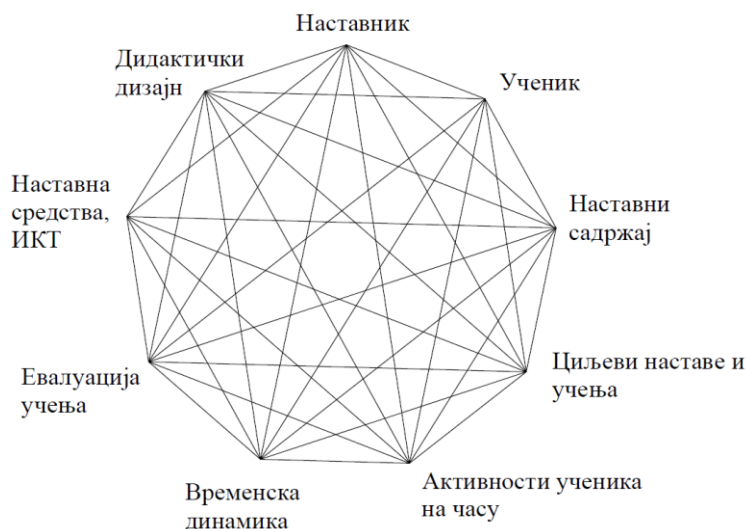
Теорије дидактичких ситуација корисне су за наш рад јер пружају увид у елементе који најчешће чине садржај наставних ситуација. Оне наглашавају да су ученици и наставници комплексни актери наставне ситуације, те да бисмо разумели наставну ситуацију морамо имати у виду и то каква су њихова знања, уверења и како се понашају у конкретној ситуацији. Ипак, схватања смо да у настави не морају постојати тако оштре границе између поучавања ученика од стране наставника и његовог деловања у процесу вршњачке сарадње, будући да су у литератури о кооперативном учењу развијени модели у којима наставник током целог процеса суделује у процесу грађења знања са ученицима (Antić, 2010), што према нашем схватању може чинити посредно или непосредно. Наше схватање наставне ситуације нећемо изједначавати са дидактичком и/или адидактичком ситуацијом, нити ћемо ове термине користити у даљем раду, осим уколико не наводимо оригиналне идеје које произилазе из неког од ТДС модела.

Разрађујући садржај појма наставне ситуације, Антић издваја његове основне елементе и то: елементе физичког контекста, елементе социјалног контекста и педагошки садржај (Antić, 2010). Елементе физичког контекста, према схватању ове ауторке, чине *наставна сцена* – физички простор у коме се одвија настава; *сценографија* – материјални ресурси који су затечени у простору или су плански у њега унети, а имају функцију потпоре коју наставник користи у процесу кооперативног учења и *време* када се настава одвија. Објашњавајући елементе социјалног контекста наставне ситуације, Антић наводи да социјални контекст чине најчешће наставник и ученици. При томе, не мисли се само на њихово присуство на часу, већ на свеукупност њихових интерперсоналних односа и улога (Antić, 2010). Позивајући се на Бронфенбренерове идеје (Bronfenbrenner, 1997), Антић наводи да наставну ситуацију карактерише реципроцитет деловања свих учесника у датом микросистему. Поменута ауторка препознаје значајне елементе социјалног контекста који могу у великој мери моделовати процес наставе и учења, а односе се на педагошка уверења

наставника и ученика (Antić, 2010). Трећи елемент наставне ситуације о којем поменула ауторка пише односи се на педагошки садржај. Према њеном разумевању, педагошки садржај чине сви они елементи који дају смисао наставној ситуацији, а односе се на циљеве и исходе учења у групи, наставне методе и технике, задатке односно активности ученика, количину времена за активности кооперативног учења у оквиру трајања часа и слично (Antić, 2010). Имајући на уму наведено схватање можемо констатовати да су наведени елементи неизоставни елементи сваке наставне ситуације, јер се она увек одвија у одређеном простору и времену, постоји и јавља се искључиво као друштвени феномен и условљена је образовним циљевима и садржајима. Међутим, одлике ових елемената могу бити различите, а њихова међусобна интеракција гради јединствене везе које отежавају да се прецизно одреди садржај наставне ситуације.

Садржај односно елементе наставне ситуације могуће је потражити и у оквиру шестоугаоног модела наставе који су осмислили Продановић и Ничковић (Prodanović & Ničković, 1974). У овом моделу представљени су непосредни и посредни факторски тандеми од чије повезаности зависе резултати наставног рада. У те факторе спадају ученик и ученици, њихово породично, друштвено и социјално окружење; наставник, наставници и други стручњаци, као и систем њиховог образовања и стручног усавршавања. Важну улогу имају наставни садржаји и области њиховог креирања, систем и технологија наставног рада, развој педагошких, андрагошких и других научних дисциплина, као и материјална основа наставног рада и општи услови живота и рада људи у једном друштву (Prodanović, Ničković, 1974: према Prušević Sadović, 2016). Овакви модели указују на комплексност елемената наставне ситуације, при чему да бисмо их разумели не бисмо смели занемарити одлике шире друштвене заједнице, укључујући различите актере друштвене заједнице који нису у директној интеракцији на микро нивоу (на нивоу школске учионице), али јесу значајни за процес образовања, различите системске норме које су прописане, као и економски, политички и научни развој у једном друштву.

Тумачећи идеје Продановића и Ничковића, Преушевић Садовић креирала је поједностављени шестоугаони факторски систем наставе комбиновањем посредних и непосредних фактора који обликују наставу а односе се на наставника, ученике, родитеље, наставне садржаје, наставна средства и окружење – све оно што поред наведених елемената улази у састав наставне ситуације (Prušević Sadović, 2016). Норвешки истраживачи Дала и сарадници (Dahl et al., 2023) своје схватање наставне ситуације заснивају на *умреженом моделу дидактичког дизајна у учењу*. Према њиховим речима, садржај било које наставне ситуације константно варира и због тога је непредвидљив. Због тога они развијају модел наставне ситуације који обухвата наставника, наставне садржаје, циљеве учења, ученике, временску динамику, активности ученика, евалуацију процеса учења, дидактички дизајн и наставна средства (ИКТ), а ови елементи су умрежени тако да је сваки повезан са сваким (Слика 7). Теорије умреженог модела наставне ситуације корисне су за наш рад јер стављају акценат на променљив садржај наставне ситуације и бројне релације које унутар њега постоје. Ограничење оваквог модела у домену његове емпиријске провере се односи на потешкоћу, или чак немогућност, да се унапред прецизно дефинишу елементи наставне ситуације и испита све оно што је у интеракцији и релевантно је за процес учења.



Слика 7. Умрежен модел наставне ситуације; адаптирано према Dahl et al. (2023)

Сви представљени модели, указују на постојање макар 3 кључна елемента наставне ситуације, који се према различитим интерпретацијама у већој или мањој мери могу разматрати кроз друге подкатегорије које чине ову мрежу мање или више разгранатом. Та три елемента односе се на наставника, ученика и нешто што аутори у својим моделима означавају различитим терминима – средина, миље, окружење, дизајн, педагошки садржај – а представља оно што није у потпуности део нас, односно део наставника или ученика. Наше разумевање трећег елемента наставне ситуације који се не односи на ученике и наставнике ослања се на литературу о наставној ситуацији у којој је фокус на односима, а не садржају сваког елемента. С тим у вези, запажамо да се у литератури могу препознати две перспективе о односима елемената наставне ситуације. Прва перспектива се односи на то да наставна ситуација садржи елемент који се, поред ученика и наставника као главних актера у школском учењу, односи на нешто што је *објективно дато*. На пример, Кафарела и Меријам у свом раду пишу о карактеристикама попут пола, етничитета и свих оних одлика ученика које постоје независно од доживљаја и активности, али их ученик неминовно уноси у процес учења (Caffarella & Meriam, 2004). Петровић пише о физичким карактеристикама простора у којем се реализује учење, које су наставницима и ученицима унапред дате, а односе се на величину учионице, боју њених зидова, флексибилност клупа и столица, материјално-техничку опремљеност учионице, односно доступност музичких инструмената, рачунара, пројектора, интерактивних табла и слично (Petrović, 2014). Далеко више од одлика физичког простора једне учионице у којој се учење одвија, Јенсен увиђа различите одлике школе, наставног плана и програма, наставника и ученика (Jensen, 2005). Чини се да у оквиру поменутих схватања ученици и наставници прихватају оно што им је предодређено, немајући никакав утицај на то. Дон и сарадници описују овакав однос елемената, упоређујући наставнике и ученике „у“ наставној ситуацији, као када се неки предмет налази у посуди (Dohn et al., 2018). Друга перспектива о елементима наставне ситуације заснована је на идеји да не постоји нешто што је за ученике и наставнике објективно дато, већ да сви њени елементи утичу и обликују једни друге. Према овом схватању, само се условно може писати о нечему што је објективно дато, те је исправније осим о ученицима и наставницима писати о трећем елементу наставне ситуације као о

дидактички обликованом делу наставне ситуације. Овај елемент обухвата аспект онога што је део наставника и ученика, повезан је са наставником и учеником који га граде и релевантан је за њих саме. У дидактичкој литератури се овакав однос елемената наставне ситуације може пронаћи и у другим радовима у којима су аутори писали о томе мање или више директно (Dohn et al., 2018; Capra, 1998). Овакво схватање односа елемената унутар наставне ситуације се симболично описује као „уже“. Њиме се не оспорава присуство одлика наставне ситуације о којима смо писали као о статичним, датим својствима (као што су пол, етницитет и друго), већ се истиче да се појединачним информацијама о њима, без њиховог разумевања у интеракцији са свим елементима контекста, не може објаснити наставна ситуација као контекст.

Наставна ситуација као контекст постоји онда када су ученик, наставник и дидактички обликован део наставне ситуације у међусобној интеракцији чинећи мрежу у којој сви елементи делују једни на друге. Крњаја истиче да индивидуалне потребе ученика у учењу, интересовања, искуство, концепти или личне теорије које се укључују у учење, делујући кроз сталну мрежу међусобних односа, чине „лични“ контекст ученика (Крњаја, 2009). Користећи другачији термин, чини се да и Антић пише о истом, наводећи да се унутрашњи контекст ученика односи се на мотивацију ученика, њихова предзнања, епистемолошка уверења, емоционална стања и расположења, разумевања и слично (Antić, 2013). Гродетски и сарадници (Gorodetsky, et al, 2003) објашњавају да контекст за учење сваке индивидуе постоји као *ментална околина*. Реч је о когнитивној структури ученикове личности, о његовим предзнањима која су укључена у ситуацију учења и која омогућавају конструирање значења односно придавање смисла одређеним садржајима. Ментална околина, према овим ауторима, укључује и индивидуалне особине као што су предиспозиције, мотивација и особености. Оне су део когнитивно-афективног контекста ученика од којег зависи процес конструирања знања једнако као и претходно конструисана знања, тј. предзнања. Како смисленост одређене ситуације учења може бити различита за различите људе, она доводи до различитог разумевања и различитих поступака ученика. Ученик интерпретира каква су понашања прикладна у свакој ситуацији учења и тако ствара контекст деловања који осигурава кохерентност између конкретних поступака, коришћених алата, симбола и вредности, не запостављајући везе између његових претходних искустава и тренутних циљева (Gorodetsky, et al, 2003). Из наведеног схватања закључујемо да је учење јединствен доживљај за сваког ученика, при чему он својим одликама, искуствима, понашањем и доживљајима истовремено чини контекст за учење и обликује га.

У настојању да разумемо појам личног контекста ученика, увиђамо да се он односи на свеукупност ученикове личности (јединствен склоп својстава и менталних процеса). Могло би се претпоставити да лични контекст сваког ученика садржи комбинацију његових релативно трајних својстава (пол, припадност одређеној групи, академски успех, општа педагошка уверења) и онога што настаје, мења се и постоји у конкретној наставној ситуацији као контексту за кооперативно учење (доживљаји и разумевања одређених одлика наставне ситуације). С тим у вези не би било погрешно закључити да је свака наставна ситуација, чији актери нужно имају јединствене и релационе личне контексте за учење, заправо јединствена за сваког од њих. Пошто је свака ситуација учења јединствена, она захтева константно прилагођавање наставних метода којима наставник настоји да оствари интеракцију са ученицима која ће обезбедити учење (Gee, 2004). Осим ученика, могло би се закључити да и наставници као неизоставни актери наставне ситуације имају

лични контекст (склоп релативно трајних својстава попут пола, радног искуства, општих педагошких уверења) и онога што настаје, мења се и постоји у конкретној наставној ситуацији (намере, доживљаји и делање). Лични контексти ученика и наставника део су наставне ситуације – контекста који се посматра у актуелном тренутку.

2.2. Наставна ситуација из перспективе досадашњих емпиријских истраживања

До сада смо се у раду бавили теоријским одређењима ситуације уопште или наставне ситуације. У овом поглављу ћемо се осврнути на напоре истраживача да се емпиријски истражи наставна ситуација. Имајући на уму везу између наставне ситуације и наставе, о којој је било речи у претходном поглављу, те различитих теоријских схватања о учењу и условима у којима је оно могуће, запажамо извесну конфузију у области истраживања наставне ситуације која је присутна због великог броја концепата и различитих термина који се користе када се означавају исти или слични феномени, који могу имати исте, сличне или различите епистемолошке основе. У литератури су заступљени емпиријски радови у области испитивања дидактичке ситуације (Alves, 2019; González-Martín et al., 2014; Kelley, 2021), средине за учење (Blackmore et al., 2011; Smith & Spindle, 2007), наставне ситуације (Joksimović, 2021; Kovačević i sar., 2021), ситуације у учионици (Laborde, & Perrin-Glorian, 2005), ситуационог учења (Gee, 2004) и слично. Знајући да термини које истраживачи употребљавају у својим радовима нису нужно показатељи епистемолошке основе на којој заснивају свој рад о ситуацијама учења, то је с једне стране онемогућило једноставну систематизацију истраживања у овој области, али је истовремено учврстило наше схватање о потреби да се наставна ситуација додатно истражује.

Прегледом емпиријских истраживања у оквиру којих је предмет интересовања истраживача био усмерен на наставну ситуацију, уверили смо се да садржај наставне ситуације може бити разноврстан, а да аутори за предмет свог истраживања углавном бирају поједине специфичне сегменте наставне ситуације. Овакав приступ истраживању наставне ситуације подразумева издвајање њених појединачних елемената које истраживач процењује као посебно значајне за своје истраживање и мерење њиховог једносмерног утицаја на индивидуу. На пример, поједини истраживачи се посебно интересују за уређење физичког простора и последица које такво уређење има за процес учења (Blackmore et al., 2011; Smith & Spindle, 2007), а наставну ситуацију дефинишу преко низа засебних елемената као што су специфичан распоред клупа и столица у учионици, осветљеност учионице и слично. Истраживачи који су заинтересовани за дидактичко-методичку организацију школског часа (Radenović, 2021) или специфичне приступе у учењу и настави, наставну ситуацију дефинишу путем одлика кооперативног или другог учења на часу (Kovačević i sar., 2021).

Према нашем схватању, наведена истраживања наставне ситуације путем испитивања једносмерних утицаја специфичних аспеката наставне ситуације на индивидуу, не могу одговорити на потребу да се разуме суштина овог феномена. Теорије учења се према најновијим сазнањима заснивају управо на покушајима да се уоче одређене међузависне релације које су релевантне за разумевање процеса учења. Поједини истраживачи приликом истраживања наставне ситуације полазе од испитивања бројних интеракција између наставника, ученика и дидактичког садржаја у настави (Alves, 2019; González-Martín et al., 2014; Kelley, 2021). Лаборд и Перин-Глоријан сматрају да

истраживање одређене ситуације у учионици захтева проучавање међуодноса између садржаја који се учи, временске организације на часу и активности наставника (Laborde, & Perrin-Glorian, 2005). Такође, постоји приступ истраживању наставне ситуације који се заснива на техники секвенцијалне анализе (СЕКА) која је оригинално развијена у оквиру пројекта „Активно учење и настава“ (Ivić i sar, 2001). Ова техника подразумева да се приликом анализе одређене појаве, појава не разлаже до елементарних честица, већ до њених најмањих јединица које и даље садрже сва својства целине – секвенце (Pešikan, 2020), што је за наше истраживање такође важно. У раду се ипак нећемо служити секвенцијалном анализом јер је она предвиђена за објективно сагледавање наставне ситуације, искључујући на тај начин субјективне доживљаје наставника и ученика о њој. Управо су ти субјективни доживљаји према нашем схватању неизоставни сегменти без којих је немогуће разумети наставну ситуацију као контекст у којем се дешава кооперативно учење.

2.3. Наставна ситуација као контекст за учење

У овом делу рада осврнућемо се на најужи непосредни контекст који је релевантан за процес учења – наставну ситуацију. Експлицираћемо однос контекста и наставне ситуације који је важан за разумевање свих даљих сегмената у овом раду.

Полазећи од схватања ситуације према Сурију, закључујемо да је наставна ситуација динамичка целина која представља посебан облик међуљудске и микрокосмичке напетости у одређеном тренутку. Поменута напетост односи се на свеобухватност интеракција које постоје, како међу људима који чине одређену ситуацију, тако интеракцију која произилази из умрежености различитих нивоа контекста у којем се ситуација налази (Surio, 1982). Дакле, наставна ситуација је контекст у одређеном тренутку и њу одликује све оно што одликује контекст према већ изложеним схватањима о контексту за учење. Ивић и сарадници објашњавају да је наставна ситуација најмања заокружена целина наставног процеса и представља скуп елемената који својим склопом изазивају активности учења код ученика (Ivić i sar, 2001). Појам наставе пандан је појму контекста за учење који је динамичан и бесконачан, при чему се слика о њему у одређеном тренутку може објаснити путем наставне ситуације – контекста за учење у одређеном тренутку. Наставна ситуација је контекст који постоји у интеракцији свих њених елемената. Односи међу елементима наставне ситуације су динамични, а прецизан и крајњи број елемената који улазе у њен састав условљен је, између осталог, јединственим склопом личности њених главних актера. Као полазиште за разумевање поменутих елемената и односа у наставној ситуацији, сматрамо да је исправно ослонити се на она схватања у оквиру којих се полази од ученика, наставника и интеракција које они остварују како међу собом тако и са дидактички обликованим делом наставне ситуације – свим оним што није део ученика или наставника (део њиховог личног контекста), али је повезано са њима, обликовано њима и на различите начине релевантно за њих. Дидактички обликован део наставне ситуације је продукт људског деловања, а не објективно дата „околност“. Он је прожет интеракцијама које се дешавају између ученика и наставника на микронивоу, али и интеракцијама ученика са другим људима (друштвом у целини). Наше интересовање ће у даљем раду бити усмерено на наставне ситуације у којима се одвија кооперативно учење.

3. Кооперативно учење – између теорије и праксе

Иако се кооперативно учење, као предмет различитих истраживања у међународном контексту, појавило у већој мери још шездесетих година прошлог века, аутори нису постигли консензус о томе шта ово учење заиста одликује. Због тога данас имамо бројне дефиниције кооперативног учења које се разликују по броју одлика кооперативног учења, њиховом садржају и суштини. Разлике у тумачењу суштине кооперативног учења произилазе из различитих теоријских перспектива на које се научници ослањају. У основи највећег броја теорија које различити аутори користе при објашњавању кооперативног учења јесте социјални конструктивизам. У даљем раду ћемо схватање кооперативног учења разматрати из угла социокултурне и теорије социјалне међузависности, а које су засноване на идејама социјалног конструктивизма.

Прегледом литературе у области кооперативног учења, може се увидети да однос између теоријских сазнања и резултата истраживања о значају кооперативног учења с једне стране, и његове практичне примене с друге стране, често није линеаран (Semiz, 2020a, 2024). Јоксимовић наглашава да су у променљивим околностима политичке нестабилности образовне реформе које долазе одозго и иницијативе које долазе одоздо препуне унутрашњих неконзистентности и контрадикторности (Joksimović, 2021). Примена кооперативног учења у настави, како у нашој тако и другим земљама, праћена је причом о тешкоћама на које наставници наилазе (Ashman, 2003; Džaferagić Franca i Tomić, 2012; Gillies & Boyle, 2010; Hennessey & Dionigi, 2013; Ilić, 2016a) и његовој недовољној заступљености на свим образовним нивоима (Abramczyk & Jurkowski, 2020; Buchs et al., 2017; Kovačević i sar, 2021; Ilić, 2016a). Потенцијално објашњење за то проналазимо у томе што је кооперативно учење по својој природи комплексан, динамичан и контекстуално условљен феномен. У даљем раду ћемо се осврнути на теоријско утемељење кооперативног учења, с посебним нагласком на разлике између кооперативног учења и учења у групи, дефинишуће одлике кооперативног учења, улоге наставника и ученика у ситуацијама овог учења и препоручене начине за његову реализацију. Представимо и резултате досадашњих истраживања у области кооперативног учења и начине на које су истраживачи долазили до ових сазнања.

3.1. Социоконструктивистичка схватања о учењу и настави

Социјални конструктивизам почива на идеји о значају интеракције међу људима која се схвата као начин путем којег се конструишу заједничка знања (Milutinović, 2011). У настави ученици кроз међусобну размену¹¹ граде значења и разумевања о наставним садржајима. У радовима о кооперативном учењу аутори се најчешће позивају на социјални конструктивизам доводећи га у везу са социокултурном теоријом о учењу. О'Конор (O'Connor, 1998) сматра да не постоји скуп истоветних веровања која се приписују социјалном конструктивизму, те да социокултурна теорија представља једно тумачење суштине социјалног конструктивизма које се најчешће користи у радовима из области

¹¹ Иако се размена о којој пишемо односи на ситуације у којима ученици разговарају са другима о својим искуствима, размењују мишљења, износе аргументе и на тај начин заједнички граде знања, морамо бити свесни да ученици морају бити когнитивно зрели за активацију виших менталних процеса.

наставе и учења. У даљем раду ћемо се бавити идејама социокултурне теорије које су значајне за разумевање кооперативног учења.

Значење кооперативног учења ћемо засновати и на теорији социјалне међузависности. Ова теорија заснована је на претпоставци да су ученици приликом кооперативног учења повезани на начин да им је за учење неопходна интеракција са другима. Ова теорија позната је и по томе што пружа основ за емпиријска истраживања у овој области. Други истраживачи су на основу ње и истраживања која се заснивају на овој теорији конципирали највећи број импликација за праксу. Идеје различитих аутора које су у духу социјалног конструктивизма, без обзира на теоријску оријентацију којој припадају или са којом их други аутори поистовећују, користиће нам за уобличавање и разумевање суштине кооперативног учења.

3.1.1. Кооперативно учење из угла социокултурне теорије

Изворне идеје Виготског везују се за прву половину XX века и о њима су у значајној мери писали аутори бројних радова у области педагогије, психологије и социологије. С обзиром на то да смо о основним начелима ове теорије писали у оквиру првог поглавља, у наставку рада ћемо се осврнути на поједине аспекте поменуте теорије, које су аутори који су се бавили кооперативним учењем истицали као посебно значајне у периоду крајем XX и током XXI века. Вођена социокултурном теоријом учења, Семиз у свом раду истиче да је кооперативно учење у великој мери условљено социјалним и културним контекстом. Она указује да није реално очекивати да ће примена кооперативног учења у настави бити у истој мери успешна у различитим одељењима и школама, у различитим земљама и у оквиру различитих наставних области. Свака примена кооперативног учења има специфичну структуру и условљена је бројним варијаблама које утичу на њено спровођење, ток и резултате (Semiz, 2020a). Социокултурна теорија нам указује на читаво богатство различитих фактора који у међусобној интеракцији могу бити релевантни за процес кооперативног учења.

Аутори чији је предмет интересовања усмерен на кооперативно учење, своја схватања о њему често доводе у везу са начелима социокултурне теорије - социјалном природом процеса учења и концептом зоне наредног развоја (ЗНР). Отуда Антић у свом раду наглашава да социјална размена која постоји приликом кооперативног учења има важну конструктивну улогу и функцију, те формативан значај у стицању знања, без чијег присуства неће доћи до учења. Према њеним речима, кооперативно учење обезбеђује контекст у коме ученици унутар једне групе, иако сличног календарског узраста, једни другима јесу у ЗНР, провоцирајући на тај начин једни код других развој оних компетенција које индивидуално, мимо интеракције са другим ученицима, не би могли да развију (Antić, 2010). Каган и Каган (Kagan & Kagan, 2009) објашњавају да ће приликом кооперативног учења ученици слабијег академског постигнућа најчешће опонашати ученике са бољим успехом. Тимски рад односно заједништво које се негује приликом кооперативног учења доводи до ситуације у којој се ученици могу идентификовати међусобно и угледати једни на друге (Kagan & Kagan, 2009). Клапер (Clapper, 2015) везу између ЗНР и кооперативног учења објашњава потребом сваког ученика да приликом учења новог градива доживи когнитивну неравнотежу, која настаје онда када су нове информације које други ученици поседују у супротности са његовим постојећим референтним оквирима или начинима

сознања (Clapper, 2015). Дојч је сматрао да когнитивни конфликт при кооперативном учењу настаје онда када се догоде неспојиве активности – једна активност омета другу активност, односно чини другу активност мање могућом или мање ефективном (Deutsch, 1969). Блиску идеју заступају Џонсон и Џонсон када наводе да је један од централних аспеката кооперативног учења управо когнитивни конфликт или *контроверза* (Johnson & Johnson, 2015: 21). Когнитивни конфликт или контроверза се према њиховом мишљењу јавља у ситуацијама када идеје, информације, закључци, теорије или мишљења једне особе нису компатибилна са идејама, информацијама, закључцима, теоријама и мишљењу друге особе приликом заједничког рада у којем се настоји остварити њихов међусобни споразум (Johnson & Johnson, 1979). Вођени овом идејом, бројни аутори су у својим радовима о кооперативном учењу наглашавали значај формирања хетерогених група за учење које обезбеђују различите нивое и врсте знања ученика који заједно уче (Jacobs, Power & Loh, 2002; Johnson & Johnson, 2009; Roeders, 2003).

Поједини аутори су социокултурну теорију директно користили као полазиште за дефинисање важних препорука за примену кооперативног учења (Doolittle, 1995; Pešikan, 2010; Ghahraman & Tamimy, 2017) о којима ће бити речи у неком од наредних поглавља. Такође, аутори чије је интересовање усмерено на кооперативну наставу, најчешће у значењу оне наставе која доводи до кооперативног учења (Medar, 2021a; Mišćević-Kadijević, 2011; Pljakić, 2019), своје разумевање о кооперативној настави често заснивају на социокултурној теорији. Водећи се социокултурним схватањем учења, Пљакић у свом раду истиче да је кооперативна настава кључни механизам за подстицање интелектуалног развоја ученика (Pljakić, 2019). Вођени социокултурним схватањима о развоју и учењу, бројни аутори наглашавају да се поменути развој при кооперацији не односи само на когнитивни, већ и на социјални и афективни аспект ученикове личности (Ilić, 2016a; Jolliffe, 2007; Mahn, & John-Steiner, 2008; Medar, 2021a; Mišćević-Kadijević, 2011; Pljakić, 2019). Према речима Виготског, когнитивна и социјална сфера личности су неодвојиве целине (Vigotski, 1983), што оправдава наводе поменутих аутора да кооперативно учење подстиче укупан развој ученика.

Славин запажа да су истраживања кооперативног учења која се заснивају искључиво на когнитивно-развојној перспективи (социокултурна теорија о учењу је такође развојна теорија у оквиру које се истиче значај социјалне интеракције за учење) најчешће деконтекстуализована, због чега њихов практични значај остаје упитан. Међутим, он истиче да су идеје ове теоријске перспективе имплицитно умрежене са другим јер се идеја о кооперативном учењу увек заснива на међусобној интеракцији која води ка учењу (Slavin, Hurley & Chamberlain, 2003). У досадашњем раду смо навели да је социокултурна теорија по својој природи макро теорија у чијим се оквирима могу објаснити основни принципи људског учења, али према нашем схватању није довољна за сагледавање феномена као што је кооперативно учење.

3.1.2. Кооперативно учење из угла теорије социјалне међузависности

У овом делу рада посебну пажњу посвећујемо схватањима Џонсона и Џонсона (Johnson, & Johnson, 1999a), која се у највећој мери заснивају на објашњавању кооперативног учења путем теорије социјалне међузависности. Осим приказа њихових изворних идеја, настојаћемо да анализирамо и употпунимо њихове хипотезе о

кооперативном учењу, навођењем перспектива других аутора. Будући да су Џонсон и Џонсон у својим радовима у највећој мери бавили питањем односа између кооперативног учења и групног облика рада, те одређењем кључних одлика кооперативног учења, структура даљег текста биће уобличена кроз ове две подцелине.

Џонсон и сарадници у својим радовима о кооперативном учењу полазе од идеје да је за разумевање кооперативног учења неопходно разумети одлике на основу којих се овакво учење разликује од сродних феномена као што је групни облик рада, односно учење у групи. Они наводе 9 разлика између кооперативног учења у групама и учења у традиционалним групама у којима није нагласак на кооперативном учењу (Johnson et al., 1984):

1. Кооперативно учење у групама одликује *позитивна међузависност* чланова групе, која условљава успех свих чланова групе зарад заједничког успеха групе у целини. Приликом учења у традиционалним групама за учење позитивна међузависност ученика најчешће није заступљена.
2. Приликом кооперативног учења, наставник процењује успех сваког ученика тако да свака група добија повратну информацију о томе како чланови групе напредују и коме је потребна додатна подршка за учење. У традиционалним групама за учење наставник нема *увид у индивидуалне доприносе сваког ученика*, тако да одређени чланови групе могу преузети одговорност и урадити додељени задатак, док други не морају бити укључени у тај рад.
3. Насупрот преовлађујућем *хетерогеном саставу групе* у погледу способности и личних карактеристика ученика приликом кооперативног учења у групама, састав групе приликом учења у традиционалним групама је најчешће хомоген.
4. Приликом кооперативног учења у групи успостављена је *подела лидерства међу члановима групе*, док се у традиционалним групама за учење издваја само један ученик који преузима улогу лидера.
5. За разлику од традиционалних група за учење, у кооперативним групама су *ученици одговорни не само за успех групе већ и за учење других*. Од ученика се очекује да пружају помоћ и охрабрење једни другима у кооперативним групама како би се осигурало да сви чланови науче оно што се од њих очекује.
6. Кооперативне групе за учење теже ка достизању заједничког циља, као што је успешно урађен задатак, али се том приликом *придаје значај начину функционисања групе*. Традиционалне групе за учење фокусирају се само на успешно завршен задатак.
7. Приликом кооперативног учења у групама инсистира се како на постојању, тако и на *развоју социјалне компетенције*, док се приликом учења у традиционалним групама претпоставља да чланови групе поседују социјалне вештине.
8. Улога наставника је да приликом кооперативног учења, посматра и *анализира процес учења* тако да у сваком тренутку може ученицима пружати подршку у раду, док је у традиционалним групама за учење наставник заинтересован само за крајњи продукт учења и не укључује се у процес његовог стварања.

9. У кооперативним групама за учење посебна пажња се посвећује *евалуацији групних процеса* – начину функционисања групе и њиховој ефикасности, док се у традиционалним групама за учење то занемарује (Johnson et al., 1984).

У својим даљим радовима Џонсон и сарадници (Johnson, & Johnson, 1999a; 1999b; Johnson et al., 1993) настављају да се баве анализом специфичности кооперативног учења на основу којих се оно може разликовати од других модела учења, те уочавају да се у наставној пракси могу идентификовати различити облици групног рада, при чему нису сви истовремено и кооперативни. Поменути облици групног рада, а који ће бити представљени у наставку, су: 1) група за псеудо учење; 2) традиционална група за учење; 3) група за кооперативно учење; 4) група за кооперативно учење високих перформанси.

Група за псеудо учење: Ученици су распоређени по групама тако да седе заједно, али суштински немају никаквог интереса да уче једни са другима. Ови ученици најчешће верују да ће бити оцењени тако што ће бити ранжирани од највише до најмање успешног, због чега неретко крију информације које су им потребне за учење, покушавају да заведу и збуне једни друге и недостаје им међусобно поверење. Ученици би остварили већи успех када би учили сами него у оваквој псеудо групи за учење (Johnson, & Johnson, 1999a; 1999b; Johnson et al., 1993).

Традиционална група за учење: Ученици су распоређени у мање групе за учење при чему су им додељени задаци који захтевају њихову минималну размену, која се најчешће односи на размену техничких информација о томе шта треба да ураде у вези са задатим. Стога, ученици могу тражити помоћ једни од других али нису мотивисани да то чине. Поједини ученици у оваквим ситуацијама учења користе прилику да се не ангажују у заједничком раду, препуштајући другим ученицима одговорност за крајњи продукт који наставник од њих захтева. Ученици који преузимају поменуту одговорност осећају се експлоатисано и због тога и они настоје да не улажу превише напора приликом тог учења. Ученици би остварили већи успех када би учили сами него у традиционалној групи за учење (Johnson, & Johnson, 1999a; 1999b; Johnson et al., 1993).

Група за кооперативно учење: Ученици су распоређени по групама у којима раде заједно како би постигли заједничке циљеве. Ученици међусобно деле и размењују материјале којима се служе приликом учења, разговарају о садржају тих материјала, те помажу једни другима у разумевању задатка и његовог решавања. Индивидуални доприноси сваког ученика се редовно проверавају како би се осигурало да сви ученици у складу са сопственим могућностима доприносе учењу. За разлику од псеудо и традиционалних група за учење, приликом учења у кооперативним групама, сви ученици остварују боље академске резултате у односу на то да су исти задатак радили потпуно самостално (Johnson, & Johnson, 1999a; Johnson, & Johnson, 1999b; Johnson et al., 1993).

Група за кооперативно учење високих перформанси: Ово је група има све одлике претходно представљене групе за кооперативно учење, али је од ње разликује знатно већи ниво посвећености ученика једни другима приликом учења због чега је и успех групе далеко већи од очекивања наставника. Мали број група икада достигне овај ниво развоја (Johnson, & Johnson, 1999a, Johnson, & Johnson, 1999b; Johnson et al., 1993).

Имајући на уму наведене разлике, очигледно је да није свако учење у групи истовремено и кооперативно. Иако се могу уочити одређене разлике између групног и кооперативног учења, може се рећи да је у наставној пракси није увек једноставно препознати о каквом учењу се ради. У прилог томе је и чињеница да се, поред наведених разлика, кооперативно учење не мора одвијати нужно у групи. Наводимо и схватања аутора о кооперативном учењу, у оквиру којих се рад у пару третира као уобичајени облик организације кооперативног учења (Kagan, 2004; Kocabaş, 2013 Semiz, 2020b; Stanojević, 2005). Прегледом научних радова у којима се наводе одређења кооперативног учења (Johnson et al., 1991; Johnson et al., 1998; Johnson & Johnson, 2003; Kocabaş, 2013; Maksimović, 2012; Nezami, Asgari, & Dinarvand, 2013; Olsen & Kagan, 1992; Slavin, 1995; Ševkušić, 2003) и научних радова у оквиру којих се дефинише групни облик рада односно учење у групи (Argote, Gruenfeld, & Naquin, 2001; Edmondson, 1999; Edmondson, 2002; Ellis, et al., 2003; Gibson & Vermeulen, 2003; Gruenfeld, Martorana, & Fan, 2003; London, Polzer, & Omoregie, 2005; Sole & Edmondson, 2002; Stepanović, 2018) издвојили смо њихове заједничке карактеристике: ученици су груписани у мање или веће групе за учење; присутна је вршњачка интеракција; истиче се заједништво (нпр. ученици добијају заједнички задатак). Управо због ових заједничких карактеристика, постоји опасност да се о томе какво је учење у питању у наставној пракси, закључује само на основу његовог манифестног облика – најчешће призора ученика који су груписани тако да седе заједно и комуницирају. Арсић наглашава да се у наставној пракси неретко групним обликом рада називају чак и они начини организације наставе који не укључују претходно наведене карактеристике, већ подразумевају ситуацију у којој ученици само седе заједно, при чему сваки ученик индивидуално ради задатак, а њихова међусобна интеракција је потпуно изостављена (Arsić, 2015).

Однос између кооперативног учења и учења у групи не подразумева нужно однос супротстављених појмова. На основу регистровања и разматрања разлика између кооперативног учења и учења у групи, о којима пишу Џонсон и сарадници (Johnson et al., 1984, Johnson, & Johnson, 1999a, Johnson, & Johnson, 1999b; Johnson et al., 1993), и освртом на њихове заједничке карактеристике које смо идентификовали у претходном кораку, увиђамо да се однос између кооперативног учења и учења у групи може описати као интерферентни однос. Као што Семиз објашњава у свом раду, интерферентни однос ова два појма подразумева да се они једним делом свог обима односе на исти скуп предмета (Semiz, 2020b). Другачије схватање овог односа можемо препознати у раду Терхарта (Terhart, 2001) који о кооперативном учењу пише као о аспекту групне наставе. Наиме, групна настава, у којој наставник ствара услове за учење ученика у групама, пружа добру прилику за остваривање кооперативног учења (Terhart, 2001). На основу наведеног можемо закључити да се учење у групи може схватати као шири појам који обухвата и кооперативно учење.

Иако постоје различита схватања односа између кооперативног учења и учења у групи, чак и она која наведене феномене сагледавају у потпуности независно, наше схватање се у највећој мери ослања на полазиште у оквиру кога је групни облик рада најчешћи организациони аспект кооперативног учења (Johnson et al., 1991; Johnson et al., 1998; Johnson & Johnson, 2003; Ivić i sar, 2001). Иако се у пракси кооперативно учење најчешће реализује уз примену групног облика рада, то не значи да је реализација кооперативног учења праћена потпуним одсуством других облика наставног рада. Као што је навођено у досадашњем тексту, поједини аутори сматрају да се кооперативно учење може

реализовати, не само групним обликом рада, већ и кроз рад ученика у пару (Mubarak & Sofiana, 2017; Stanojević, 2005; Syam et al, 2020; Kagan, 2004; Kocabaş, 2013), али и кроз рад са целим одељењем. Даниелс и Бизар (Daniels & Bizar, 1998) представљају модел кооперативног учења под називом „учионичка радионица“ (орг. *classroom workshop*) који се може реализовати кроз рад са целим одељењем. Овај модел се заснива на учењу путем интеракције са другима – наставником и вршњацима (Daniels & Bizar, 1998).

На основу свега наведеног закључујемо да се кооперативно учење не би смело изједначавати само на једним обликом наставног рада, методом или техником за учење. Оно се може схватити као концепција учења у којој доминирају они облици, методе и технике којима се настоји изазвати интеракција међу образовним актерима која ће водити ка учењу. Настојећи да у што већој мери развијемо разумевање кооперативног учења, у даљем раду ћемо представити његове суштинске одлике на основу којих истраживачи у овој области најчешће разликују кооперативно и друге сличне облике учења у групи.

Широко прихваћена дефиниција кооперативног учења, аутора Џонсона и Џонсона, подразумева то да кооперативно учење, осим поделе ученика у групе, мора одликовати *позитивна међузависност, индивидуална одговорност, унапређујућа интеракција „лицем у лице“, вежбање социјалних вештина и групно управљање* (Johnson et al., 1991; Johnson et al., 1998; Johnson & Johnson, 2003). Суштину ових одлика ћемо најпре приказати путем објашњења на којима су Џонсон и Џонсон градили своју чувену теорију о кооперативном учењу. Према наводима Џонсона и Џонсона, *позитивна међузависност ученика* представља „срце“ кооперативног учења и подразумева ситуацију у којој су ученици приликом учења међусобно повезани тако да верују да њихов индивидуални успех у учењу зависи од успеха целе групе, као што успех целе групе зависи од успеха сваког његовог члана. Позитивна међузависност ученика се може објаснити метафором према којој ученици приликом учења или „заједно пливају“ или „заједно тону“ (Johnson, & Johnson, 1999b, 1998, 2003, 2009). *Индивидуална одговорност ученика* постоји онда када сваки члан групе одговорно доприноси њиховом заједничком успеху. Сврха кооперативних група за учење је та да сваког члана учине „јачом“ особом, тако да она касније, када ради индивидуално, може да користи знања и вештине стечене на овај начин (Johnson, & Johnson, 1999a, Johnson, & Johnson, 1999b). Уколико је успостављена позитивна међузависност ученика, о којој је писано, очекивано је да особа која доживљава свој учинак у групи важним за успех целе групе осећа индивидуалну одговорност (Johnson, & Johnson, 2009). *Унапређујућа интеракција „лицем у лице“* је одлика кооперативног учења која се односи на то да су ученици, односно чланови групе за кооперативно учење, распоређени по групама тако да могу неометано ступати у интеракцију, те су најчешће распоређени тако да седе окренути једни ка другима „лицем у лице“ и лако могу одржавати контакт очима. Суштина унапређујуће интеракције је у међусобној подршци коју ученици једни другима пружају приликом учења и међусобној размени идеја, наставних материјала и средстава, што чини да се ученици осећају оснажено и мотивисано за учествовање у заједничком раду и учењу (Jensen, 2003; Johnson & Johnson; 1999a; 1999b). *Вежбање социјалних вештина* је неизоставни сегмент кооперативног учења који се односи на ситуацију учења у којој ученик има прилику да остварује социјалне интеракције са другима и на тај начин практикује и развија вештине које су му за то неопходне. Не само да кооперативно учење утиче на развој ових вештина, већ су ове вештине неопходне и за успешно кооперативно учење (Johnson, & Johnson, 2009). Џонсон и Џонсон разликују два аспекта социјалних вештина које су

неопходне за кооперативно учење. Ученицима су најпре неопходне вештине које су значајне за успешно функционисање у групној динамици (на пример, поштовање других, искреност, емпатичност, представљање себе, тражење помоћи, активно слушање других док говоре). Други аспект социјалних вештина подразумева оне вештине које су важне за развијање дубљег разумевања и расуђивања о различитим наставним садржајима, као и вештине које ученицима омогућавају успешно учешће у групним дискусијама – доношење одлука, образлагање ставова, решавање конфликта и слично (Johnson & Johnson, 2013; Johnson & Johnson, 2017, према: Pljakić, 2019). *Групно управљање* (ориг. *group processing*) приликом кооперативног учења односи се на ситуацију у којој се ученици осврћу на то како њихова група функционише и идентификују начине за побољшање њиховог заједничког рада (Johnson, & Johnson, 1999a). Таква врста групног самовредновања омогућава одржавање добрих радних и конструктивних односа међу члановима, олакшава учење сарадничких вештина, осигурава да сви чланови добијају повратну информацију о свом учешћу, осигурава да ученици развијају метакогницију, пружа прилику за прославу успеха групе и јачање позитивног понашања чланова групе (Johnson, & Johnson, 1994; 2009). Када се појаве одређене потешкоће у заједничком раду, управљање групним процесима омогућава ученицима да идентификују проблем који имају, осмисле начин на који ће приступити његовом решавању и ефикасно га реше (Johnson, & Johnson, 1999b).

Иако ћемо се у даљем раду детаљније бавити препорукама за реализацију кооперативног учења и начинима успостављања свих наведених одлика, важно је да размотримо поједине сегменте ове дефиниције, ослањајући се на друге изворе о кооперативном учењу који су у складу са нашим разумевањем овог феномена. При кооперативном учењу ученици на различите начине могу бити у позитивном међузависном односу, а од природе и степена успостављене међузависности између чланова групе зависиће квалитет њихове интеракције и крајњи резултати учења (Antić, 2010). Наша интерпретација позитивне међузависности о којој пишу Џонсон и Џонсон, укључује различите екстринзичне и интринзичне мотиве због којих се ученици осећају повезано са другима. Позитивна међузависност може постојати онда када ученик не може самостално решити задатак, када наставник додељује заједничке оцене ученицима који су чинили групу (Johnson, & Johnson, 1999b, 1998, 2003, 2009), али и онда када ученик осећа бригу за другима због чега му је незамисливо одсуство сарадње при изради задатка (Cohen, 1992). О начину на који се успоставља и гради позитивна међузависност при кооперативном учењу биће више речи у поглављу о препорукама за примену овог модела учења. Према нашем схватању, суштина унапређујуће интеракције „лицем у лице“ о којој пишу Џонсон и Џонсон (Johnson, & Johnson, 1999b) подразумева стварање сигурног окружења у којем се ученици осећају слободно да питају чланове своје групе за помоћ при учењу, при чему се међусобна размена идеја, наставних материјала и средстава одвија у култури међусобног уважавања. У духу савремених научних открића, сматрамо да инсистирање на директној „лицем у лице“ интеракцији искључује различите видове ученичких интеракција путем различитих средстава све популарнијих информационо-комуникационих технологија чији су ефекти у домену кооперативног учења емпиријски потврђени као подржавајући (Blondeel, Everaert, Opdecam, 2021; Chen, Ke & Chen, 2020; Malan, 2021; Silalahi, et al. 2020).

Када је у питању групно управљање, позивајући се на идеје Џонсона и Џонсона о кооперативном учењу, поједини аутори наводе да се ова одлика може остварити применом структурисаног инструмента за вредновање групних процеса, при чему ученици процењују

колико је сваки члан групе доприносио раду (Tran, 2013; Ševkušić, 2003). Поједини аутори сматрају да вредновање групних процеса може урадити наставник уз помоћ одговарајућег протокола за посматрање (Jolliffe, 2007; Ševkušić, 2003). Наводећи ове примере желели смо да упозоримо на то да ове препоручене активности, према нашем схватању, не чине суштину групног управљања. Групно управљање при кооперативном учењу се не односи само на одређени вид формалног вредновања рада групе, односно тога како група функционише и колико је ефикасна у остваривању заједничких циљева. У духу социокултурне теорије о учењу, сматрамо да изједначавање одлике групног управљања само са формално издвојеним делом часа на којем ученици вреднују групне процесе није адекватно. Наше тумачење одлике групног управљања о којој Џонсон и Џонсон пишу, подразумева постојање договора ученика (стално преиспитивање ефикасности групе и могућност увођења промена које би допринеле квалитету њиховог рада) о томе како ће организовати свој рад. Таква унутрашња организација групног рада може садржати како формалне тако и неформалне облике вредновања групних процеса. С тим у вези, Жолиф предлаже да ученици на почетку групног рада дефинишу своја правила, циљеве како би се током учења континуирано а не само на крају часа враћали и вредновала колико су успешни у раду (Jolliffe, 2007). Реч је о вредновању „у“ самом процесу, не „о“ процесу.

Операционализација одлика кооперативног учења (Johnson, & Johnson, 1999b) коју смо представили омогућила је истраживачима у овој области да емпиријски истражују овај феномен у наставној пракси. Поменута истраживања су произвела велики број препорука за реализацију кооперативног учења у настави о којој ће бити речи у наредном поглављу.

3.2. Обликовање наставне ситуације за кооперативно учење у пракси

У наставку рада биће размотрене препоруке за организовање кооперативног учења, са посебним освртом на улогу наставника и ученика у ситуацијама кооперативног учења. На крају поглавља кратако ћемо се осврнути на присутност кооперативног учења у нормативном и програмском оквиру Србије.

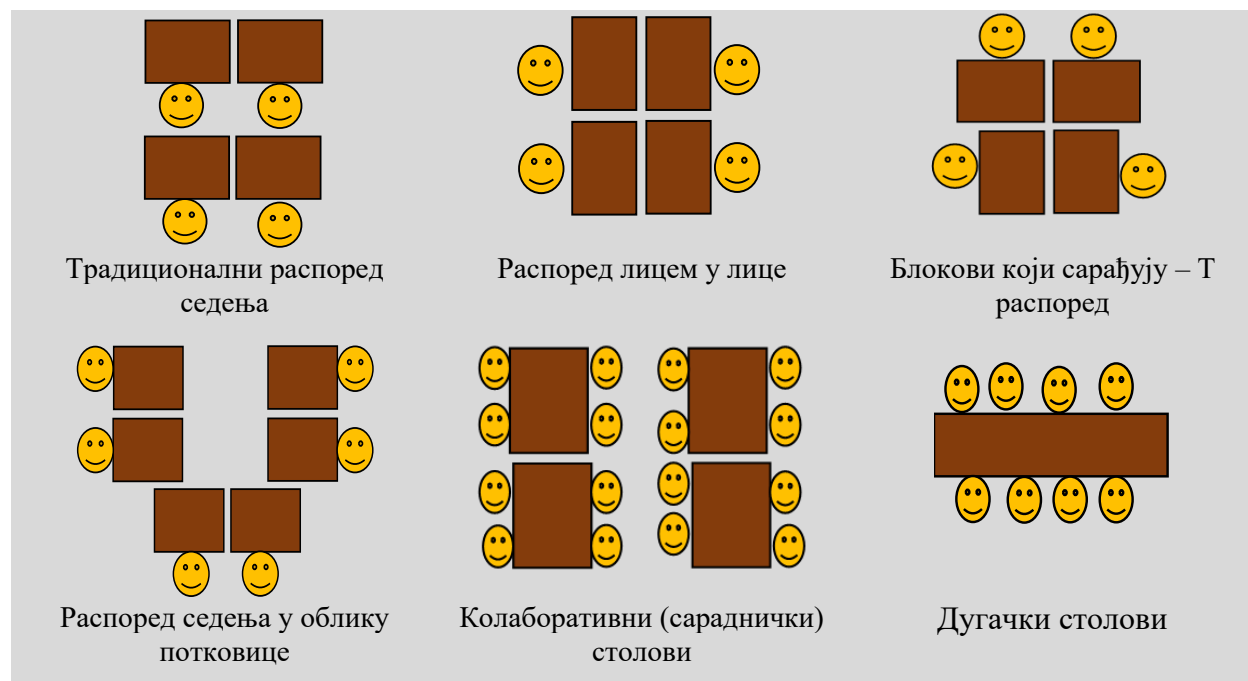
3.2.1. Препоруке за организовање кооперативног учења

Истраживачи у области кооперативног учења су на, основу доступних теоријских сазнања и опсежних истраживачких студија у овој области, настојали да пруже наставницима препоруке за његову организацију у наставној пракси. Генерализација препорука за примену кооперативног учења повезана је са чињеницом да су резултати досадашњих истраживања о могућностима и ефектима овог учења у великој мери усаглашени. Може се стећи погрешан утисак да је за успешну реализацију кооперативног учења довољно следити кораке које истраживачи препоручују за његову примену, занемарујући на тај начин одлике контекста са којима је кооперативно учење у вези. У овом делу рада ћемо се осврнути на препоруке за организацију кооперативног учења које ће у каснијим фазама нашег истраживања бити анализирани у односу на добијене податке у оквиру конкретних наставних ситуација у којима су наставници настојали да обезбеде кооперативно учење.

Џонсон и Џонсон су у својим радовима неретко писали о кооперативној клими која је неопходна за кооперативно учење, мислећи том приликом на целокупну школску организацију и атмосферу, која се према њиховом мишљењу гради постепено и дуго

(Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000). То значи да је за успешну примену кооперативног учења важно континуирано и дуготрајно вредновање сарадње, пре свега на нивоу школе као заједнице, али и изван школе на нивоу друштвеног функционисања у целини. Вредности једног друштва се према представљеним теоријама учења у овом раду – социокултурној и еколошкој (Bronfenbrenner, 1997; Vigotski, 1966) – рефлектују на све сегменте људског живота, па тако и на најнепосреднији контекст у којем човек започиње процес свог формалног образовања.

Знајући да је за кооперативно учење неопходно подржати размену између ученика, аутори у овој области посебну пажњу обрађају на уређење физичког простора у које би омогућило овакво учење. О пожељном распореду столица у ситуацијама кооперативног учења пишу Каган и Каган (Kagan & Kagan, 2009) представљајући уобичајене моделе седења приликом кооперативног учења, као што су: распоред седења у индивидуалним клупама окренутим „лицем у лице“; распоред седења у облику потковице или ћириличног слова „П“; традиционални редови који омогућавају ученицима да раде у пару или са паром који је иза или испред њих, Т- распоред и слично. Наведени распореди седења могу обезбедити несметану комуникацију између ученика, размену идеја и заједнички рад на задацима (Слика 8). Поједини аутори сматрају да адекватан распоред седења (чланови једне групе седе довољно близу једни другима) доприноси одржавању оптималног нивоа буке у учионици која настаје услед међусобне интеракције ученика на нивоу сваке појединачне групе за кооперативно учење (Antić, 2010; Jacobs & Loh, 2003; Jolliffe, 2007; Ševkušić, 2003).



Слика 8. Модели седења адаптирано према идејама и илустрацијама Кагана и Кагана (Kagan & Kagan, 2009)

Имајући на уму да уређење физичког простора од стране наставника само по себи и изоловано од других одлика које чине ситуацију учења неће гарантовати кооперативно учење, у даљем раду ћемо представити препоруке које се односе на формирање група-„тимова“ ученика у којима ће ученици највероватније доживети кооперативно учење. Први

корак ка томе, према речима Жолифа (Jolliffe), подразумева стварање групне кохезије на нивоу одељења. То значи да би наставник требало да упозна све ученике одељења, њихове потребе и међусобне односе пре него што се одлучи за организацију кооперативног учења. Наставник би требало да региструје уколико постоје ученици који су социјално изоловани или им је потребна додатна подршка приликом учења (Jolliffe, 2007). У домену препорука које се односе на адекватно груписање ученика у групе за учење, аутори разматрају идеалан број ученика који је оптималан за успешно функционисање целе групе. Да би се обезбедила квалитетна и корисна комуникација међу ученицима, аутори често наводе да је најбоље формирати групе које имају од 3 до 4 члана (Johnson & Johnson, 1999; Kagan & Kagan, 2009; Felder & Brent, 2007). У таквим групама је рационално очекивати да сваки ученик остварује интеракцију са сваким чланом своје групе. Наше схватање је да би групе сачињене од већег броја ученика у ситуацијама кооперативног учења потенцијално сузиле одређене комуникацијске везе између ученика и ограничиле процес њихове размене на ниже когнитивне процесе, јер ученици у школи углавном имају ограничено време за рад. Кер сматра да како се повећава број ученика који чине групу за учење, тако се повећава могућност за појавом смањене индивидуалне одговорности ученика приликом заједничког учења (Kerr, 2001). Жолиф наводи да када ученици раде у паровима тада се смањује број и разноликост интеракција међу ученицима што резултира и смањеном броју идеја за решавање задатка који ученици имају (Jolliffe, 2007). Фелдер и Брент (Felder & Brent) сматрају да би наставници требало да преузму одговорност за формирање тимова пре него да препусте ученицима да сами бирају чланове свог тима. Објашњење које нуде односи се на тенденцију ученика да се приликом одабира својих вршњака са којима ће сарађивати најбољи ученици најчешће групишу заједно, остављајући слабије ученике по страни. Ученици који имају развијене пријатељске односе чешће се групишу заједно, остављајући на тај начин поједине ученике изван група или запостављено унутар своје групе (Felder & Brent, 2007). Постоји препорука да је најбоље формирати хетерогене групе ученика за кооперативно учење, јер такав састав групе обезбеђује повољан контекст за учење највећег броја ученика (Jacobs et al., 2002; Johnson & Johnson, 2009; Slavin, 1982; Roeders, 2003).

До сада смо у раду неколико пута навели да истраживачи у овој области сматрају да је за успешну реализацију кооперативног учења неопходно осмислити адекватне задатке за кооперативно учење. Ови задаци могу имати различите одлике, а неретко се пише о њиховој структури (Johnson, & Johnson, 1999a; 1999b; Johnson et al., 1993; Kagan, & Kagan, 2009; Slavin et al., 2003) и природи (Cohen, 1994; Herz-Lazarowitz, 1989). Структурираност задатка огледа се у броју унапред дефинисаних сегмената задатка (одређена временска динамика, дефинисане улоге, јасни критеријуми за оцењивање и слично). Поједини аутори сматрају да је већи степен структурираности пут ка успешнијем кооперативном учењу (Johnson et al., 1993; Kagan, & Kagan, 2009). Имајући на уму да је природа сваког учења идиографска, флексибилана и динамичана (Bullough, 2003; Krnjaja, 2009; Vudhed, 2012), мишљења смо да би строга структура потенцијално могла да наруши природан ток кооперативног учења. Херц-Лазаровиц истиче да је структура задатка пожељна, али при организацији кооперативног учења на нижим образовним нивоима док ученици још овладавају вештинама неопходним за ово учење. Она додаје да би временом ови задаци требало да добију отворенију структуру која је неопходна за активирање виших менталних процеса (Herz-Lazarowitz, 1989). Антић наглашава да структура задатка не објашњава нужно ефикасност учења, јер постоје модели који су високоструктурирани али који доприносе

сложенијој интеракцији која покреће више мисаоне процесе ученика. Исто тако, уколико се ученицима прерано да самосталност у кооперативном учењу, то може лоше утицати на његове крајње исходе (Antić, 2010).

Разматрајући пожељне карактеристике задатака за кооперативно учење, Херц-Лазаровиц (Herz-Lazarowitz, 1989) осим о структури, пише о природи задатка као предуслову за успешну реализацију овог учења, при чему препознаје висококооперативне и нискокооперативне задатке. Ученици при изради нискокооперативних задатака деле наставне материјале и простом расподелом захтева у групи могу успешно доћи до његовог решења. Висококооперативни задаци најчешће ангажују више менталне процесе при чему ученици да би успешно урадили задатак морају да преговарају како би дошли до решења. Промисљајући о задатку за кооперативно учење, Коен наводи да кооперативно учење зависи од природе односно врсте задатка и интеракције која је неопходна за његово решавање (Cohen, 1994). Као пример за то он наводи задатак који суштински није кооперативан, већ се од ученика захтева једно тачно решење или напамет запамћено градиво, за чије савладавање ученици неће бити мотивисани да међусобно сарађују (Cohen, 1994). О значају одлика задатка који се ученицима задаје у ситуацијама кооперативног учења пише и Дулитл (Doolittle) који, ослањајући на теорију Виготског, истиче да је за примену кооперативног учења важно осмишљавање оних активности које би биле у складу са ЗНР ученика и које би од ученика захтевале социјалну размену (размену идеја, доживљавање нових понашања и интернализовање идеја). Он сматра да је у ситуацијама кооперативног учења изузетно важно путем задатака подстицати вербалну интеракцију између ученика, јер је управо језик којим се ученици служе приликом вербалне интеракције важно културно оруђе којим се омогућава њихов развој и учење (Doolittle, 1995). Семиз истиче домете кооперативног учења који омогућавају активацију виших менталних процеса кроз размену са другима. Ови процеси се могу односити на: упоређивање, хипотетичко разматрање, тестирање хипотеза, евалуирање, интегрисање идеја, логичко резонување, аргументовање и слично (Semiz, 2020a).

У даљем раду, вратићемо фокус на одлике кооперативног учења које смо истакли у претходном поглављу и мишљења истраживача о томе како се ове одлике могу обезбедити у наставној пракси. Стварање *позитивне међузависности ученика* у групи је, према схватању појединих аутора, најважнији предуслов кооперативног рада, односно предуслов да ће ученици сарађивати у току учења (Johnson et al., 1991; Ševkušić, 2003). Позитивна међузависност ученика се, према групи препознатљивих домаћих и страних аутора у овој области (Johnson & Johnson, 1999; Johnson et al., 1991; Kagan, 1985; Kagan, & Kagan, 2009; Semiz, 2020a; Ševkušić, 1998), може успоставити путем: међузависних циљева, тако што свака група ученика приликом кооперативног учења дефинише заједнички циљ којем сви чланови групе теже (на пример, заједнички циљ може подразумевати израду заједничког продукта који се односи на писање извештаја и слично); међузависног награђивања, тако што ученици за свој рад добијају заједничку оцену; међузависних улога, тако што сваки ученик добија одређену улогу у тиму без које тим не може функционисати; међузависност наставног материјала и наставних ресурса, односно расположивих материјала који су ученицима расподељени тако да ученици цео задатак могу реализовати само заједничким радом (Johnson & Johnson, 1988; 1999a; 2005; 2009; 2017; Tran, 2013); међузависност идентитета – ученици се идентификују са својом групом, којој су заједно осмислили јединствен назив, лого или друго обележје. Коен упозорава да ниједан вид препоручене

међузависности између ученика унутар формираних група за учење није гаранција да ће чланови групе заиста доживети кооперативно учење, те да ће бити очекиваних позитивних ефеката кооперативног учења (Cohen, 1994).

Када је у питању *индивидуална одговорност ученика* током кооперативног учења, постоји мишљење да се најчешћи разлог неуспешне сарадње у оквиру кооперативних група односи на пропусте у вези са индивидуалном одговорношћу (Ševkušić, 1998). Пљакић напомиње да су проблеми у обезбеђивању индивидуалне одговорности ученика повезане са ниским нивоом позитивне међузависности ученика унутар малих група, због чега се и препоруке за њено успостављање доводе у везу са препорукама за подстицање позитивне међузависности (Pljakić, 2019). О томе сведоче примери препорука за успостављање индивидуалне одговорности издвојени из радова браће Џонсон (Johnson, Johnson, 1994; Johnson et al., 1993):

- Групе за кооперативно учење требало би да буду релативно мале, јер што је мањи број ученика у групи то је већа могућност да ученици осете индивидуалну одговорност.
- Пожељно је давање индивидуалног теста сваком ученику након заједничког рада на неком задатку, како би се утврдио његов индивидуални допринос. Препоручује се усмено испитивање ученика о заједничком раду које наставник бира случајним избором, тако да сваки ученик има једнаку шансу да буде одабран да презентује заједнички рад пред целим одељењем.
- Наставник треба да захтева од ученика поделу улога приликом кооперативног учења, при чему би један ученик имао улогу „контролора“ који би повремено проверавао знање ученика у вези са групним радом.
- Од ученика се може захтевати да једни друге подучавају ономе што су сами научили, чиме се обезбеђује одговорност сваког ученика да савлада одређено градиво и подучи друге ученике.
- Наставник треба да посматра рад сваке групе и евидентира учесталост којом сваки појединачни члан доприноси заједничком раду.

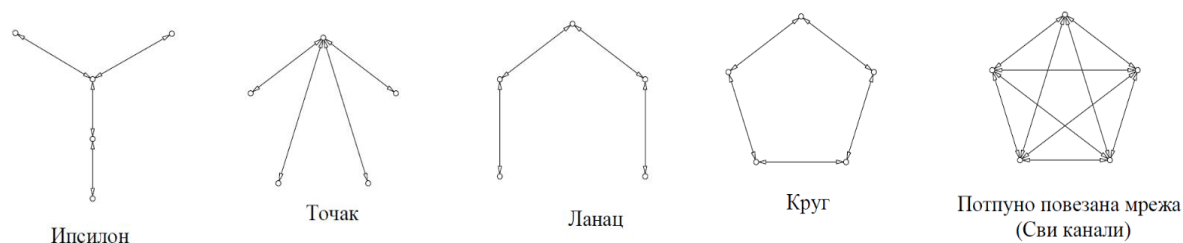
У наставку ћемо представити препоруке које се односе на *подстицање унапређујуће интеракције међу ученицима* у ситуацијама кооперативног учења. Став појединих аутора у области кооперативног учења јесте да ученици морају учествовати у директној, вербалној комуникацији у којој су ученици окренути једни ка другима „лицем у лице“ како би њихова интеракција била подстицајна за сваког ученика (Jensen, 2003; Johnson & Johnson, 1999a; 1999b; Ševkušić, 1998). Према препорукама Кагана и Кагана, требало би уредити физички простор у учионици који ће бити погодан за остваривање поменуте интеракцију међу ученицима (Kagan & Kagan, 2009). Резултати савремених истраживања о кооперативном учењу пак сведоче о томе да је примена кооперативног учења могућа и ефикасна чак и у условима реализације наставе на даљину, у ситуацијама када ученици не деле исти физички простор и немају могућност остваривања директне комуникације са другима (Blondeel, Everaert, Opdecam, 2021; Chen, Ke & Chen, 2020; Malan, 2021; Silalahi, et al. 2020). Стога се интеракција „лицем у лицем“ може сматрати подстицајном, али не и нужном за кооперативно учење. Унапређујућу интеракцију приликом учења би требало подстицати

креирањем ситуација у којима ће ученици бити у ситуацији да међусобно комуницирају, граде добре односе у групи у којој ће бити спремни једни другима да помогну – размењују информације, охрабрују за рад, мотивишу друге да се укључе у интеракцију и слично (Johnson & Johnson, 2009; Ševkušić, 1998).

Унапређујућа интеракција међу ученицима неће се увек одвијати сама од себе, због чега је потребно подстицати *практиковање и развој социјалних вештина ученика*. Гилис (Gillies) увиђа да ученици боље сарађују и уче када су научени општим интерперсоналним вештинама неопходним за интеракцију са другима и вештинама које су потребне за успешно управљање групним интеракцијама и понашањем у групи. Ове вештине укључују следећа понашања: ученици успешно управљају временом којим располажу за израду неког задатка, међусобно помажу и охрабрују једни друге, активно слушају једни друге током дискусија, узимају у обзир идеје и перспективе друге особе, умеју јасно да изразе своје идеје тако да их други могу разумети, прихватају одговорност за сопствено понашање, конструктивно критикују идеје других, спремни су на то да поделе сазнања која имају са другима и слично (Gillies, 2014; Jolliffe, 2007). Наставник треба да развија механизме за превазилажење конфликта међу ученицима (Jolliffe, 2007). Поједини аутори препоручују да наставници непрестано указују на сврху и вредности које ученици добијају кроз интеракцију са другима (Svinicki & McKeachie, 2014).

У ситуацијама кооперативног учења важно је обезбедити *ефикасно управљање групним процесима*. Различити аутори пишу о овој одлици наводећи различите нивое партиципације ученика у домену управљања групним процесима и разликујући нивое структурираности тог процеса. Једна група аутора у први план истиче значај формалног вредновања групних процеса, што значи да је то посебно издвојен сегмент на часу који наставник иницира и тада ученици разговарају о групним процесима (Johnson, & Johnson, 1999a, 1999b; Tran, 2013; Ševkušić, 2003). Шевкушић наводи да је најлакши начин да се изврши процена групних процеса, посматрање група док раде на заједничком задатку од стране наставника, уз помоћ одговарајућег протокола за посматрање у којем може записивати специфична понашања која се појављују у групи (Ševkušić, 2003). Ученици такође могу вредновати групне процесе, како на нивоу малих група, тако и на нивоу целог одељења. Од ученика се може тражити да евалуирају сваког члана своје групе у областима као што је њихова одговорност (присуство на заједничким састанцима, завршетак задатака у договореним роковима), иницијатива (сугерисање идеја, конструктивно залагање за заједничке циљеве) и независност (самостално истраживање теме и дељење ресурса са осталим члановима групе) (Cramer, 1994). Уколико се евалуација добро структурира и дефинише у договору са ученицима, њима ће критеријуми вредновања бити јасни, а евалуација ће имати своју формативну сврху. Како би се додатно подстакла рефлексивност над активностима у групи, Павловић-Бренеселовић и Радуловић сматрају да наставници треба да предвиде довољно времена за анализу активности у малим групама и размену о искуству учења на нивоу целе групе; траже од ученика да поразговарају о својим осећањима, о томе шта им је било тешко, шта су научили, шта им је помагало; кажу ученицима шта су запазили док су пратили њихов рад; питају ученике о њиховим размишљањима везаним за групни процес, и то повремено у току самог рада; подстакну ученике да осете задовољство ако су добро радили, користећи похвале, честитке, награде; понуде групама инструменте који могу да им помогну да анализирају процесе у групи и одлучују о следећим корацима (Pavlović Breneselović & Radulović, 2014: 73). Неретко се о управљању групним процесима

пише, не само као о крајњем и изолованом сегменту кооперативног учења, већ о одлици којом је прожет читав процес учења. Џонсон и Џонсон наводе да би ученици требало да управљају групним процесима сваки пут када наиђу на одређену потешкоћу, сукоб, несклад у групи (Johnson, & Johnson, 1999b). Увиђамо да ученици могу остваривати различите нивое партиципације приликом управљања групним процесима у кооперативном учењу.¹² Стјуарт Табс (Stewart Tubbs), разматрајући феномен комуникације у малим групама, наводи да постоје различите комуникацијске мреже као што су точак, ланац, ипсилон, круг и потпуно повезана мрежа (Слика 9).



Слика 9. Пет врста комуникацијских мрежа (адаптирано према Томић и сар., 2020).

Гецков и Сајмон (Guetzkow & Simon, 1995) тврде да одређени тип мреже може да утиче на учинак групе, али као главни разлог за то издваја способност групе да сама себе организује тако да може решити одређени задатак који се од њих захтева. Ови аутори су веровали у то да када група успостави неку процедуру за заједнички рад, може да буде ефикасна независно од типа мреже. Ученицима би требало дати могућност да унутар своје групе успоставе одређену аутономију у односу на начин и организацију њиховог рада и учења.

Желимо да истакнемо и наше схватање у вези са наведеним препорукама за организацију кооперативног учења. Важно је имати на уму да је велики део ових препорука настао у контексту квантитативних истраживања кооперативног учења, те да су резултати на основу којих су настајале препоруке неретко усмерене на „просечног ученика“, занемарујући јединствени склоп личности сваког ученика са којом се суочавају наставници у пракси. Препоруке које смо навели, а које се најчешће таксативно набрајају и не доводе у везу са другим важним контекстуалним аспектима наставне ситуације, према нашем схватању представљају само основ за промишљање о томе на који начин је могуће организовати кооперативно учење у конкретној наставној ситуацију коју одликује јединствен и специфичан контекст. Тај контекст је према нашем схватању налик мрежи (потпуно повезаној мрежи), тако да наставник приликом кооперативног учења треба да води рачуна о бројним интеракцијама које га чине и граде истовремено.

3.2.2. Ученик и наставник током кооперативног учења

Образовни актери који су директно укључени у ситуације кооперативног учења, чинећи најужи микроконтекст у којем се поменуто учење одвија су ученици једног одељења

¹² Харт (Hart, 1992) наводи да је најчешћи облик дечије партиципације у наставној пракси онај који подразумева да деца јесте дат глас, али она суштински не учествују у доношењу одлука, нити су прихваћене њихове иницијативе које у вези са тим испољавају.

и наставник¹³. Традиционална схватања у педагогији изједначавају се са схватањем наставника који има централну улогу у наставном процесу, при чему се од њега очекује да познаје садржаје образовања, да их преноси ученицима и оцењује њихову усвојеност (Radulović, 2016). При кооперативном учењу улога наставника се мења и подразумева дијапазон улога које су усмерене на подршку за учење које се дешава у интеракцији образовних актера. Чини се да се чврсто укореењена традиционална схватања о положају наставника у наставном процесу и даље препознају у радовима савремених истраживача у области кооперативног учења. О томе сведочи запажање Семиз која наводи да се у истраживањима у области кооперативног учења већа пажња посвећује улогама наставника него улогама ученика у том процесу (Semiz, 2020).

У литератури у области кооперативног учења углавном се разматрају специфичне улоге ученика које су условљене природом различитих организацијских облика и модела кооперативног учења. На пример, уколико је задатак кооперативног учења оријентисан ка истраживању одређене појаве, ученици ће имати улогу истраживача – некога ко је задужен да пронађе релевантне информације које су неопходне за решавање задатка (Johnson et al., 1991). Уколико је задатак оријентисан на међусобно подучавање ученика, ученици ће наизменично смењивати улогу онога ко подучава и онога који бива подучаван (Johnson & Johnson, 1994). Дијапазон ових улога ученика при кооперативном учењу који се могу пронаћи у литератури – ученик као евалуатор, контролор, записничар, излагач, тотор и слично (Johnson et al., 1991; Johnson & Johnson, 1994; Johnson & Johnson, 1999) – сведоче о томе да се у ситуацијама кооперативног учења настоји обезбедити активан положај ученика приликом учења.

У савременој литератури у којој се разматрају иновативни облици организације наставе међу којима је и кооперативно учење (Ivić i sar, 2001; Pešikan, 2020), неретко се пише о активној улози ученика, с акцентом на когнитивну ангажованост ученика без обзира на конкретну радњу (врста активности и улога која из ње произилази) коју ученик обавља приликом учења. Антић објашњава да је учење индивидуална творевина која подразумева процес самосталне изградње знања и разумевања односно активне конструкције знања, помоћу механизма осмишљавања – ученик успоставља смислене везе између постојећих когнитивних схема и онога што се јавља као ново (Antić, 2013). Психолози објашњавају да ангажованост ученика у настави најчешће подразумева активирање јединствених, дубоко персонализованих когнитивних и емоционалних процеса чије се присуство манифестује специфичним понашањем ученика у учионици. Та понашања се односе на учешће ученика у изради академских задатака, постављање питања другим актерима наставне ситуације са којима могу успоставити директну интеракцију, афективне реакције ученика на стимулусе у учионици и слично (Fredricks et al., 2004; Kahu, 2013).

Аутори у овој области истичу понашања ученика која се најчешће могу регистровати приликом организације кооперативног учења. У ситуацијама кооперативног учења, када ученици раде одређене задатке унутар мањих група за учење, може се уочити да ученици

¹³ Термин „наставник“ користи се у овом раду у значењу некога ко организује наставни процес одређеног наставног предмета у школи, невезано за то на ком је основношколском циклусу запослен. Овим термином настојимо да обухватимо и наставнике разредне наставе (учитеље) и наставнике предметне наставе на вишим образовним нивоима. У ситуацијама када је то важно због разумевања специфичности одређеног образовног контекста у којем се одвија настава и учење, биће назначено о каквом наставнику је реч.

остварују директну вербалну интеракцију и то пружајући информације једни другима, давајући одређена упутства, подсећајући на одређене одговорности и охрабрујући своје чланове групе приликом заједничког рада (Galton, Hargreaves, and Pell, 2009; Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009; Johnson et al., 1991; Webb & Mastergeorge, 2003). Показатељи процеса учења које је дефинисао Ивић, у виду листе показатеља мисаоне активности ученика у процесу наставе и учења, су: иницијатива ученика, емоционалне реакције, истрајност у активностима, стварање продукта који сведочи о учењу и слично (Ivić, 2008). Ови показатељи такође могу указивати и на процес кооперативног учења, али их је важно сагледати у домену заједничких интеракција које указују на међузависност ученика приликом учења. Поменути показатељи активности ученика приликом кооперативног учења не морају нужно бити показатељи њиховог кооперативног учења, јер поједини ученици могу водити разговор са другима који није у вези са садржајем који се учи. Ученик бољег академског успеха од других или пак ученик који је изузетно заинтересован за наставни предмет и садржај који се обрађује путем кооперативног учења, може испољити понашања која указују на његову когнитивну ангажованост, као што је иницијатива, преузимање одговорности, стварање траженог продукта учења, али да та ангажованост није резултат кооперације са другима (Vulfolk, Hјuz & Volkar, 2014). Због тога је важно разумети какав је индивидуални доживљај ученика у вези са одређеном ситуацијама кооперативног учења.

У складу са наведеним улогама ученика, једна од кључних улога наставника у наставном процесу укључује његове напоре да разуме лична претходна искуства, знања и разумевања ученика, како би могао да размишља о процесима који би код ученика потенцијално градили нове конструкте (Krnјaja, 2009). Може се констатовати да се улоге наставника и ученика у процесу кооперативног учења не могу разумети њиховим засебним посматрањем попут две крајње, значајно удаљене, тачке супротстављених (контрарних) полова исте дужи која би у домену нашег истраживања представљала наставни процес или конкретну наставну ситуацију у којој је са једне стране наставник као неко ко подучава ученике, а са друге стране ученици који су подучавани од стране наставника. Вођени идејама Слуњске о односу учења и подучавања на нижим образовним нивоима, увиђа се да су понашање ученика и наставника у конкретној ситуацији учења повезани тако да чине „јединствен механизам“ у којем се комбинују потребе, активности, улоге, простор и време (Slunjski, 2006). Управо је ово схватање у складу са нашим разумевањем наставне ситуације која чини контекст – мрежу односа њених елемената у одређеном временском тренутку. Стога, ни положаје и улоге наставника и ученика у наставним ситуацијама у којима се одвија кооперативно учење не би требало схватати другачије од наведеног.

У литератури у области кооперативног учења пише се о томе како је улога наставника у ситуацијама кооперативног учења комплексна и многи аутори наводе низ улога које се постављају као изазов пред наставницима који настоје да организују кооперативно учење у наставној пракси. За наставнике који су темеље свог наставничког рада постављали у традиционалном образовном миљеу овај дијапазон улога који се од њих очекује може представљати прави изазов. Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 2008) наводе да би наставник који настоји да обезбеди кооперативно учење најпре требало да одреди наставне циљеве и усклади их са специфичном методом кооперативног учења коју ће користити на часу, осмисли начин на који ће груписати ученике у групе и одредити њихове улоге, уреди учионицу или физички простор где ће се учење одвијати, припреми

здатке и друге наставне материјале које ће ученици користити на часу. На самом часу наставник би требало да објасни циљеве наставе и представи своје захтеве, подстиче кључне одлике кооперативног учења (позитивна међузависност, унапређујућа интеракција, вежбање социјалних вештина, индивидуална одговорност, групно управљање), пружа подршку при учењу и сарадњи, успоставља јасне критеријуме вредновања ученичког рада, прати рад ученика и евалуира њихов успех (Johnson & Johnson, 2008).

Може се рећи да наставник, за разлику од ученика чије се улоге у кооперативном учењу у оквиру представљене литературе директно везују за врсту задатка у конкретној наставној ситуацији у којој се настоји подстаћи кооперативно учење, има важну улогу у планирању и припреми¹⁴ (осмишљавању и организацији) кооперативног учења пре него што оно постане део конкретне наставне ситуације. Наставник има важну улогу у стварању опште атмосфере у одељењу која ће бити повољна за планирану кооперацију (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000). Таква атмосфера подразумева промовисање пријатељских односа у читавој школској заједници, развој позитивног односа ученика према наставницима, школи и учењу, неговање међусобног поверења између образовних актера, уважавање њихових међусобних разлика и слично (Er & Ataç, 2014; Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Pavlović Breneselović i Radulović, 2014). Према речима Пешикан, наставник има највећи утицај на обликовање средине за учење и исходе учења, јер је управо он тај који у настави дефинише циљеве, садржај и начин провере – оцењивање (Pešikan, 2016). Могло би се закључити да наставник јесте део наставне ситуације, али је у великој мери својим одлукама и поступцима у настави обликује.

Иако се неретко, и не без разлога, сматра да је јасно формулисање циља почетни корак и важан чинилац успеха у сваком планирању, ауторка Орловић Ловрен истиче да у дизајнирању процеса подучавања намера онога ко га осмишљава представља ширу категорију у односу на циљ (Orlović Lovren, 2021). Прат и сарадници пишу о намерама (интенцијама) као једном од показатеља посвећености наставника: оне се односе на оно што онај који подучава настоји да постигне – кроз одређене активности и стратегије, као и начине процењивања успеха и ове активности и стратегије као и намере ослањају се на уверења наставника о томе зашто су те активности итениције и начини процењивања важни и оправдани (Pratt et al., 2016, према: Orlović Lovren, 2021). Имајући на уму наставне моделе о којима је било речи у поглављу о елементима наставне ситуације, подсећамо да су поступци наставника осим намера у значајној мери вођени претходним знањима, уверењима, епистемологијама и слично (Mangiante-Orsola, et al., 2018). Бројни аутори који су се бавили кооперативним учењем, наглашавају да се намере и делања наставника увек ослањају на њихова уверења (Abramczyk & Jurkowski, 2020; Antić, 2010; Buchs et al. 2017; Pratt et al., 2016). Када је реч о уверењима наставника, којима су условљени поступци наставника у настави, за потребе нашег рада важно је разумети каква уверења наставници имају у вези са кооперативним учењем, и у каквој су вези са понашањем наставника у конкретним наставним ситуацијама.

¹⁴ Припрема наставника за кооперативно учење подразумева свеобухватни процес промишљања и креирања наставних ситуација за кооперативно учење који превазилази оквире формалног планирања часа на којем се организује ово учење. Када пишемо о припреми наставника за кооперативно учење на уму имамо и дуготрајан процес неговања и развијања кооперативне климе (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000), али и конкретну операционализацију активности ученика у наставној ситуацији за кооперативно учење.

3.2.3. Препоруке за кооперативно учење: нормативни и програмски оквир у Србији

Групни облик наставног рада и учење кроз сарадњу са другима део су уобичајених препорука образовне политике за остваривање прописаних циљева образовања и унапређивање образовно-васпитног процеса у нашој земљи. У *Закону о основном образовању и васпитању* ("Sl. glasnik RS", br. 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 129/2021, 92/2023 i 19/2025), један од прописаних циљева основног образовања и васпитања подразумева *развијање осећања солидарности, разумевања и конструктивне сарадње са другима и неговање другарства и пријатељства* (члан 21). Сарадничке компетенције се у оквиру поменутог *Закона* дефинишу као очекивани исходи основног образовања и васпитања (члан 22), а методе наставе и учења би се требало заснивати, између осталог, на партиципативним и кооперативним активностима ученика (члан 28). У *Правилнику о стандардима квалитета рада установе* ("Службени гласник РС - Просветни гласник", број 14/2018 i 1/2024) наводи се да би наставник у циљу обезбеђивања квалитета наставе и учења требало да усмерава интеракцију међу ученицима која ће довести до учења (користи питања, идеје, коментаре ученика, подстиче вршњачко учење). Организација различитих модела учења у чијој је основи групни облик рада обезбеђује подстицајну средину за промоцију интеракције међу ученицима која може изазвати процес учења.

Осим у званичној легислативи у области образовања, вредност учења кроз сарадњу са другима може се препознати и у оквиру програмских докумената којима се регулишу облици образовно-васпитног рада којима се остварују обавезни наставни предмети, изборни програми и активности у школи. На пример, пројектна настава представља обавезни део образовно-васпитног рада за све ученике почевши од првог циклуса образовања и васпитања. Поменута настава је усмерена на рад ученика у групи, те развој сарадње као вишег циља који је изнад општих циљева усмерених на решавање одређених проблема из области различитих наставних предмета (*Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* - "Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik", br. 10/2017, 12/2018, 15/2018, 18/2018, 1/2019 i 2/2020)¹⁵. Из наведеног се може закључити да се поменуте препоруке, између осталог, односе и на примену различитих модела кооперативног учења у настави који захтевају од ученика учење путем рада у групи и сарадње са другима. Наш закључак се може поткрепити и увидом у садржаје бројних практикума и приручника за наставнике запослене у школама у нашој земљи у оквиру којих се неретко пише о кооперативном учењу као препорученим средством за остваривање образовних исхода (Šefer i sar., 2017; Ivić i sar., 2001; Jošić i Baucal, 2024; Pavlović-Breneselović i Radulović, 2014). Обликовање наставне ситуације за кооперативно учење није једноставно, стога ћемо у даљем раду приказати одређене препоруке за то које почивају на темељима теорија о кооперативном учењу које користимо у овом раду. На тај начин покушаћемо детаљније да објаснимо и сам појам кооперативног учења на темељима социоконструктивизма у додиру

¹⁵ На званичном сајту Завода за унапређење образовања и васпитања може се погледати каталог семинара у области развоја компетенција наставника за комуникацију и сарадњу, у оквиру којих се наставници могу одлучити за различите програме обуке за развој сарадничких односа у ужем – сарадња између образовних актера у процесу наставе и учења и ширем смислу – сарадња између различитих образовних актера на различитим образовним нивоима. Погледати: <https://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/all&komp=4>

са наставном праксом. С истим циљем направићемо осврт на улоге наставника и ученика у ситуацијама кооперативног учења.

3.3. Кооперативно учење у наставној пракси

У досадашњем раду писали смо о различитим аспектима кооперативног учења, позивајући се на теоријске претпоставке и поједине емпиријске резултате у овој области. У даљем раду ћемо направити кратак осврт на главне резултате емпиријских истраживања с посебним нагласком на истраживања која су објављена у последњих двадесетак година. Након тога, представимо коришћене истраживачке приступе у домену испитивања кооперативног учења.

3.3.1. Резултати истраживања кооперативног учења

Истраживања праксе кооперативног учења се на основу истраживачког проблема могу груписати у следеће категорије: испитивање ефеката примене кооперативног учења у настави; учесталост примене кооперативног учења у наставној пракси; фактори који одређују кооперативно учење у пракси; кооперативно учење у савременим наставним контекстима.

Истраживачи *ефеката примене кооперативног учења у настави* полазе од претпоставке да кооперативно учење има јасно дефинисан теоријски оквир, који би требало доследно имплементирати у наставном контексту. Циљ ових истраживања јесте регистровање и мерење ефеката примене кооперативног учења на различите варијабле образовног контекста. Постоји усаглашеност њихових резултата о позитивним ефектима које кооперативно учење има за когнитивне, социјалне и емоционалне аспекте ученикове личности. Због великог броја постојећих истраживања у овом домену у наставку рада ћемо помињати она истраживања која су реализована у периоду последње две деценије. Према налазима ових истраживања, показало се да кооперативно учење доприноси активном положају ученика приликом учења (Ilić, 2015; Pan & Wu, 2013; Roeders, 2003; Ševkušić-Mandić, 1998) и повећању њихове мотивације за учење (Antić, 2010; Ilić, 2015; Medar, 2020; Suzić, 2005). Осим тога, бројни истраживачи су открили да кооперативно учење обезбеђује бољи трансфер знања (Jolliffe, 2007; Pljakić, 2019) и доприноси вишем академском постигнућу (Durukan, 2011; Er & Ataç, 2014; Gupta & Ahuja, 2014; Kramarski & Mevarech, 2003; Madhu & Jyoti, 2014; Pan & Wu, 2013; Shachar & Fischer, 2004; Shafqat & Rana, 2014; Stevens, 2003; Supanc, et al., 2017; Tadesse, et al., 2020).

Позитивни ефекти кооперативног учења се према налазима истраживања односе и на развој социјалних вештина ученика (Burgić et al., 2017; Dyson, 2001; Gillies & Boyle, 2010; Kagan, 2004; Semiz, 2020a), између осталог, промовисање пријатељства (Burgić et al, 2017; Džaferagić Franca i Tomić, 2012), неговање културе уважавања различитости приликом учења (Er & Ataç, 2014; Gillies, 2004; Van Ryzin & Roseth, 2019) и спремност да се пружи помоћ другоме (Burgić et al., 2017; Gillies, 2004; Kuzmanović, 2009). Прегледом истраживања утврдили смо и то да кооперативно учење може благотворно деловати на психолошко здравље ученика, односно на повећано самопоштовање и самопоуздање (Arends, 1991; Er & Ataç, 2014; Jolliffe, 2007; Johnson et al., 2000; Johnson et al., 2014; Maden, 2011), превладавање страха од негативне евалуације и школског неуспеха (Buljubašić-Kuzmanović, 2009; Džaferagić Franca i Tomić, 2012), афективни развој ученика (Džaferagić Franca i Tomić, 2012) и друго.

Одређена група истраживача фокусирала је своју пажњу на регистровање и мерење *учесталости кооперативног учења у наставној пракси*. Ова истраживања заснована су на испитивању кључних одлика кооперативног учења о којима је било речи приликом његовог појмовног објашњења. Резултати ових истраживања, указују на недовољну заступљеност кооперативног учења не само у наставној пракси у Србији (Kovač, 2020; Kovačević i sar., 2021; Ilić, 2016a; Ilić, 2016b; Semiz, 2020a; Reić-Ercegovac, Jukić, 2008), већ и у наставним праксама широм света (Abramczyk & Jurkowski, 2020; Abrami, Poulsen, & Chambers, 2004; Ashman, 2003; Baines, Blatchford & Kutnick, 2003; Buchs et al. 2017; Gillies & Boyle, 2010; Hennessey, Dionigi, 2013; Mcwhaw et al, 2003; Völlinger, Supanc, & Brunstein, 2018). То значи да су други облици рада и модели учења чешће заступљени у наставној пракси у односу на кооперативно учење, као и то да се кооперативно учење у пракси не организује на адекватан начин који би подразумевао обезбеђивање свих његових кључних одлика наспрам организације групног облика рада, а који се на основу својих карактеристика не сме изједначити са кооперативним учењем.

Имајући на уму резултате истраживања о учесталости примене кооперативног учења у наставној пракси, јасно је зашто су се бројни аутори у оквиру својих истраживања фокусирали на испитивање *фактора од којих зависи успешна организација кооперативног учења*. Овој групи истраживања придружили смо она која испитују наставничка и/или ученичка уверења, мишљење и ставове о кооперативном учењу (Buchs et al. 2017; Ghufon & Ermawati, 2018; Gillies & Boyle, 2010; Hennessey & Dionigi, 2013; 2021; Kovačević, i sar, 2021), потом наставничко „знање о“ и „знању да“ примене кооперативно учење (Abramczyk, & Jurkowski, 2020; Ilić, 2016b; Reić-Ercegovac i Jukić, 2008), као и проблеме које наставници имају приликом примене кооперативног учења (Antić, 2010; Ashman, 2003; Battistich & Watson, 2003; Džaferagić Franca i Tomić, 2012; Gillies & Boyle, 2010; Hennessey & Dionigi, 2013; Ilić, 2016a, Mcwhaw et al., 2003; Roeders, 2003; Ševkušić, 2003). Резултати истраживања у овој области сведоче да наставници и ученици углавном имају позитивне ставове о кооперативном учењу (Buljubašić-Kuzmanović, 2009; Ilić, 2016; Dyson, 2001; Džaferagić Franca i Tomić, 2012; Er & Ataç, 2014; Semiz, 2020a; Abramczyk & Jurkowski, 2020; Gillies & Boyle, 2010), али да наставници неретко извештавају о проблемима који се тичу неадекватних материјално-техничких услова за кооперативно учење (Džaferagić Franca i Tomić, 2012; Ilić, 2016a), недовољне мотивације ученика за учешће у кооперативном учењу (Mcwhaw et al., 2003), недостатка специфичних знања да се оно имплементира у наставни процес (Abramczyk, & Jurkowski, 2020; Hennessey & Dionigi, 2013; Ilić, 2016a; Reić-Ercegovac i Jukić, 2008), захтевне припреме наставника да организује кооперативно учење (Gillies & Boyle, 2010) и слично. Иако су такви налази ређе заступљени, пронашли смо две студије у оквиру којих су ученици изражавали негативне ставове према кооперативном учењу, истичући мултикултуралност као препреку за заједничко учење (Baker & Clark, 2010), те осећај љутње и фрустрације због језичких баријера у културно хетерогеним групама за учење (Baker & Clark, 2009). Ова истраживања су потврдила да педагошка уверења наставника о предностима компетитивног наспрам кооперативног учења могу детерминисати њихову наставу праксу и допринети чешћој организацији других модела за учење (Buchs et al. 2017; Ghufon & Ermawati, 2018; Kovačević, i sar., 2021).

Поред претходно поменутих истраживања, интересовање истраживача у оквиру најсавременијих истраживања у области кооперативног учења усмерено је на испитивање *могућности и ефеката примене кооперативног учења у савременим наставним*

контекстима. Ова истраживања обухватају испитивања о реализацији различитих наставних предмета на универзитетском образовном нивоу (Mendo-Lázaro, et al., 2022; Saltymakov, & Frantcukskaia, 2015; Tran, 2019), те примену кооперативног учења посредством различитих дигиталних технологија које се могу користити у настави (Blondeel, Everaert, Opdecam, 2021; Chen, Ke & Chen, 2020; Malan, 2021; Silalahi, et al. 2020; Vasojević i sar., 2021). Истраживања кооперативног учења на универзитетском нивоу само су потврда да је ово учење достигло своју популарност и применљивост на свим образовним нивоима. Примена кооперативног учења посредством дигиталних технологија у настави нарочито је привукла пажњу научне јавности у тренутку када је светска пандемија изазвана вирусом COVID-19, условила другачије услове рада у школама у свим земљама. Поменути услови подразумевали су реализацију наставе на даљину и низ епидемиолошких мера неопходних за реализацију наставе кроз непосредан рад у школи у циљу сузбијања и спречавања даљег ширења инфекције (Medar i Ratković, 2022). Резултати истраживања у овој области пак сведоче о томе да је примена кооперативног учења могућа и у условима реализације наставе на даљину и да се тада региструју његови позитивни ефекти на ученике (Blondeel, Everaert, Opdecam, 2021; Chen, Ke & Chen, 2020; Malan, 2021; Silalahi, et al. 2020). С друге стране, доступна су сазнања о томе да је контекст пандемије COVID-19 допринео смањењу учесталости примене групног облика наставног рада (Medar i Ratković, 2022), као и то да је, према уверењима наставника, кооперативно учење лакше организовати у условима реализације наставе кроз непосредан рад у школи у односу на реализацију наставе на даљину (Vasojević i sar., 2021).

3.3.2. Истраживачки приступи кооперативном учењу

Анализом методолошких елемената истраживања у домену кооперативног учења увиђамо да се највећи број истраживања може придружити групи квантитативних истраживања и то експерименталним (Supanc et al., 2017; Tadesse et al., 2020; Van Ryzin & Roseth, 2019; Veldman et al., 2020) и корелационим (Buljubašić-Kuzmanović, 2009; Gillies, 2004; Kovač, 2020; Thurston et al., 2019). Допринос квантитативних истраживања у овој области огледа се у бројним сазнањима о кооперативном учењу о којима је било речи у претходном поглављу. Антић наглашава да је овај преовлађујући приступ истраживању кооперативног учења допринео да један сложен и слојевит феномен често бива истргнут из контекста и анализиран на начин који ограничава разумевање његове суштине (Antić, 2010). Настојећи да одговоре на захтеве квантитативне методологије, истраживачи у овој области неретко сужавају предмет истраживања и онемогућавају да се кооперативно учење сагледа у целини (Medar, 2021b). Потреба да се приликом истраживања кооперативног учења примени другачији приступ истраживању у односу на квантитативни видљива је у савременим радовима бројних аутора у области кооперативног учења (Erdogan, 2018; Gillies, 2004; Ilić, 2016a; Kramarski & Mevarech, 2003; Medar, 2021b; Pan & Wu, 2013; Semiz, 2020a), као и теоријским расправама о адекватности методолошког приступа приликом истраживања педагошких појава (Baucal, 2018; Matović, 2013; Matović, 2015; Ševkušić, 2009; Ševkušić, 2011). Иако још увек у значајно мањој мери у односу на квантитативна истраживања, реализују се и квалитативна и миксметодска истраживања кооперативног учења (Pljakić, 2019). Квалитативна истраживања углавном теже ка дубљем разумевању мишљења актера кооперативног учења о овом феномену, док миксметодска истраживања комбинују квалитативне и квантитативне податке у циљу свеобухватнијег разумевања кооперативног учења (Ilić, 2017; Semiz, 2020a). У даљем раду осврнућемо се на поједина

истраживања кооперативног учења у оквиру којих је коришћена квалитативна методологија.

Користећи феноменолошки дизајн и студију случаја, Тадис и сарадници (Tadesse et al., 2021) испитивали су искуства два универзитетска наставника у вези са применом кооперативног учења. Поменути наставници су извештавали о позитивном искуству у вези са применом кооперативног учења, те могућностима да се путем кооперативног учења унапреди наставна пракса, али и о тешкоћама које су доживели у процесу његове примене, које се односе на отпор ученика према кооперативном учењу, недостатак времена за његову реализацију и слично (Tadesse, Asmare & Ware, 2021). Ленкаускајт и сарадници су истраживању кооперативног учења приступили интерпретативном феноменолошком анализом (Lenkauskaitė et al., 2020), сагледавајући перспективе ученика о овом феномену. Ученици су извештавали о предностима кооперације за њихово учење, истичући како им недостаје више искуства са кооперативним учењем и додатна подршка наставника приликом његове реализације (Lenkauskaitė, Colomer & Bubnys, 2020). Нашу пажњу је привукло и истраживање чији је циљ био да се сагледају сличности и разлике у перцепцији кооперативног учења од стране ученика различитог пола. Квалитативном анализом садржаја о кооперативном учењу прикупљеног путем полуструктурираних упитника за ученике, установљено је да ученици различитог пола наводе различите предности и недостатке оваквог учења. На пример, ученице истичу појаву потенцијалних конфликта са другима као недостатак кооперативног учења, док ученици наводе могућност осипања пажње појединих чланова групе у ситуацијама кооперативног учења (Агга, 2021). У квалитативном истраживању спроведеном са 12 наставника основних школа у Аустралији, чији је циљ био испитивање примене кооперативног учења, утврђено је да његова успешна примена у великој мери зависи од педагошких знања и разумевања наставника. Начин на који наставници схватају кооперативно учење утиче на њихово препознавање и управљање факторима који обликују наставну праксу. У овом истраживању се показало да наставници са елаборираним знањима о кооперативном учењу успешније управљају процесом и изазовима његове примене, док наставници са општим и недовољно развијеним знањима имају више потешкоћа у решавању проблема који се јављају током примене (Hennessey & Dionigi, 2013).

У једној метастудији, аутори су радили критичку анализу 141 интерпретативног истраживања кооперативног учења¹⁶ објављених у водећим часописима у овој области (Coll, & Kalnins, 2009). У око две трећине рецензираних чланака који су били обухваћени овом метастудијом, аутори нису експлицитно прецизирали било какву парадигму или теоријску основу за свој рад. Овде је важно напоменути да су аутори ретко развијали или креирали одређену теорију или уочавали везе између истраживачких налаза и постојећих теорија. Теме којима се баве ова истраживања су: лични раст ученика приликом кооперативног учења; допринос кооперативног учења ширим образовним и друштвеним потребама; проблеми у пракси и организацији кооперативног учења; перспективе различитих актера о кооперативном учењу. У овим истраживањима коришћене су различите методе истраживања, али већина је користила технику интервјуисања као главни

¹⁶ Емпиријски радови у оквиру којих су аутори експлицитно наводили да је примењена интерпретативна методологија у процесу истраживања кооперативног учења представљали су предмет анализе у поменутој метастудији.

метод прикупљања података. Покушавајући да направе поређење између квантитативних и квалитативних истраживања у овој области, Кол и Калнис су закључили да се квантитативне студије у домену истраживања кооперативног учења односе на питања заступљености кооперативног учења или поређења кооперативних и традиционалних (фронталног) облика рада. Насупрот томе, интерпретативна истраживања кооперативног учења су се углавном бавила перцепцијом ученика у вези са „проживљеним искуством“ (Coll & Kalnins, 2009; Lenkauskaitė et al., 2020; Tadesse et al., 2021).

На основу свих представљених истраживања у области кооперативног учења, можемо закључити да је примена квалитативне методологије у истраживањима кооперативног учења неопходна за свеобухватно разумевање овог феномена. Иако су поједини истраживачи у претходно представљеним истраживањима посебну пажњу посветили разумевању перспектива ученика или наставника, сматрамо да недостаје већи број истраживања у оквиру којих би се перспективе свих актера који чине наставну ситуацију у којој се одвија кооперативно учење интегрисале у смислену целину и којима би се тежило разумевању сложене мреже кооперативног учења.

II МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

1. Предмет истраживања

Упркос бројним сазнањима о значају кооперативног учења, наставну праксу у нашој средини и даље одликују дубоко укореењени традиционални наставни модели у оквиру којих је интеракција између ученика слабо заступљена (Maksimović i Stančić, 2012; Semiz, 2020a). Иако су у Србији реализована поједина истраживања о кооперативном учењу (Ilić, 2015; 2016a; 2016b; Kovač, 2020; Kovačević i sar., 2021; Mišćević-Kadijević, 2009; Pljakić, 2019; Semiz, 2020a), према нашем гледишту, изузетно су ретка истраживања у оквиру којих се овај феномен истражује холистички. Настојећи да идентификујемо кључно место за разумевање кооперативног учења у његовом уобичајеном и „природном“ контексту, полазимо од концепта наставне ситуације као најмање заокружене целине наставног процеса (Ivić i sar., 2001). Наставна ситуација представља јединствен, целовит, комплексан и динамичан контекст (Krnjaja, 2009) који постоји искључиво у интеракцији свих својих појединачних елемената (Dohn et al., 2018; Krnjaja, 2009; Säljö, 2000). Предмет овог истраживања су наставне ситуације као контекст у којем се одвија кооперативно учење.

У жељи да што боље разумемо везе које постоје између елемената наставне ситуације, чинећи је релевантним контекстом који је предмет овог истраживања, посебну пажњу посветили смо начину на који наставници и ученици доживљавају и обликују наставне ситуације у којима се дешава кооперативно учење. Имајући на уму и то да је контекст динамичан, те да у дометима нашег истраживања није могуће истраживати апсолутно све одлике контекста (чији је крајњи број непредвидив и променљив) и релације које међу њима постоје, ово истраживање фокусирано је на разумевање ученика, наставника и интеракција које они остварују како међу собом тако и са дидактички обликованим делом наставне ситуације – свим оним што није део ученика или наставника, али је повезано са њима, обликовано њима и на различите начине релевантно за њих.

Трагајући за јединственим значењима које ученици и наставници приписују наставним ситуацијама као контексту за кооперативно учење, покушали смо да се удаљимо од схватања кооперативног учења које се дефинише искључиво путем доживљаја „просечног ученика“ и осмишљавања „златних правила“ за његову успешну примену. Практичан значај овог рада огледа се у тежњи да се умањи јаз између научних сазнања о кооперативном учењу и његове примене у условима реалне наставне праксе и да се сагледа улога контекста и улоге појединих аспеката контекста за кооперативно учење. Наш труд ће такође бити усмерен ка грађењу педагошких импликација за праксу, које произилазе из дубљег разумевања веза које постоје између елемената наставне ситуације у којима се дешава кооперативно учење и односа наставне ситуације и контекста.

Имајући на уму предмет нашег истраживања, питали смо се на који начин наставници и ученици обликују кооперативно учење у наставној пракси, те може ли и како наставник својим поступцима при планирању и реализацији наставе, кроз коју намерава да обезбеди кооперативно учење, допринети да различити ученици, чији је процес учења условљен јединственим склопом индивидуалних својстава, доживе кооперативно учење. Да би се на ова питања одговорило, потребно је да се кооперативно учење сагледа у тренутку његовог реалног дешавања, уважавајући том приликом перспективе његових главних актера – наставника и ученика.

2. Одређивање основних појмова

Контекст. Разумевање контекста у овом раду може се објаснити метафорама „контекст као уже“ или „контекст као мрежа“ које почивају на идеји о томе да контекст постоји једино у интеракцији свих његових елемената (Dohn et al., 2018). Поменути интеракција појединачних елемената чини контекст јединственим, целовитим, комплексним и динамичним (Krnjaja, 2009). Оваква природа контекста значи да контекст не може бити статичан, објективно постојећи и унапред предодређен, он се непрестано мења, обухвата нове елементе, прекида или гради одређене релације као резултат међусобног деловања његових елемената, а све то га чини процесуалним и безграничним. У овом раду контекст ће подразумевати интеракцију различитих елемената наставне ситуације у којој се кооперативно учи.

Наставна ситуација као контекст за учење. Вођени схватањем ситуације према Сурију (Surio, 1982), засновали смо наше разумевање наставне ситуације. Наиме, у одређеном тренутку наставног процеса образује се изванредан систем сила присутних у микрокосмосу који чини наставну ситуацију. Наставна ситуација блиска је концепту тренутка, који је издвојен од неког процеса који је по својој природи немерљив и неухватљив. Процес о којем пишемо односи се на претходно дефинисан контекст, док наставна ситуација представља контекст у оквиру одређеног временског сегмента. Наставну ситуацију одликује све оно што одликује и контекст, због чега можемо навести да је наставна ситуација јединствен, целовит, комплексан и динамичан контекст, који постоји искључиво у интеракцији свих његових елемената (Capra, 1998; Dohn et al., 2018; Krnjaja, 2009). Између осталог, наставна ситуација је контекст у којем је процес учења/наставе јединствен за сваког ученика и сваког наставника (Antić, 2010; Antić, 2013; Gorodetsky, et al, 2003; Krnjaja, 2009).

По узору на различите наставне моделе настале у оквирима теорије дидактичких ситуација и умрежених модела наставе које смо представили у теоријском делу рада, одлучили смо да садржај наставне ситуације у овом раду одредимо кроз три неизоставна елемента¹⁷ – ученике, наставника и дидактички обликован део наставне ситуације. Наставну ситуацију, као контекст за учење који настаје у интеракцији наведених компоненти, ћемо покушати да разумемо холистички. Ученик као део наставне ситуације је у интеракцији са наставником и дидактички обликованим делом наставне ситуације. Он је носилац одређених уверења, особина, предзнања и искустава које чине умрежене подцелине његовог личног контекста (ученик и сам чини јединствену мрежу) повезане са другим подцелинама везаним за наставника и дидактички обликован део наставне ситуације. Наставник је као део наставне ситуације у интеракцији са ученицима и дидактички обликованим делом наставне ситуације, а осим тога чини јединствену мрежу – лични контекст наставника чине његова уверења, особине, предзнања и искуства, која интерагују са другим елементима наставне ситуације.

Када је у питању садржај елемента који се односи на дидактички обликован део наставне ситуације, он се у највећој мери односи на наставни предмет, циљеве, методе,

¹⁷ Наведени елементи односе се на сложене целине које не обухватају само једно обележје, већ целовитост различитих одлика и односа међу њима у оквиру сваког појединачног чиниоца наставне ситуације – наставника, ученика или дидактичког обликовања.

технике и друго. Може деловати чудно што се елемент који не представља живо биће (нема лични контекст – доживљаје, искуства и понашање) позиционира кроз равноправну и реципрочну везу са ученицима и наставницима. Међутим, овај елемент има својства која се не могу у целини приписати ни личном контексту ученика, ни личном контексту наставника. Када бисмо то урадили ризиковали бисмо да се његова суштина раздвоји на засебне међусобно неупоредиве сегменте на основу којих није могуће закључивати о педагошким импликацијама. На пример, наставник који креира одређени наставни задатак (сегмент дидактички обликованог дела наставне ситуације) промишља о прописаном плану и програму за све ученике који похађају исти разред у Србији, друштвеним вредностима, материјално-техничким одликама учионице где ће ученици радити задатак, моделу и структури задатка и слично. Ученик највероватније неће размишљати о овим одликама задатка, већ о захтевима које му наставник путем њега поставља, мисаоним активностима и стратегијама које може да примени како би решио задатак, начину на који ће бити оцењен и слично. Полазећи од социокултурне теорије дидактички обликован део наставне ситуације према нашем схватању једним делом представља продукт културе путем којег су ученици и наставници у интеракцији са другим члановима друштвене заједнице из домена науке, религије, политике и слично. Због тога се он издваја као посебан елемент наставне ситуације. Због бројних испреплетених релација између елемената наставне ситуације чини се да је сваки елемент помало угњежден у други, те да јасне границе међу њима у стварности не постоје.

Кооперативно учење. У основи нашег разумевања кооперативног учења налази се социоконструктивистичка перспектива и то социокултурна теорија о учењу и теорија социјалне међузависности. Кооперативно учење одликује ситуација у којој је међусобна интеракција претпоставка учења, због чега су су ученици у ситуацијама учења распоређени у групе, а ово учење одликује: *позитивна међузависност, унапређујућа интеракција, индивидуална одговорност, вежбање социјалних вештина и управљање групним процесима* (Johnson et al., 1991). Вођени идејом о томе да је свако људско биће индивидуа са јединственим потребама, интересовањима, искуствима и разумевањима којима је условљен процес учења и сазнавања (Bullough, 2003; Krnjaja, 2009; Vudhed, 2012; Vilig, 2016) сматрамо да је природа кооперативног учења идиографска, те ученици у наизглед "истој" наставној ситуацији у различитој мери доживљавају одлике овог учења и у различитој мери кооперативно уче. Оно што је за једног ученика део личног контекста, не мора бити и за другог, јер је конструкција знања јединствен процес за сваку особу (Antić, 2013; Vilig, 2016). Бројна истраживања бележе како позитивне тако и негативне доживљаје и ставове ученика и наставника о кооперативном учењу, али су ова сазнања углавном део различитих истраживања која теже да покажу шта се дешава на нивоу просека. Мало је покушаја истраживача да региструју овакве различитости унутар истог истраживања и да их разумеју у контексту који је наизглед „исти“ за све ученике. Схватања смо да ученици не само да могу у различитој мери доживети поједине одлике кооперативног учења, већ је и начин на који се доживљава различит. На пример, један ученик може доживети позитивну међузависност при кооперативном учењу због тога што зна да ће наставник доделити заједничке оцене члановима групе (Johnson & Johnson, 2009b), док други члан групе може доживети позитивну међузависност у групи због осећања бриге према другима (Cohen, 1992). Наглашавамо да ћемо у раду користити идеје различитих аутора које се односе на значај и квалитет социјалних односа приликом учења у групи.

Наставна ситуација као контекст за кооперативно учење. На основу представљених дефиниција о контексту, наставној ситуацији и кооперативном учењу, у истраживање полазимо са схватањем да наставна ситуација као контекст за кооперативно учење подразумева најмању заокружену целину наставног процеса и представља интеракцију елемената који изазивају учење (Bronfenbrenner, 1997; Vigotski, 1966; Antić, 2010; Ivić i sar, 2001) и то оно које одликује позитивна међузависност, унапређујућа интеракција, индивидуална одговорност, вежбање социјалних вештина и управљање групним процесима (Johnson et al., 1991; Johnson et al., 1998; Johnson & Johnson, 2003).

3. Циљ, задаци и полазне претпоставке у истраживању

Циљ овог истраживања је разумети наставне ситуације у којима се дешава кооперативно учење. На основу постављеног циља произилазе истраживачки задаци:

1. Описати наставне ситуације у којима се дешава кооперативно учење

Овај задатак подразумевао је прикупљање података о различитим одликама наставних ситуација из перспективе истраживача у оквиру којих је методом триангулације утврђено да је било ученика који су кооперативно учили. Тражени подаци су се односили на идентификовање и описивање појединих одлика наставне ситуације како би се одговорило на питања: шта су циљеви и садржаји наставе, каква је временска организација, каква је просторна организација, на који начин су ученици били груписани, које активности су имали ученици, а које наставници. Подаци о циљевима наставе добијени на основу посматрања, нису се показали као довољно релевантни за њихово одређивање у овој фази истраживања. Истраживач није вршио реконструкцију могућих циљева наставе на основу посматрања, јер интенције наставника нису могле бити предмет посматрања, нарочито уколико је реч о дугорочним и општим циљевима, који најчешће имају хоризонталну повезаност са претходним часовима на којима истраживач није присуствовао. У ситуацијама када су истраживачу били доступни планови посматраних часова, подаци о циљевима наставе садржани у овим документима коришћени су као основа за разговор са наставницима¹⁸, док се у оквиру првог истраживачког задатка они у највећој мери односе на захтеве наставника у вези са обрадом или утврђивањем градива и оријентацијом на когнитивне и/или социјалне домене учења. Опис наставних ситуација у оквиру постављеног задатка служи за опште упознавање са контекстом који је предмет овог истраживања. Налази у оквиру овог задатка представљали су полазиште за реализацију наредних истраживачких задатака у којима се укрштала перспектива истраживача са перспективама наставника и ученика.

2. Разумети начин на који наставник доживљава и обликује наставну ситуацију у намери да обезбеди кооперативно учење

Разумевање начина на који наставник доживљава и обликује наставну ситуацију у намери да обезбеди кооперативно учење подразумевало је прикупљање података од наставника у вези са тиме како опажају и разумеју одлике наставне ситуације у којој су намеравали да

¹⁸ Приликом разговора са наставницима уочили смо да циљеви наведени у формалним плановима часова не морају бити истоветни циљевима о којима наставници говоре када описују шта су желели да остваре у конкретној наставној ситуацији, те да су формални планови часова пре служили као оквир за обликовање наставне ситуације која је настајала у динамичној интеракцији свих њених елемената.

обезбеде кооперативно учење и како су поступали у њој. Намере наставника обухватају све оно што је наставник желео остварити у наставној ситуацији кроз процесе планирања, припреме и реализације, без обзира на то у којој мери су оне операционализоване и конкретизоване у оквиру формалних (писаних) планова часова. У оквиру овог задатка су се прикупљали и други подаци о личном контексту наставника (полу, годинама радног искуства, педагошким уверењима и слично), како би се сагледале везе које постоје између одлика, доживљаја и делања наставника. Продукти настали приликом анализе прикупљених података у овом задатку представљали су основ за реализацију последњег истраживачког задатка.

3. Разумети начин на који ученици доживљавају и обликују наставне ситуације у којој је наставник имао намеру да обезбеди кооперативно учење

Овај задатак односио се на прикупљање података од ученика у вези са тим како они доживљавају (опажају и разумеју) одлике наставне ситуације у којој је наставник имао намеру да обезбеди кооперативно учење и на које начине су допринели њеном обликовању (како су поступали у њој). Имајући на уму да ученици у наизглед „истој“ наставној ситуацији могу имати значајно различите доживљаје о кооперативном учењу, овим задатком смо настојали да опишемо и анализирамо начин на који доживљавају и обликују одлике наставне ситуације: 1) ученици који су у већој мери доживели кооперативно учење, 2) ученици који нису или су у мањој мери доживели кооперативно учење. Овом приликом смо прикупљали и друге податке о личним контекстима ученика (полу, општем успеху, педагошким уверењима и слично), у циљу сагледавања веза које постоје између њихових одлика, доживљаја и делања. Продукти настали приликом анализе прикупљених података у овом задатку представљали су основ за реализацију последњег истраживачког задатка.

4. Објаснити наставну ситуацију као контекст у коме се дешава кооперативно учење регистровањем елемената и веза које унутар њега постоје

Последњи истраживачки задатак односио се на повезивање и сумирање података прикупљених у оквиру претходних истраживачких задатака у целовите слике о наставној ситуацији као контексту за кооперативно учење. Продукти настали као резултат анализе података у намери да се објасне наставне ситуације у којима се дешавало кооперативно учење подразумевали су приказ оних ситуација у чијем су средишту ученици за које се сматра да су у највећој мери кооперативно учили. Из тог разлога, посебну пажњу смо посветили сагледавању јединствених мрежа – наставних ситуација које постоје у интеракцији различитих елемената. Настојећи да уобличимо материјал значајан за извођење педагошких импликација, откриване су и анализирале типичне везе између елемената наставне ситуације у којој се дешавало кооперативно учење.

У складу са представљеним истраживачким циљем и задацима, издвајамо наше полазне претпоставке. Ове претпоставке резултат су промишљања о истраживачким радовима и теоријским схватањима које смо представили у теоријском делу рада и односе се на следеће:

- *Наставна ситуација као контекст у којем се дешава кооперативно учење значајна је за то у којој мери ће доћи до кооперативног учења.* Ова претпоставка у складу је са схватањем контекста као мреже различитих елемената и њихових интеракција (Dohn et al., 2018; Krnjaja, 2009; Säljö, 2000; Dahlberg et al., 1999).
- *Начин на који наставници организују кооперативно учење повезан је са њиховим личним контекстима.* Ову претпоставку заснивамо на изворима у оквиру којих се истиче улога и значај личног контекста индивидуе у наставном процесу (Antić, 2013; Krnjaja, 2009; Dahlberg et al., 1999), схватањима према којима су одлике наставника како у међусобној тако и у интеракцији са другим елементима контекста за учење (Antić, 2010; Capra, 1998; Dohn et al., 2018), резултата истраживања која сведоче о томе да се намере и делања наставника у процесу наставе у великој мери ослањају на њихова уверења (Abramczyk & Jurkowski, 2020; Antić, 2010; Buchs et al. 2017; Pratt et al., 2016). Поменуто уверења су према нашем схватању неизоставни део личног контекста наставника.
- *У наизглед истој наставној ситуацији различити ученици ће у различитој мери доживети одлике кооперативног учења и у различитој мери кооперативно учити.* Резултати истраживања у области кооперативног учења показују да ученици различитог пола могу различито доживљавати ситуације кооперативног учења (Agra, 2021). Феномен који се јавља при кооперативном учењу познат под називом „социјално дангубљење“ или „слободни јахачи“ сведочи о томе да ће у наизглед истој наставној ситуацији постојати ученици који, иако су формално били члан одређене групе, нису кооперативно учили (Slavin, 1995). Истраживање заступљености одлика кооперативног учења у наставној пракси потврдило је да се процене учесталости ових одлика у настави значајно разликују, како између ученика и наставника, тако и самих ученика (Semiz, 2020a).
- *Постоје различити контексти у којима може доћи до кооперативног учења.* Ова претпоставка у складу је са идиографским схватањем природе кооперативног учења коју заговарамо у раду на основу сазнања о томе да је свако људско биће индивидуа са јединственим потребама, интересовањима, искуствима и разумевањима којима је условљен процес учења и сазнавања (Gorodetsky, et al, 2003; Krnjaja, 2009).

4. Истраживачки приступ и врста истраживања

Једна од најчешћих критика које су упућиване Џонсону и сарадницима (Johnson et al., 1984) у вези са идејама које су износили о кооперативном учењу односила се управо на коришћену методологију коју су ови истраживачи користили приликом истраживања¹⁹. Истраживања која су до тада рађена у овој области била су претежно квантитативна, а поменути аутори наставили су испитивања кооперативног учења у потпуно истом маниру. Своје теоријске претпоставке о кооперативном учењу они су подупирали применом квантитативне методе, спровођењем експерименталних студија, корелационих истраживања и метаанализа. Одабир ове методологије није зачуђујућ због тога што су

¹⁹ Котон и Кук (Cotton & Cook, 1982) сматрају да су закључци Џонсона и сарадника о позитивним ефектима кооперативног учења у најразличитијим контекстима недовољно јасно засновани. Мекглин сматра да идеја браће Џонсон о томе да је кооперација супериорнија од конкуренције у „укупном збиру свих околности“ није корисна за некога ко ће се у настави суочити са различитим контекстуалним факторима (McGlynn, 1982).

квантитативна истраживања у том периоду доминантно сматрана јединим „правим“ научним истраживањима. Према наводима Антић, управо је то допринело да један сложен, слојевит феномен често бива истргнут из контекста и анализиран на начин који ограничава разумевање његове суштине (Antić, 2010). Доминација квантитативне методологије је према нашем схватању допринела учесталом истраживању кооперативног учења које се операционализује преко његових засебних, мерљивих и објективних елемената. То би значило да се у учионици, на пример, путем систематског посматрања или анкетирања ученика лако може регистровати у којој мери су ови елементи заступљени у наставној пракси. Резултати таквих истраживања указују на заступљеност појединих елемената кооперативног учења у наставној пракси или на различит степен у којем се одређени елементи могу регистровати (Buchs, et al., 2015; Cecchini, et al., 2020; Isidro, 2018; Semiz, 2020a; Supanc, et al., 2017). Такви налази неретко су засновани на статистичким прорачунима усмереним на то о чему највећи број ученика извештава.

У складу са наведеним, уочавамо два проблема која изискују одређене промене у будућим истраживањима у овој области, а тичу се сегментирања једног сложеног и целовитог феномена на његове засебне, мерљиве и објективне одлике и занемаривање индивидуалних својства образовних актера у том процесу. Како бисмо то објаснили, наглашавамо и чињеницу да теорија социјалне међузависности, на којој су Џонсонови засновали схватање о кооперативном учењу, своје порекло има у гештalt психологији (Koffka, 1935, према: Johnson & Johnson, 2005). Гештalt психологија истраживала је психолошке феномене као целине, не растављајући их на саставне делове. Наведено становиште браће Џонсон о кооперативном учењу засновано је на идеји да се карактеристике целине не могу спознати на основу анализе њених саставних делова, јер је функционална целина много више од простог збира њених саставних елемената (Johnson & Johnson, 2005). Иако су о томе писали у својим радовима, због доминације овакве методологије у научном свету, чини се да је ова идеја занемарена и стављена у други план. Сматрамо да је пут ка разумевању кооперативног учења уједно и пут ка разумевању унутрашњих односа међу његовим одликама. Регистравање одлика кооперативног учења које Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 2005) издвајају у својим радовима, без разумевања њихових међусобних односа, неће нам обезбедити довољно сазнања о суштини овог учења. За његово разумевање важно је сагледати међусобну повезаност ових одлика, али и повезаност кооперативног учења са другим одликама контекста са којима је у међусобној интеракцији.

Други проблем који уочавамо у вези са теоријом Џонсона и сарадника, јесте запостављање индивидуалних својстава образовних актера приликом кооперативног учења. Иако поменути аутори неретко пишу о концепту ЗНР, као и индивидуалној одговорности и доприносима ученика, у истраживањима се не узима довољно у обзир улога јединствених индивидуалних својстава за учење. Вођени идејом о томе да је свако људско биће индивидуа са јединственим потребама, интересовањима, искуствима и разумевањима којима је условљен процес учења и сазнавања (Кrnјaja, 2009), може се закључити да наставну ситуацију у којој се дешава кооперативно учење одликује јединственост. Претпостављамо да наизглед „иста“ наставна ситуација у којој се одвија кооперативно учење може имати различита значења за ученике, те сваки ученик може доживети кооперативно учење и његове одлике у већој или мањој мери различито у односу на друге учеснике у том процесу. На основу тога, нелогично је очекивати да ће организација наставе

којом наставник настоји да обезбеди кооперативно учење у једном одељењу провоцирати учење апсолутно свих ученика. О томе сведоче и регистровани проблеми са којима се наставници суочавају у намери да обезбеде кооперативно учење, а тиче се појаве „слободних јахача“ односно оних ученика који не учествују у раду са другима и не доживе кооперативно учење (Slavin, 1986).

У складу са наведеним, у овом раду смо се определили за примену квалитативне методологије, полазећи од интерпретативног приступа истраживању који укључује феноменолошку осетљивост за искуства испитаника (Smith et al., 2021; Holliday, 2002; Vilig, 2016) као и херменеутички засновано разумевање ових искустава у контексту наставне ситуације (Dubljanin i Valenta, 2026; Smith et al., 2021). Овакво полазиште у раду нам је омогућило да истраживану појаву сагледамо свеобухватно, кроз стално кретање између анализе појединачних елемената наставне ситуације и разумевања целине коју они у интеракцији чине (Smith et al., 2021).

Квалитативне студије каква је и ова одвијају се у природном окружењу, као што су домови, школе, улица и сами подаци су натуралистички, што значи да истраживач настоји да у што мањој мери редукује податке (Vilig, 2016). Може се рећи да ово истраживање, због својих одлика, у одређеној мери припада групи етнографских истраживања. Одлике због којих се може рећи да је реч о етнографском истраживању су: тежња да се истраживани феномен сагледа у целини (Reeves et al, 2013; Hammersley, 2006); усмереност истраживача на описивање и разумевање феномена унутар људске заједнице посматране у свом природном окружењу (Halmi, 2005; Radulović, 1998; Reeves et al, 2013), коришћење вишеструких техника и метода у истраживању које изискују прикупљање аутентичних података путем аудио или видео записа (Halmi, 2005; Hammersley, 2006), настојање истраживача да развије међусобно поверење са учесницима истраживања – наставницима и ученицима, те уважавање њихових личних интерпретација о истраживаном феномену (Radulović, 1998). Етнографске студије разноврсне су када су у питању истраживачке методе, технике и инструменти који се користе. Важно је нагласити да се у етнографским студијама често користи метода посматрања, при чему њена функција није систематско бележење понашања људи у складу са строгом структурисаним протоколом за посматрање. У етнографским студијама потпуно је оправдано прикупљање неструктурисаних података и то из различитих извора – белешке истраживача, фотографије, разговори са актерима и слично (Reeves et al, 2013).

Имајући на уму претходно наведено, настојећи да реализујемо постављене истраживачке задатке, најпре смо приступили планираном посматрању наставних ситуација у којима су наставници настојали да обезбеде кооперативно учење. Потом смо истраживање конципирали на студији вишеструких случаја. Случајеви су се односили на одабране наставне ситуације, при чему ћемо о начину и критеријумима за њихов одабир писати детаљније у оквиру поглавља *Одабир наставних ситуација*. На тај начин покушали смо да уважимо податке који су јединствени, насупрот оних који важе универзално. Упоређујући студију случаја са истраживањима која се ослањају на велике узорке, Беверидџ наглашава да су многа важна открића произашла из продубљених посматрања, пре него из статистичких испитивања великих узорака (Beveridge, prema: Flyvbjerg, 2006). У сагледавању наставних ситуација ослањали смо се на триангулацију различитих извора

података – ученика, наставника и истраживача. Контекст сваког случаја – наставне ситуације у којој се дешава кооперативно учење – биће посебно описан и анализиран.

5. Технике прикупљања података и коришћени инструменти

У складу са постављеним истраживачким задацима, за прикупљање релевантних података користили смо технике посматрања и интервјуисања. Иако је техника посматрања због своје дуге традиције коришћења у оквиру квантитативних истраживања са бихејвиористичким схватањем учења, према којем се систематски посматрају унапред дефинисане и очекиване карактеристике истраживаног феномена, у овом истраживању посматрање је имало другачију форму и сврху. Истраживач је техником посматрања наставних ситуација у којима се дешава кооперативно учење, осим сагледавања различитих одлика наставне ситуације, желео да прикупи информације о понашању наставника и ученика које би послужиле у даљим фазама истраживања као основа за разговор о феномену који се истражује. Посматрање је доприносило осигуравању валидности у прикупљању и интерпретацији података, јер су се при анализи добијених података доживљаји истраживача о посматраној ситуацији доводили у везу са доживљајима ученика и наставника. Техника интервјуисања омогућила нам је да разговарамо са ученицима и наставницима о њиховим личним доживљајима и искуствима, потребама и потешкоћама, уважавајући њихову перспективу као јединствену и значајну за разумевање наставне ситуације за кооперативно учење.

У складу са представљеним техникама у истраживању смо користили три истраживачка инструмента креирана за потребе овог истраживања. Истраживачки инструменти подразумевали су *Водич за посматрање наставних ситуација*, *Водич за интервју са ученицима* и *Водич за интервју са наставницима*. Поменути инструменти креирани су за потребе овог истраживања и засновани су на теоријским темељима изложеним у овом раду и на радозналости самог истраживача. Провера и верификација креираних инструмената уследила је у фази њиховог пилотирања. Циркуларна природа истраживања, која подразумева могућност померања фокуса истраживача и развој истраживачких инструмената услед процеса прикупљања података (Bennewitz, 2010; Dey, 1993; Simić, 2014), омогућила је истраживачу да, након пилот истраживања, али и у каснијим фазама прикупљања података, прилагођава структуру и садржај инструмената за истраживање учесницима истраживања уколико процени да је то неопходно. У даљем раду ћемо детаљније представити инструменте, описујући њихову структуру и садржај.

5.1. Водич за посматрање наставних ситуација

У фази планирања и креирања водича за посматрање наставних ситуација, водили смо се идејом о томе да ће садржај водича олакшати истраживачу да усмери пажњу на важне аспекте појаве која се истражује. Имајући на уму природу овог истраживања и одлике о којима је било речи у претходном поглављу, настојали смо да структура водича за посматрање буде у највећој мери отвореног типа и да представља оријентир за посматрање наставних ситуација у којима се дешава кооперативно учење. Наше почетно схватање било је да би потпуно одсуство структуре водича и параметара за посматрање наставних ситуација изазвало дезоријентисаност истраживача у учioniци у покушају да региструје различите одлике јединственог, целовитог, комплексног и динамичног контекста.

Водич за посматрање наставних ситуација садржао је два важна сегмента за праћење. Први део односио се на прикупљање основних информација о наставној ситуацији која се посматра, као што су: на ком наставном предмету се ова ситуација дешава; која наставна јединица је у средишту ове ситуације; у ком одељењу се наставна ситуација дешава; ком типу часа припада наставна ситуација; колико ученика присуствује наставној ситуацији; каква је временска организација и распоред часа на којем се дешава ова ситуација (први или последњи час, двочас или један час); које наставне методе се користе у наставној ситуацији; могу ли се препознати наставни циљеви који одликују наставну ситуацију. Други део овог водича садржао је табелу за бележење одлика кооперативног учења које се могу уочити на основу активности наставника и ученика на часу. Табела је садржала три главне колоне у оквиру којих се бележе активности наставника и ученика: пре групног рада, током групног рада и након групног рада. Осим колоне које су предвиђене за бележење активности ученика и наставника у сва три сегмента часа, табела је садржала колону предвиђену за праћење временске организације часа и колону за коментаре истраживача. Колона за коментаре истраживача пружала је могућност истраживачу да забележи специфичне одлике контекста као што су одлике физичког простора, бележење специфичних понашања појединаца, утиске о општој атмосфери у учионици, о међусобним односима у одељењу и слично. Водич за посматрање наставних ситуација приказан је на крају рада (Прилог 1).

Овим водичем настојали смо да обезбедимо податке који се у највећој мери односе на одлике дидактички обликованог дела наставне ситуације из перспективе истраживача, који ће у наредним фазама истраживања представљати полазиште за реализацију интервјуа са наставницима и ученицима у циљу разумевања истраживане појаве. Водич за посматрање часова служио је, такође, као ослонац истраживачу за регистровање ученика чије понашање може указивати на то да су ови ученици учили кооперативно (показују спремност да помогну другима, преузимају иницијативу, активно учествују у комуникацији са другима) и ученике чије понашање указује на то да они нису кооперативно учили (избегавају комуникацију са другима, индивидуално решавају задатке и слично). Након пилотирања овог инструмента уочили смо да је потребно да се остави више простора за податке о активностима наставника у оквиру првог сегмента у табели који се односи на активности наставника и ученика пре групног рада. Наша претпоставка је била да ће овај део часа трајати 5-10 минута и да ће бити усмерен на организацију ученика за групни рад. Испоставило се да ова фаза на часу различито траје код различитих наставника, те да може трајати 30 или 40 минута, у зависности од тога колико часова су наставници планирали да посвете кооперативном учењу. У појединим ситуацијама истраживач је проценио да унапред предвиђена структура водича за посматрање ограничавала бележење података који су релевантни за истраживање. У тим ситуацијама је поред уобичајеног попуњавања колоне у табели, истраживач на полеђини инструмента у отвореној форми скицирао изглед учионице – распоред седења ученика по групама и бележио специфичне детаље у вези са понашањем ученика, поступцима наставника и организацијом часа. Ова форма је олакшала истраживачу да лакше мапира догађаје у учионици и запамти ученике који су по нечему специфични, а сами подаци су могли да се преобликују у форму очекиваног одговора на претходно постављене рубрике у табели (Прилог 2).

5.2. Излазна карта за ученике

Излазна карта за ученике коришћена је за прикупљање података о томе у којој мери су ученици доживели кооперативно учење у конкретној наставној ситуацији. Овај инструмент третирали смо као артефакт настао на часу, који је из истраживачеве перспективе имао улогу неформалног упитника. У дисертацији нећемо представљати сумативне резултате ових упитника, јер подаци прикупљени на овај начин не пружају прецизне увиде о доживљајима ученика. Подаци прикупљени путем овог упитника у највећој мери су коришћени као основа за одабир ученика који различито доживљавају наставну ситуацију за кооперативно учење за разговор. Садржај овог упитника односио се на доживљај ученика о основним одликама кооперативног учења – позитивној међузависности ученика, унапређујућој интеракцији, вежбању социјалних вештина, индивидуалној одговорности и управљању групним процесима (Johnson & Johnson, 1991).

Пилот истраживање омогућило нам је да унапредимо овај инструмент за истраживање. Унапређивање инструмента односило се на проналажење адекватних језичких синонима који су блиски ученицима и чије значење могу да разумеју, а који неће променити значење од којег смо кренули у истраживању. Имајући на уму дилеме које су ученици у пилот истраживању имали у вези са значењем тврдњи које су садржане у излазној карти, истраживач је у даљој реализацији истраживања објашњавао на који начин се излазна карта може попунити и шта значе поједини термини. Истраживач је увек био присутан у ситуацијама попуњавања овог упитника и одговарао је на сва питања ученика. Ученицима је уживо објашњено да се под интеракцијом мисли на комуникацију било речима, мимиком, гестовима, говором тела, кроз директан говор и слушање и реаговање на оно што се у групи ради и размењује. У коначној форми излазне карте промењени су они термини око којих су ученици имали нејасноће адекватним синонимима чије је значење ученицима познато (на пример, кооперативно учење – учење кроз рад у групи и учење путем сарадње). Синтагма „учење у групи на данашњем часу“ модификована је избацивањем временске одреднице која није увек у складу са дужином трајања наставне ситуације. Избачене су сувишне информације које би скретале пажњу ученика од процеса рефлексije на учење за које су ученици углавном имали пар минута на самом крају часа. Коначна верзија излазне карте за ученике налази се на крају рада (Прилог 3).

Иако се у пилот истраживању није испоставило да су појмови *интеракција* и *вештине за сарадњу* ученицима непознати, у каснијим фазама реализације истраживања ученици су имали дилему у вези са њиховим значењем. Разлог за то проналазимо у чињеници да су у пилот истраживању учествовали ученици по једног одељења 6. и 7. разреда, док су у наредним фазама истраживања укључени ученици од 5. до 8. разреда основне школе. Очекивано је да ученицима петог разреда неће бити познати сви термини који су познати ученицима осмог разреда. Посебна пажња је посвећена млађим ученицима у пружању подршке и давању додатних објашњења приликом попуњавања излазне карте. Дилеме ученика у вези са значењем термина у излазној карти представљала су још један показатељ когнитивне ангажованости ученика приликом рефлексije на процес кооперативног учења и на такве ученике је била усмерена посебна пажња приликом одабира ученика за разговор.

5.3. Водич за интервју са наставницима

Водич за интервју са наставницима служио је за прикупљање података о различитим одликама и уверењима наставника и начину на који доживљава и обликује наставну ситуацију у којој је намеравао да обезбеди кооперативно учење. Креирање овог инструмента подразумевало је издвајање кључних тема које ће представљати полазиште за разговор. Анализом литературе о личном контексту и кооперативном учењу, водич за интервју са наставницима смо структурирали кроз следеће целине: 1) Опште одлике наставника; 2) Уверења наставника о учењу; 3) Уверења наставника о ученицима; 4) Уверења наставника о кооперативном учењу и њихова искуства са кооперативним учењем; 5) Рефлексија наставника на припрему и планирање наставне ситуације за кооперативно учење; 6) Доживљај наставника о наставној ситуацији која се дешавала на часу. За сваку тему развили смо бројна питања за наставнике која су истраживачу служила као подсетник на то о чему све може разговарати са наставником. Стога, нису сва питања из упитника постављена свим наставницима нити је увек на исти начин вођен разговор о истој теми. Након неколико интервјуа уочени су одређени обрасци који се понављају због чега је истраживач могао да прилагоди интервју потребама наставника (на пример, иако у првој фази креирања инструмента нису претпостављена питања о односу такмичења и сарадње, постојала је потреба да са појединим наставницима разговарамо о томе). Водич за интервју са наставницима садржао је и одређење кооперативног учења које се односи на одлике овог учења које су у основи нашег схватања. Наставнике смо најпре питали шта је, према њиховом схватању, кооперативно учење и разговор смо усмеравали у односу на издвојене одлике (шта мисле о њима, да ли су све важне, може ли без неких). Због заједничког разумевања одлика кооперативног учења, наставницима смо нудили да прочитају дефиницију и осврну се на то. На тај начин смо развијали заједничко разумевање о кооперативном учењу како бисмо избегли ситуације у којима наставници организују групни облик рада у којем ученици не уче кооперативно. Садржај водича за интервју налази се у прилогу (Прилог 4).

Након пилот истраживања уочено је да реализација интервјуа може захтевати 1 сат и 30 минута због чега је истраживач донео одлуку да са сваким наставником реализује два интервјуа. Питања у оквиру првог (улазног) интервјуа нису била хронолошки условљена другим истраживачким активностима, али се његова реализација углавном везује за наш први сусрет са наставницима када смо са њима разговарали о томе шта их све одликује, каква су њихова наставничка искуства и уверења о настави, учењу, кооперативном учењу, ученицима и слично. Након овог разговора, наставници су у неком тренутку реализовали наставне ситуације у оквиру којих су намеравали да обезбеде кооперативно учење, које је истраживач посматрао. Непосредно након реализације поменутих наставних ситуација учења спроводио се излазни интервју са наставницима у оквиру којег смо са наставницима разговарали о начину на који су припремали и планирали посматране наставне ситуације у којима су имали намеру да обезбеде кооперативно учење и о начину на који су доживели реализовано кооперативно учење и друге, за њих релеванте, одлике ових ситуација.

5.4. Водич за интервју са ученицима

Водич за интервју са ученицима био је намењен за прикупљање података о различитим одликама и уверењима ученика и начину на који доживљавају и обликују наставну ситуацију у којој се дешавало кооперативно учење. Након пилот истраживања, уочени су проблеми у разумевању одређених питања због чега смо додатно припремили подпитања којим се ученицима може објаснити значење одређених појмова о којима смо желели да разговарамо. Пример за то је опште схватање „учења и знања“. Ученицима у пилот студији је било тешко да одговоре на питање да ли су нешто научили након часа на којем смо присуствовали и, уколико сматрају да јесу, да вербализују шта је то што су научили. Због тога су уведена подпитања која би ученицима помогла да сврстају своје искуство у одређени ниво когнитивних активности према Блуму. Пример потпитања: *Јеси ли си кроз рад у групи научио/ла оно што мислиш да се од тебе очекивало да научиш или си научио/ла нешто друго што сматраш да је важно? Шта је то? Јеси ли научио нешто о себи/о другима, развио неку вештину? Је л то значи да си запамтио неке информације или да умеш да објасниш својим речима суштину градива/ умео би да раздвојиш битне од небитних информација из градива/да примениш неко правило? Мислиш ли да си кроз учење у групи учио/ла како да сарађујеш са другима?* Након пилот студије додата су питања за ученике која су се односила на њихов доживљај о наставнику, јер се испоставило да су ученици приликом интервјуа описивали наставника наводећи да су одлике наставника важне за њихово учење путем сарадње са другима.

Коначна верзија након пилот студије подразумевала је следеће теме за разговор: 1) Опште одлике ученика; 2) Уверења ученика о школском учењу; 3) Уверења ученика о односима у одељењу; 4) Искуство учења кроз сарадњу и уверења о кооперативном учењу; 5) Доживљај ученика о појединим организационим аспектима наставне ситуације; 6) Доживљај ученика о одликама кооперативног учења; 7) Евалуација наставне ситуације за кооперативно учење. Настојали смо да теме за разговор са ученицима ускладимо са темама које су биле предвиђене за разговор са наставницима како бисмо имали могућност поређења различитих перспектива о истим аспектима наставне ситуације за кооперативно учење. Детаљан приказ садржаја овог инструмента доступан је на крају рада (Прилог 5).

6. Учесници у истраживању

6.1. Одабир школа и проналажење саговорника

Имајући на уму да кооперативно учење у Србији није део уобичајене наставне праксе у школама, да наставници у школама у нашој средини повремено организују овакво учење (Semiz, 2024), проналажење саговорника у овом истраживању представљало је велики изазов за истраживача. Трагање за школама чији ће наставници и ученици представљати кључне информанте у вези са предметом истраживања (Cossham & Johanson, 2019), одвијало се кроз неколико фаза. Најпре смо разговарали са већим бројем људи који су на различите начине стекли искуство у вези са наставним радом одређених наставника запослених у основним школама у Београду и околини. Том приликом разговарали смо са наставним кадром са неколико факултета друштвених наука у Београду који су у последњих неколико година имали искуство сарадње са наставницима основних школа у реализацији одређених образовних пројеката, реализацији стручног усавршавања за наставнике и образовања будућег наставног кадра, како би нам препоручили наставнике који организују

неки вид кооперативног учења у наставној пракси. Издвојиле су се две школе које су овом приликом препознате као важан извор података за наше истраживање. Ове школе препоручене су због тога што су њихови наставници били учесници у трогодишњем пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (Šefer, 2018). У оквиру овог пројекта обрађала се пажња на развој праксе кооперативног учења у школама²⁰.

Након разговора са директорима и стручним сарадницима ове две школе и увида у све планиране сегменте истраживачког рада, једна школа је одустала од учешћа због сегмента који се односи на интервјуисање ученика након посматраних часова. Директор ове школе сматрао је да би разговори са ученицима који су планирани у истраживању могли да представљају извор одређених проблема са родитељима. Будући да је нама разговор са ученицима изузетно важан сегмент за разумевање целовите наставне ситуације, развили смо сарадњу само са једном школом која је пристала на све планиране кораке у истраживању. У овој школи реализовано је пилот истраживање, а потом и главно истраживање. Како бисмо обезбедили довољан број саговорника у истраживању, постепено смо укључивали друге школе. Упркос томе што је у истраживачком нацрту било планирано укључивање две школе и неколико наставника (4 наставника) који ће реализовати кооперативно учење на својим часовима, одлучили смо да повећамо број школа и наставника. Разлог за то је сазнање да чак и наставници који су препознати као кључни информанти, који остварују кооперативно учење у настави коју реализују, то раде ретко (1 или 2 пута у току једног полугодишта). У таквим околностима би за прикупљање података који су нам неопходни било потребно више времена од планираног, односно реализација истраживања би захтевала временски период од неколико школских година. Такође, директори и стручни сарадници су сматрали да би такво ангажовање наставника, које подразумева дуготрајан процес сарадње са истраживачем, било оптерећујуће за наставнике, ученике и колектив, па смо постигли договор да одабрани наставници реализују онолико часова на којима ће применити кооперативно учење колико су у могућности и колико желе. Углавном је сваки наставник којег смо укључили у истраживање реализовао по једну или две наставне ситуације, што је подразумевало различит број школских часова, али не више од пет. Иако смо одступили од првобитног плана у нацрту, сматрамо да смо укључивањем више наставника обезбедили већу разноврсност прикупљених података.

Критеријуми којима смо се водили приликом одабира учесника односе се на сазнања о томе да наставници повремено примењују кооперативно учење на својим часовима и препознати су од стране својих колега педагога, наставника или ученика као успешни у реализацији кооперативног учења. Пошто се испоставило да препорука стручних сарадника није увек најбољи или једнини показатељ успешног кооперативног учења, настојали смо да одаберемо оне школе у оквиру којих је реализован неки вид обуке наставника који је релевантан за примену кооперативног учења или шире – организацију пројектне, интерактивне, активне наставе. Како бисмо обезбедили довољан број наставника, служили смо се и доступним информацијама о школској клими и настави која се одвијала у школама, које су доступне јавности и најчешће се налазе на сајту сваке школе. На сајту појединих школа документовани су примери огледних и/или угледних часова који се базирају на

²⁰ Информације о пројекту: Šefer, J. (2018). Evaluacija pristupa Trolist: stvaralaštvo, inicijativa i saradnja učenika. Beograd : Institut za pedagoška istraživanja, 11-405, и на адреси: https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_ipir_753

примени иновативних наставних метода и на примени групних облика рада. Увек смо настојали да школа коју одаберемо а потом и наставнике, испуне више од једног критеријума, а изузетне су биле ситуације у којима су сви критеријуми били остварени (постоје значајне информације на сајту школе, препоручени наставник је похађао неки вид обуке и препознат је од стране стручних сарадника и/или колега као неко ко повремено али успешно примењује кооперативно учење).

Једним делом смо до саговорника долазили путем технике „снежне грудве“, тако што стручни сарадник препоручи колеге са којима даље разговарамо и чији ученици наводе на чијим часовима су имали искуство учења кроз групни рад. Техником „снежне грудве“ нисмо могли да обезбедимо довољан број саговорника јер се познанства најчешће завршавају на нивоу школе или блиских пријатеља запослених у другој школи у најближем окружењу. С тим у вези, саговорници у овом истраживању укључени су и путем намерног одабира, јер смо путем интернет претраге пронашли још три школе које су у својим јавним материјалима публиковали угледне часове на којима ученици уче кроз групни рад. Две школе одабране су због пројеката у којима су учествовале (Еразмус+ пројекти *Primena znanja sa seminara Project based learning 12th-19th august 2018 Berlin*), три школе одабране су на основу јавних угледних часова, а три школе су одабране на основу препорука наставника и педагога (педагог који је некада радио у другој школи, препоручио је своју стару школу, наставница чија најбоља пријатељица предаје у другој школи из разговора са њом о начину њеног рада препоручила је ту школу и слично).

6.2. Одлике наставника и ученика који су учествовали у истраживању

Истраживање је реализовано у седам основних школа и то четири са територије града Београда и три са територије града Панчева. Иако се све одабране школе налазе у урбаним градским срединама, свака школа имала је јединствену школску инфраструктуру, школску климу, етос школе, материјално-техничке услове за реализацију наставе, просторно/временску организацију школског рада и слично. У истраживању је учествовало 14 наставника предметне наставе, од чега 12 наставница и два наставника. Структура наставника у односу на предмет који предају приказана је у Табели 1. Једна наставница реализовала је предмете српски језик и грађанско васпитање због чега је укупан број наставника 14, а не 15.

Табела 1. Структура наставника у односу на наставни предмет

Наставни предмет	Број наставника
Српски језик	4
Енглески језик	2
Биологија	2
Грађанско	2
Историја	1
Хемија	1
Музичко	1
Ликовно	1
Веронаука	1

Сви наставници/це имали су три или више година радног искуства у школи. Расподела наставника у односу на искуство у реализацији наставе је следећа: два

наставника са по 3 године радног искуства; четири наставника са 5 до 10 година радног стажа; пет наставника са 11 до 20 година радног стажа и три наставника са 21 до 28 год радног стажа. Ову расподелу можемо поделити и у три категорије – два наставника са мало искуства (до 3 године радног стажа); четири наставника са средњим нивоом искуства (до 10 година радног стажа) и осам наставника са доста искуства (више од 10 година радног стажа). На основу наведеног, можемо закључити да међу учесницима у истраживању у највећој мери има наставника са вишегодишњим искуством у реализацији наставног процеса. Како бисмо обезбедили што већу разноврсност наставних ситуација, трагали смо за њима у оквиру различитих наставних предмета. Две наставнице обухваћене истраживањем имале су претходно искуство учешћа у пројекту Тролист (Šefer, 2018), у оквиру којег су биле у прилици да унапређују компетенције за подстицање вршњачке сарадње, док према доступним подацима за остале наставнике у овом истраживању нису идентификована слична искуства у домену стручног усавршавања.

Током истраживања установили смо да на настави веронауке није било кооперативног учења. Имајући на уму да су се са нашим доживљајем након часа сложили и наставник и ученици, у даљем раду они нису учествовали у разговору о кооперативном учењу. Коначан број наставника обухваћених истраживањем на чијим је часовима регистровано кооперативно учење и чији су лични контексти даље разматрани је тринаест. Узимајући у обзир укупан број присутних ученика на посматраним часовима и број попуњених *Излазних карти*, у истраживању је учествовало 382 ученика од 5. до 8. разреда, који чине шеснаест одељења (Табела 2). Највећи број обухваћених ученика у тренутку реализације истраживања похађао је 6. разред.

Табела 2. Број одељења и ученика у односу на разред

Разред	Одељење ($\Sigma=16$)	Ученици ($\Sigma=382$)
Пети	2	58
Шести	7	160
Седми	2	61
Осми	5	103

Од укупног броја ученика, реализован је интервју са 70 ученика²¹ и то 27 дечака и 36 девојчица. Мањи број ученика интервјуисан је два пута јер је учествовао у различитим наставним ситуацијама (учествовали су у кооперативном учењу у оквиру два наставна предмета која реализују различити наставници у школи), а истраживач је проценио да би њихова перспектива била значајна у процесу прикупљања података. Одабир ученика за интервју, након посматраних наставних ситуација за кооперативно учење, подразумевао је регистровање *екстремних случајева* (методом триангулације установљено је да постоји сагласност истраживача, наставника и самих ученика о томе да су доживели/нису доживели

²¹ Сви ученици који су учествовали у истраживању имали су писану сагласност родитеља за учешће њиховог детета у свим планираним активностима овог истраживања. Процес прикупљања поменутих сагласности најдуже је трајао, јер су поједини родитељи желели да разговарају са наставником или истраживачем и више се информишу о сврси истраживања и безбедности свог детета. Ова реакција је према нашем мишљењу била потпуно очекивана имајући на уму догађаје о којима ћемо писати у наредном поглављу. Сагласност родитеља омогућила нам је да сву децу која су обухваћена истраживањем посматрамо као потенцијалне саговорнике за разговор, а сами ученици су равноправно учествовали у активностима знајући да су део истраживања.

кооперативно учење). У појединим ситуацијама смо мењали планирани број ученика за интервјуисање (некада је интервјуисано само троје ученика, а некада је интервјуисано њих петоро) уколико смо проценили да би одређени ученици (на пример, ученици који су путем неформалних разговора са истраживачем истицали жељу за разговором о наставној ситуацији или они чије је понашање на часу истраживач препознао као значајно за истраживање) били значајан извор информација за разумевање истраживаног проблема. Приликом анализе података прикупљених на овај начин елиминисани су подаци прикупљени у оквиру пет интервјуа, због тога што се истраживач уверио да су ученици давали искључиво друштвено пожељне одговоре, уз одсуство вербализације и аргументације свог мишљења, показујући значајно неразумевanje питања истраживача.

7. Одабир наставних ситуација

У процесу прикупљања података присуствовала сам на 47 наставних часова. Моје присуство на 15 часова имало је сврху упознавања ученика и наставника са истраживачем. Том приликом наставници су нас информисали о томе на којим је од наредних часова планирана организација кооперативног учења, ради организације нашег присуства и посматрања. Поводом тога најпре смо планирали посматрање 19 наставних часова, будући да су то били први часови које су наставници најавили као термине у оквиру којих ће реализовати кооперативно учење и када је очекивано наше присуство. Посматрањем наведених часова истраживач је увидео да наставници који нису успели да реализују све планиране активности у оквиру кооперативног учења на једном школском часу најављују да ће ученици наставити ове активности на наредном часу. Из тог разлога, укупан број посматраних наставних часова на којима су наставници настојали да организују кооперативно учење био је знатно већи од првобитно планираног (32), јер је истраживач настојао да све активности кооперативног учења сагледа у целисти. С тим у вези, наставне ситуације у којима се дешавало кооперативно учење трајале су најкраће током једног школског часа, а најдуже током пет. Највећи број наставних ситуација за кооперативно учење трајао је око два школска часа. Од укупног броја посматраних часова, процењујемо да је регистровано 17 наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење и то у оквиру наставе различитих предмета (Табела 3). Методом триангулације установљено је да постоји сагласност истраживача, наставника и ученика о томе да је у оквиру ових 17 наставних ситуација било кооперативног учења. Осим поменутих ситуација, истраживач је посматрао још две наставне ситуације (једна у оквиру наставе грађанског васпитања и једна у оквиру наставе веронауке) које су занемарене приликом анализе података. У оквиру ових ситуација, постојала је сагласност између наставника, истраживача и значајног броја ученика да до кооперативног учења није дошло.

Табела 3. Наставне ситуације за кооперативно учење у односу на наставни предмет

Наставни предмет	Наставне ситуације ($\Sigma=17$)
Српски језик	4
Енглески језик	4
Биологија	2
Историја	2
Хемија	2
Грађанско	1
Музичко	1
Ликовно	1

8. Начин обраде и анализа података

С обзиром на идиографску природу кооперативног учења коју заступамо у овом раду и усмереност истраживача на разумевање конкретних наставних ситуација у којима се овакво учење дешавало, у раду је коришћена анализа садржаја индуктивног типа (Elo & Kyngäs, 2008). Анализа података обухватала је њихову дескрипцију, разумевање и интерпретацију. Интерпретација података наглашена је у сегментима у којима се настоји сагледати целина истраживаног феномена, док су разумевање и описивање били значајни у процесу његовог сагледавања из перспективе учесника у истраживању. Схватање којим смо се водили у раду односи се на то да, без обзира на настојање истраживача да веродостојно представи истраживан феномен, све фазе истраживања обојене су истраживачевим претходним теоријским знањима, личним уверењима и интересовањима.

8.1. Кодирање и категорисање података

Анализа података подразумевала је детаљно читање сирових података који се том приликом кодирају – препознају и обележавају се основне јединице значења у оквиру анализираних садржаја (Vilg, 2016). Аутори који се баве методолошким аспектима квалитативних истраживања (Mayring, 2014; Saldaña, 2016; Vilg, 2016) наглашавају да кодови у једном истраживању могу бити различите природе, обима и садржаја. Полазећи од тога, у анализи података нисмо тежили да дођемо до кодова који су уједначени по обиму и нивоу апстракције.

Поједини сирови подаци су у процесу обраде, без значајних измена, добијали статус значењских јединица – кодова, јер је истраживач сматрао да би интерпретација нарушила њихову суштину. Ово су подаци дескриптивног карактера, попут података о трајању наставне ситуације или распореду клупа у учионици, који сами по себи представљају обележја наставне ситуације која је била предмет истраживања. Овакви подаци уобичајени су у истраживањима заснованим на студији случаја или етнографском приступу, јер се у њима настоји да се појава у свом природном окружењу сагледа целовито, кроз што обухватнији опис њених различитих аспеката (Reeves et al, 2013; Ševkušić, 2008; Vilg, 2016). Поједини кодови у овом раду односе се на целовите доживљаје истраживача, наставника или ученика у вези са истраживаним феноменом. Тако је, на пример, релевантан податак о ученику који је чинио одређену наставну ситуацију, био учеников доживљај заступљености основних одлика кооперативног учења. Овакав приступ кодирању података својствен је истраживањима заснованим на херменеутици, у којима се већи значај придаје разумевању и доживљају, него самој интерпретацији (Dubljanin i Valenta, 2026; Smith et al., 2021). Преостали подаци су приликом кодирања добијали значење путем парафразирања исказа наставника и ученика, у мери неопходној да се поменути подаци апстрахују, али да им се очува изворно значење (Mayring, 2014; Saldaña, 2016).

Након кодирања сирових података, издвојени кодови су подвргнути даљој анализи која је обухватала груписање сродних кодова у заједничке категорије налаза (Elo & Kyngäs, 2008). Категорије налаза су потом анализирани, при чему су разматрани њихови међусобни односи, као и целина коју заједно конституишу. На тај начин, идентификовани су различити профили ученика и наставника који су били део наставних ситуација у којима се одвијало кооперативно учење, као и модели дидактичког обликовања поменутих ситуација, а

наставна ситуација разматрана је као мрежа у којој различити елементи интерагују. Деј (Deу, 1993) наглашава да срж квалитативне анализе података лежи у повезаним процесима описивања феномена, класификацији његових елемената у сродне пакете и повезивање пакета у целовите слике о феномену (Слика 10). Циркуларну природу квалитативне анализе података Деј објашњава метафором према којој је процес описивања и класификовања еквивалент обезбеђивању грађевинских блокова од којих ћемо у наредном кораку градити кућу (Deу, 1993: 48). Полазећи од таквог схватања, у овом истраживању дескрипција и интерпретација података у оквиру прва три задатка представљале су основу за реализацију последњег истраживачког задатка у оквиру којег је истраживач настојао да претходно анализирани податке повеже, тако да се истраживани феномен објасни у целини.



Слика 10. Квалитативна анализа података (преузето од Deу, 1993)

8.2. Развој аналитичког оквира који је коришћен у истраживању

Аналитички оквир који је коришћен у истраживању је значајан за разумевање методологије, јер је у одређеној мери утицао на увиде истраживача о томе који елементи и односи су значајни за разумевање наставне ситуације у којој се кооперативно учило. Поменути оквир развијен је на истој теоријској основи као и истраживачки инструменти, због чега постоји значајна усклађеност између садржаја истраживачких инструмената, прикупљених података и њихове касније организације у односу на аналитички оквир. Аналитички оквир нисмо користили као примарно средство за анализу сирових података, већ као оквир за њихово структурисање и приказивање. Сирови подаци били су подвргнути процедури индуктивног кодирања, што нам је омогућило да идентификујемо одређене категорије налаза. У фази када смо имали дефинисане кодове и категорије, аналитички оквир олакшао нам је њихову организацију и тумачење. У наставку рада биће приказани садржај и развој аналитичког оквира који је коришћен за представљање и сагледавање добијених налаза који су коришћени како би се одговорило на прва три истраживачка задатка. У оквиру последњег истраживачког задатка анализа није подразумевала непосредан рад са сировим подацима, већ се односила на даљу анализу и повезивање налаза из претходних задатака.

Први истраживачки задатак. Иако процес посматрања наставних ситуација нисмо желели да заситимо дефинисаним категоријама у вези са којим би истраживач само детектовао одређене одлике, посматрање истраживача било је обојено његовим теоријским знањима, због чега су прикупљени подаци у великој мери препознатљиви у литератури. Садржај водича за посматрање наставних ситуација послужио је као оријентација за конципирање шире аналитичке структуре, која је обухватила основне податке о часу, одлике наставних

задатака, расподелу ученика у групе, временску организацију, просторно-материјалну организацију, активности наставника и ученика. Анализом података уочено је да постоје и садржаји који нису обухваћени постојећим целинама, па је додата нова целина *Проблеми у реализацији кооперативног учења*. Ради прецизнијег сагледавања података, наведене целине су даље конкретизоване кроз ужу аналитичку структуру. Она је делимично настала дедуктивно, конкретизацијом елемената шире аналитичке структуре, а делимично индуктивно, на основу нових увида из података. Поједини елементи уже структуре нису били унапред предвиђени инструментом (на пример, наставна сцена и сценографија), али су препознати током посматрања и именовани у складу са постојећом литературом у овој области (Antić, 2010). Комплетан садржај аналитичког оквира приказан је у Табели 4.

Табела 4. Аналитички оквир коришћен у оквиру првог истраживачког задатка

Предмет испитивања	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура
Дидактички обликован део наставне ситуације	Основни подаци о часу	Наставни предмет
		Наставна јединица
		Тип часа
	Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка
		Природа задатка
		Ментални процеси које захтева задатак
		Интеракција коју захтева задатак
	Расподела ученика у групе	Број чланова и група
		Састав групе
		Стратегија за груписање
	Временска организација	Трајање наставне ситуације
		Временска сегментација наставне ситуације
		Усклађеност са потребама ученика
Наставник	Активности наставника	Наставна сцена
		Наставни материјали
		Одлике и понашања ученика
Ученик	Активности ученика	Одлике и понашања наставника
		Одлике дидактичког обликовања
		Улоге наставника на часу
		Специфични поступци грађења кооперативног учења
		Улоге ученика у групи
		Показатељи (не)ангажованости ученика и исходи учења

Други истраживачки задатак. Садржај *Водича за разговор са наставницима* који је заснован на литератури о личном контексту наставника и кооперативном учењу (Antić, 2010; Cohen, 1992; Herz-Lazarowitz, 1989; Johnson & Johnson, 2009b; Johnson et al., 1991; Kagan, 1985; Kagan, & Kagan, 2009; Orlović Lovren, 2021; Slavin et al., 2003) послужио је као оријентација за организацију и тумачење добијених налаза у оквиру другог истраживачког задатка. Тако је лични контекст наставника сагледан кроз четири димензије – опште одлике, педагошка уверења, намере у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације за кооперативно учење и доживљаје о реализованој ситуацији Структура аналитичког оквира који је коришћен у оквиру другог истраживачког задатка настала је дедуктивно и последица је теоријских сазнања истраживача и коришћене литературе. Структура налаза преиспитана је и из угла прикупљених података из претходне фазе истраживања која је укључивала посматрање наставних ситуација у којима се дешава кооперативно учење, на основу чега су

називи категорија усклађени са терминологијом коју смо у прехтодном задатку користили. Комплетан садржај аналитичког оквира који је коришћен за потребе другог истраживачког задатка приказан је у Табели 5.

Табела 5. Аналитички оквир коришћен у оквиру другог истраживачког задатка

Димензије које се испитују	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура
Опште одлике наставника	Наставничко искуство	Године радног стажа
	Однос према позиву	Мотивација за рад
		Задовољство послом
Педагошка уверења наставника	О ученицима	Знања, вештине, компетенције
		Интересовања за учење
		Искуство са кооперативним учењем
	О настави и учењу	Схватање учења
		Извори знања
		Циљеви наставе и учења
		Наставне методе и облици рада
	О кооперативном учењу	Значај кооперативног учења
		Одлике кооперативног учења у пракси
Намере наставника у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације	Планирање наставне ситуације	Образовни садржај
		Наставни циљеви
		Одабир одељења
	Начин организације и реализације наставне ситуације	Груписање ученика
		Временска динамика
		Одлике задатка
		Активности наставника
		Организација простора
		Начин евалуације
Доживљаји наставника о реализованој наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Заступљеност одлика кооперативног учења и показатељи
	Проблеми у реализацији кооперативног учења	Исходи учења
		Врста проблема
		Одговорност за кооперативно учење

Трећи истраживачки задатак. Садржај *Водича за разговор са ученицима*, који је заснован на литератури о личном контексту ученика и кооперативном учењу (Antić, 2010; Cohen, 2008; Gorodetsky et al., 2003; Herz-Lazarowitz, 1989; Johnson & Johnson, 2009b; Kagan, & Kagan, 2009; Krnjaja, 2009; Semiz, 2024; Mangiante-Orsola, et all, 2018), послужио је као оријентација за организацију и тумачење добијених налаза у оквиру трећег истраживачког задатка. У оквиру поменутог водича посебна пажња је усмерена на сагледавање четири димензије личног контекста ученика – опште одлике, педагошка уверења, понашања и доживљаје у вези са наставном ситуацијом у којој је наставник настојао да обезбеди кооперативно учење. Конкретизација поменутих димензија личног контекста ученика подразумевала је идентификовање различитих области о којима смо разговарали са њима: *Академски успех, Искуство са кооперативним учењем, Интересовања ученика, Уверења о учењу, Уверења о одељенској заједници, Активности ученика, Однос према према дидактичком обликовању наставне ситуације, Евалуација кооперативног учења и Проблеми током кооперативног учења*. Ове области представљају садржај ширег аналитичког оквира. Њихова даља конкретизација нас је довела до мањих смислених целина које су представљале садржај уже аналитичке структуре аналитичког оквира. Структура

аналитичког оквира који је коришћен у оквиру трећег истраживачког задатка настала је дедуктивно и последица је теоријских сазнања истраживача и коришћене литературе. Структура налаза преиспитана је из угла прикупљених података из претходних фаза истраживања основу чега су називи категорија усклађени са терминологијом коју смо до сада користили. Оваква анализа омогућила је истраживачу цикличан процес сагледавања кодова, категорија и њиховог односа са аналитичким оквиром у истраживању остављајући могућност да се структура аналитичког оквира преиспита и прилагоди за приказ добијених налаза (Табела 6).

Табела 6. Аналитички оквир коришћен у оквиру трећег истраживачког задатка

Димензије које се испитују	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура
Опште одлике	Академски успех	Општи успех Успех из одређеног предмета
	Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства Пријатност искуства и разлози
	Интересовања ученика	Наставни предмет и начин рада на часовима
Педагошка уверења	Уверења о учењу	О школском учењу О кооперативном учењу
	Уверења о одељењској заједници	О наставнику О односима у одељењу
Понашање у наставној ситуацији	Активности ученика	Груписање ученика Улога у групи
	Однос према дидактичком обликовању наставне ситуације	Наставна јединица Временска организација Састав групе Просторна организација Задатак за кооперативно учење Улоге наставника
		Заступљеност одлика кооперативног учења Исходи кооперативног учења
		Врста проблема Одговорност за кооперативно учење
Доживљаји о наставној ситуацији	Евалуација кооперативног учења	
	Проблеми током кооперативног учења	

9. Ток и организација истраживања

Процес прикупљања података обухватао је два полугодишта, једно полугодиште у школској 2022/2023. и једно полугодиште у школској 2023/2024. години. Почетно посматрање часова и пилотирање истраживачких инструмената реализовано је у мају 2023. године, у једном одељењу шестог и једном одељењу седмог разреда основне школе у Београду. Влада Републике Србије је на предлог Министарства просвете потом донела одлуку да се, због трагедије која се догодила у Огледној основној школи „Владислав Рибникар“ у Београду, школска година заврши ванредно почетком јуна текуће школске године у свим основним и средњим школама у Србији²². Овај догађај је у великој мери

²² Саопштењ Владе Републике Србије 1. јуна 2023. године поводом трагедије која се догодила у Огледној основној школи „Владислав Рибникар“ доступно је на следећој адреси:
<https://www.srbija.gov.rs/vest/708915/skolska-godina-se-završava-6-juna-u-svim-skolama-u-srbiji.php>

утицао и на каснију организацију истраживања, а о атмосфери која је владала након тога биће писано у наредном поглављу. Главно истраживање, које је обухватало 16 одељења из 7 различитих основних школа, реализовано је у периоду од септембра до децембра 2023. године. Целокупна организација истраживања одвијала се у неколико фаза. Важно је напоменути да су ове фазе представљале хронолошки след активности у истраживању за сваку појединачну ситуацију, али се темпо пролажења кроз све истраживачке фазе код различитих наставних ситуација разликовао. То значи да смо у истом временском периоду у једној школи били у фази припреме за истраживање, док смо у другој школи том приликом већ започели фазу посматрања часова у оквиру којих су наставници реализовали кооперативно учење и слично.

I. Фаза припреме за истраживање. Ова истраживачка фаза подразумевала је трагање за кључним учесницима у нашем истраживању. Одабир школа и наставника (кључних информаната односно оних наставника који повремено примењују кооперативно учење) праћено је консултативним разговорима са стручним сарадницима и директорима школа и ширим образовним колективом – факултетским наставницима, истраживачима у области образовања и васпитања. Након добијања писмене сагласности директора за учешће његове школе у истраживању (Прилог 6), уследило је упознавање са запосленима у школи (стручним сарадницима и наставницима). Наставници су такође, давали своју писану сагласност за учешће у истраживању пре реализације самог истраживања и њиховог укључивања у то (Прилог 7). Након одабира одељења у којем наставници планирају да организују кооперативно учење, прикупљали смо сагласности родитеља за учешће ученика у истраживању (Прилог 8). Потом је уследило упознавање са ученицима и наставницима чије смо сагласности за учешће у истраживању имали доласком на један школски час у оквиру одељења које је наставник одабрао. Присуство истраживача на овим часовима имало је функцију навикавања наставника и ученика на присуство истраживача на часовима и стицање почетних увида истраживача у начин рада на часовима одабраних наставника. Одабраним наставницима је у овој фази истраживања представљен проблем који је предмет овог истраживања и намере истраживача о начину на који настоји да га истражује. Наставници су позвани да се придруже заједничком сагледавању наставне праксе у циљу разумевања контекста у којем се дешава кооперативно учење, што је у каснијим фазама истраживања резултирало већој отворености за разговор о различитим аспектима кооперативног учења и упоређивање различитих перспектива.

II. Прикупљање података за истраживање. Главно прикупљање података подразумевало је реализацију улазних интервјуа са наставницима, посматрање часова, реализацију излазних интервјуа са наставницима и ученицима.

- *Реализација улазних интервјуа са наставницима.* Улазни интервју реализован је одмах по добијању сагласности директора и наставника и трајао је у просеку око 45 минута. У овој фази истраживања смо се путем интервјуа упознавали са основним одликама наставника, њиховим уверењима о учењу, ученицима и кооперативном учењу. Интервјуи су вођени у просторијама школе (зборници, учионицама и кабинетима, библиотеци, канцеларији педагошко психолошке службе) за време часова када су наставници имали отворена врата или час паузе у распореду. Током интервјуа истраживач није водио белешке о изјавама наставника, како не би нарушио

природан ток разговора, али је своја запажања о саговорнику и атмосфери која је пратила разговор записивао непосредно након интервјуа.

- *Посматрање часова.* У овој фази уследило је посматрање часова на којима су наставници реализовали кооперативно учење, ради регистрација наставних ситуација које ће представљати јединице анализе у нашем истраживању. Истраживач је настојао да заузме место у делу учионице које му је омогућавало посматрање наставника и већег броја ученика. Настојећи да што мање привлачи њихову пажњу, повремено је мењао позицију седења или се кретао кроз учионицу како би стекао увид у дешавања на нивоу целог одељења. Истраживач је у овој фази прикупљао теренске белешке. На самом крају посматраног часа, ученици су попуњавали *Излазну карту* и одговарали на питања о томе у којој мери су доживели кооперативно учење у конкретној наставној ситуацији. Истраживач је након тога, у што краћем временском периоду (углавном истог тог дана током наредног школског часа), анализирао излазне карте које су ученици попуњавали и поредио добијене податке са својим теренским белешкама. На тај начин истраживач је идентификовао ученике за које процењује да су доживели кооперативно учење у значајној мери различито.

- *Интервјуисање ученика.* Након реализације наставне ситуације, истраживач је разговарао са појединим ученицима о начину на који су доживели кооперативно учење. Ова фаза уследила је непосредно након посматрања часова и то углавном након једног школског часа пошто је истраживач анализирао излазне карте и своје теренске белешке или најкасније сутрадан када су се створили неопходни технички услови за реализацију разговора са ученицима. Том приликом прикупљали смо податке о ученицима попут општих одлика, уверења о школском учењу, искуства о кооперативном учењу и слично. Интервјуи са ученицима реализовани су у просторијама школе (најчешће у зборници, празној учионици/кабинету, библиотеци, и неретко због недостатка просторних ресурса у ходнику школе). Интервјуи су најчешће трајали око 20 минута (најкраћи је трајао 10 минута, а најдужи је трајао 30 минута).

- *Интервјуисање наставника.* По завршетку разговора са ученицима уследио је разговор са наставником у оквиру којег смо разговарали о доживљајима наставника о наставној ситуацији. Претходни доживљаји ученика (у комбинацији са доживљајима истраживача) коришћени су за разумевање наставничке перспективе о одређеним сегментима кооперативног учења. Ова фаза истраживања уследила би непосредно након разговора са ученицима или у току наредних дана када би се створили неопходни технички услови за реализацију разговора са наставницима.

III. *Обрада података.* У овој фази истраживања, након главног прикупљања података, уследио је процес детаљног прегледања прикупљених материјала из различитих извора (дневник белешки истраживача, скице и фотографије настале приликом посматрања, попуњени водичи за посматрање часова, попуњена анкета за ученике – Излазна карта за ученике, садржаји интервјуа са ученицима и наставницима). Реализовано је транскрибовање свих прикупљених аудио записа и форматирање истраживачевих белешки са часова из ручно написане форме у текстуални запис у Word програму. Такође, у овој фази смо на основу прикупљених података одабрали наставне ситуације које ће бити подвргнуте даљој анализи. Наставне ситуације су биле одабране уколико постоји консензус између

истраживача, наставника и већег броја ученика да је у наставној ситуацији коју је истраживач посматрао било кооперативног учења.

IV. Анализирање података. У последњој фази истраживања приступили смо анализи прикупљених података која је подразумевала њихово кодирање, груписање сличних кодова у категорије и њихово смештање у претпостављени аналитички оквир. Процес анализе података укучивао је процесе њиховог описивања, међусобног поређења и интегрисања.

10. Обезбеђивање валидности у истраживању

У истраживању смо се водили принципима који могу доприносити валидности у прикупљању и интерпретацији података. Процес прикупљања података засновали смо на принципу триангулације (Wilig, 2016) што се у нашем случају односило на посматрање истраживаног феномена од стране истраживача, а потом интервјуисање ученика и наставника о томе. То значи да смо у истраживању долазили до бројних сазнања путем бележака истраживача, аудио записа разговора са ученицима и наставницима, фотографија ученичких продуката, интеракције и физичког простора у којем ученици кооперативно уче, школске документације – планова часова, школског дневника, наставног материјала који су ученици користили у наставној ситуацији и слично. Између осталог, користили смо могућност провере нашег разумевања прикупљених података и њиховог значења са колегама (енг. *peer examination*), блиским сарадницима и стручњацима за област образовања и кооперативног учења (Grudnoff, 2007). Ова метода коришћена је у свим фазама истраживања, од проналажења учесника за истраживање, преко креирања инструмената за истраживање, до обраде и анализе података. Истраживач је настојао да што детаљније и веродостојно наводи прикупљене податке објашњавајући ситуацију у којој су подаци настали. На тај начин сматрамо да податке и начин њиховог прикупљања одликује транспарентност (Grudnoff, 2007).

У истраживању смо настојали да се водимо још једним принципом који се односи на разјашњавање сопствених пристрасности (Grudnoff, 2007). Деј наглашава да је у случају позивања на интерпретативну парадигму, погрешно писати о процесу „прикупљања“ података, јер подаци нису ствари које чекају на одређеном месту „покрај пута“ да их „покупимо“ као што бисмо покупили кесу с тротоара. Сви подаци у интерпретативним истраживањима у одређеној мери су произведени од стране истраживача, јер чак и онда када се истраживач приликом неког интервјуа служи инструментима чија је структура отворена и флексибилна, истраживач имплицитно „усмерава“ интервју у одређеном правцу како би се покриле теме које истраживача интересују у оквирима расположивог времена за разговор (Deu, 1993). У свакој квалитативној студији без обзира на то која се конкретна метода анализе података користи подаци се интерпретирају, јер они никада не говоре сами за себе. Етичност изискује да истраживач размишља о сопственој позицији и да рефлектује о епистемолошкој позицији на којој стоји и да је свестан могућих ефеката својих претензија на знање или разумевање нечега, посебно ако је то нечије туђе искуство (Wilig, 2016).

11. Етичке дилеме и покушаји њиховог решавања

О етичким начелима смо водили рачуна на неколико начина. Сви учесници у истраживању као и други чланови школског колектива и родитељи ученика били су упознати са циљем истраживања и начином његове организације. Сви наставници

укључени у истраживање дали су писану сагласност за сопствено учешће. Писану сагласност за учешће ученика у истраживању, дали су њихови родитељи. О општим појмовима и феноменима које смо истраживали у раду, нарочито оним за које се у дисертацији користе стручни термини који потенцијално нису познати учесницима истраживања, разговарали смо како са наставницима, тако и са ученицима у циљу успостављања општег разумевања о предмету истраживања. Имали смо две етичке дилеме у истраживању о којима смо посебно водили рачуна.

Прва етичка дилема односила се на осигуравање анонимности свих учесника у истраживању. Иако се подаци о школи, ученицима и наставницима неће наводити у нашем раду, анонимност ученика у ситуацијама попуњавања излазне карте није била могућа. Ученици су након сваке наставне ситуације попуњавали излазну карту која је истраживачу служила као оријентир за одабир ученика за разговор. Пошто се нису сви интервјуи дешавали непосредно након часа, истраживачу је због организације и планирања разговора са ученицима било важно да зна идентитет ученика са којим ће разговарати. Истраживач је на тај начин могао да упореди своја запажања о часу, одговоре ученика на излазној карти и доживљај наставника о учењу ученика на основу чега је могао да направи избор ученика за разговор. Све то не би било могуће уколико би истраживач добио анонимне излазне карте. Стога, у циљу спречавања злоупотребе података (увид наставника, стручног сарадника, вршњака или неке друге особе осим истраживача у индивидуалне одговоре ученика), уведено је шифрирање излазних карти. Ученици су добијали папирић са шифром на којој су се потписивали и излазну карту која носи исту шифру. То је истраживачу омогућило да садржај попуњених излазних карти на којима идентитет ученика није познат користи као средство за разговор са наставницима приликом интервјуа. Истраживачу је омогућено да поједине излазне карте прилаже на крају рада приликом реферисања на разлоге због којих је одређени ученик одабран за разговор, а да на тај начин не наруши идентитет ученика који је ову карту попунио. Када је реч о интервјуима, идентитет ученика је ипак био откривен истраживачу.

Друга етичка дилема односила се на разговор са ученицима који су имали непријатно искуство кооперативног учења на посматраним часовима. С тим у вези, били смо свесни да се ученик током разговора са истраживачем може освртати на одређене конфликте које је имао са вршњацима, извештавати о ситуацији у којој је био одбачен, занемарен или дискриминисан у оквиру групе. Од ученика се тражи да говори о одређеном аспекту свог искуства (ситуацији) који захтева ослањање на саморефлексију, а то са собом доводи до ризика да ученици побуђују негативне мисли и осећања која можда не би имала без разговора (Wilig, 2016). Разговори са овим ученицима вођени су пажљиво уз дубоко уважавање њихове перспективе и мишљења о ситуацијама учења. Ученици су упућени и на могућност разговора са педагогом школе и наставником о доживљајима које су изнели током интервјуа, а наставницима је скренута пажња на то да могу постојати ученици који су се осетили занемарено или одбачено приликом групног рада и који могу имати негативна искуства у вези са тим. Ипак, нисмо били у могућности да испратимо да ли су поменути ученици са негативним искуством учења добили одговарајућу подршку којом би се осигурала њихова добробит.

12. Тешкоће у реализацији истраживања

12.1. Шири образовни контекст

За истраживања овог типа важно је направити осврт на шири образовни (друштвено-историјски) контекст који је директно или индиректно обликовао феномене који су предмет овог истраживања и наше схватање контекста. Важно је нагласити да је ово истраживање рађено у земљи у којој је и даље дубоко укореењена образовна традиција која се ослања на фронтални (предавачки) начин реализације наставе и да су примери кооперативног учења ретки у наставној пракси у нашој средини. Уз то, вредности са макро нивоа рефлектују се и на микро ниво – наставне ситуације у којима ученици уче. С тим у вези, очекивано је да се компетитивне стратегије које се у друштву користе ради међусобног рангирања и вредновања индивидуа у различитим пољима деловања једног друштва појављују на микро нивоу школске учионице, између осталог, у ситуацијама кооперативног учења.

Важно је нагласити да је општа атмосфера како на нивоу школског система, тако и у свим школама обухваћеним нашим узорком, била у одређеној мери неповољна за реализацију кооперативног учења. Трагедија која се догодила у Огледној основној школи „Владислав Рибникар“ у Београду 3. маја 2023. године, непосредно пре саме реализације истраживања, допринела је да у школама, како између родитеља и школског колектива, тако међу члановима школског колектива, влада атмосфера међусобног неповерења и страха од непознатог. Између осталог, наредна школска година била је праћена бројним анонимним и лажним дојавама о опасности (постојању експлозивних направа у школи), које су изазивале узнемиреност ученика, наставника и другог школског особља. Поред тога, уобичајени ритам рада школе био је нарушен бројним одсуствима наставника и стручних сарадника, што је нарушавало континуитет у учењу и социјализацији ученика.

Из појединих разговора са ученицима сазнали смо да постоје бројни проблеми на нивоу одељења или школског колектива, као што су конфликти ученика са стручним сарадником или одређеним наставником, конфликти међу ученицима који су настали у ваннаставним ситуацијама и тичу се њихових међусобних односа, који обликују атмосферу на часовима и учење. О томе колико је сваки контекст умрежен и то на различитим нивоима, сведочи и то што смо приликом разговора са ученицима морали да водимо рачуна о свим другим наставним или ваннаставним активностима које окупирају њихову пажњу и једним делом утичу на њихов однос према кооперативном учењу. Поменуте активности о којима су ученици извештавали приликом разговора о кооперативном учењу односе се на школске екскурзије, допунске часове, свечане приредбе поводом обележавања дана школе, одлазак на сајам књига, организација новогодишњег базара и слично.

Имајући на уму различите вредности друштвене заједнице и школског система, сматрамо да је у нашој средини углавном запостављена култура изражавања личног мишљења, да ученици наших школа ретко партиципирају у организацији школског живота и ретко су у прилици да доносе одлуке које се тичу реализације наставног рада и њиховог учења. То објашњава поједине ситуације у овом истраживању које смо уочили, а односе се на то да су поједини ученици једни од других преписивали одговоре који се односе на лични доживљај наставне ситуације. Такође, ученицима је често било тешко да изразе своје мишљење о нечему о чему их је истраживач питао, иако се та питања односе на њихове свакодневне активности у школи и личне преференције (на пример, поједини ученици су

имали проблем да саопште који наставни предмет их занима и због чега, да опишу како изгледа ситуација у којој уче неки садржај и слично). У нашој земљи су емпиријски потврђени проблеми који се тичу функционалне писмености ученика (Stevanović, 2016, 2019, 2021) што је истраживачу у одређеној мери отежало реализацију интервјуа и постизање општег разумевања са ученицима.

12.2. Општи проблеми у процесу истраживања

У истраживању смо имали бројне проблеме у потрази за одговарајућим школама и наставницима који би учествовали у истраживању. Бројни наставници одбијали су учешће у истраживању сматрајући да ће им ово истраживање одузимати превише времена. Оваква реакција наставника може се једним делом објаснити ефектом професионалног изгарања, при чему наставници имају много обавеза, које не могу да стигну да ураде у предвиђеном року (Saloviita & Pakarinen, 2021). Постојале су школе чији су директори радо прихватили учешће у истраживању, али након тог корака нису могли да пронађу у свом колективу наставника који примењује кооперативно учење и који је истовремено вољан да учествује у истраживању. У таквим ситуацијама смо ступали у контакт чак и са оним наставницима који су били вољни да учествују у истраживању, али који до тада у свом раду никада нису примењивали кооперативно учење. Упркос доброј вољи наставника, у таквим ситуацијама се испоставило да ни ученици, ни наставници ни истраживач нису имали доживљај да је на часовима било кооперативног учења. У духу развоја праксе кооперативног учења у нашој средини, подржали смо иницијативе ових наставника које су вредне пажње, али смо у даљем раду због потреба истраживања инсистирали на томе да одабрани наставници буду они који имају претходно искуство у реализацији кооперативног учења. Треба напоменути и то да је већина наставника који су учествовали у истраживању увиђала лични и професионални интерес за учешће у истраживању, наводећи да је учешће у истраживању нови изазов за њих и да ће им повратна информација истраживача значити за унапређивање наставне праксе.

Процес прикупљања сагласности родитеља за учешће детета у истраживању није протицао без проблема. Родитељи једне школе у великој мери нису били сагласни да њихова деца учествују у истраживању, а као потенцијално објашњење за то стручни сарадник је навео да школа учествује у још неким истраживањима која захтевају ангажовање наставника и ученика и да је разлог одбијања оптерећеност ученика додатним обавезама које истраживања од њих захтевају.

Проблеми који су се тицали организације и реализације самог истраживања односе се на следеће. Упркос апелима које смо упутили наставницима да нас позову на сваки час који је у вези са наставном јединицом коју ће обрађивати путем кооперативног рада, наставници нас у појединим ситуацијама нису обавестили да ће на самом крају часа ученицима дати упутство за групни рад и формирати групе. Овај податак нам говори о томе да, према схватању појединих наставника, наставна ситуација у којој се одвија кооперативно учење почиње у оном тренутку када ученици, унапред подељени у групе, ступе у директну интеракцију како би започели рад на задатку који су добили. Такође, запажено је и то да су поједини ученици након кооперативног учења, упитник попунили изузетно брзо, без критичког осврта на то, што се у неколико наврата потврдило као тачно. Ученик је изјавио „преписао сам од другарице одговоре“ мислећи да је то за оцену.

Недостатак времена да се ученици посвете одговарању на овај упитник додатно је допринео томе.

Имајући на уму природу и методолошке карактеристике овог рада били смо у дилеми да ли је могуће податке добијене овим истраживањем генерализовати и учинити их практичним за шири образовни контекст. Шевкушић у свом раду о примени квалитативне методологије истиче да, иако резултати дескриптивне феноменолошке студије случаја нису подложни широкој генерализацији, они могу допринети дубљем разумевању одређеног феномена и представљати полазиште за нова научна сазнања и иновације (Ševkušić, 2008). Генерализација налаза који су прикупљени путем квалитативног истраживачког приступа у којем доминира оријентисаност на случајеве, могућа је уз примену стратегија које се користе за одабир одговарајућег „случаја“ који могу бити типични или екстремни у зависности од потреба истраживача (Ragin & Becker, 1992). Познато је да истраживања интерпретативног карактера не претендују да генерализују добијене налазе, већ акценат стављају на однос истраживача и учесника истраживања, те однос истраживача према самом процесу истраживања и резултатима до којих је дошао (Cohen, Manion, Morrison, 2011, prema: Stančić, 2015).

III ПРИКАЗ И АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

1. Наставне ситуације у којима се кооперативно учило – преглед података добијених посматрањем

У оквиру овог поглавља настојаћемо да опишемо наставне ситуације у којима се према добијеним налазима дешавало кооперативно учење. У методолошком делу рада објашњен је начин на који смо дефинисали наставне ситуације, приступ који смо користили како бисмо дошли до њих, начин на који смо их током реализације истраживања посматрали и критеријуми на основу којих смо процењивали да ли се у њима десило кооперативно учење. Први истраживачки задатак подразумевао је прикупљање података који се у највећој мери односе на аспект наставне ситуације о којем смо у теоријском делу рада и приликом дефинисања основних појмова у истраживању писали као о дидактички обликованом делу наставне ситуације. Прикупљени подаци које ћемо представити у овом поглављу односе се на основне податке о часу, одлике наставног задатка, расподелу ученика у групе, просторну и временску организацију наставне ситуације, проблеме у процесу кооперативног учења, као и активности ученика и наставника у овим ситуацијама. Ови подаци прикупљени су посматрањем наставних ситуација и резултат су истраживачевог интересовања, пажње и интерпретације.

У овој фази истраживања, истраживач је прикупљао и податке у виду теренских бележака које су настале услед краћих неформалних разговора са наставницима и ученицима пре, после или за време наставних часова који су посматрани²³, анегдотских бележака о појавама које су на истраживача оставиле посебан утисак и увидом у планове часова које су поједини наставници достављали истраживачу непосредно пре посматрања наставне ситуације. Свесни смо да су поменути разговори са наставницима и ученицима, као и доступни планови часова, у одређеној мери утицали на оно што је истраживач уочио приликом посматрања наставних ситуација и њихове касније интерпретације. С обзиром на то да подаци које ћемо приказати у овом делу рада представљају увиде истраживача, наглашавамо чињеницу да су они свесно интерпретирани, а поједине интерпретације представљале су основу за упоредну анализу ових аспекта из три перспективе – ученика, наставника и истраживача. Иако посматрање истраживача и његова перспектива о ономе што је видео нису довољни за разумевање наставне ситуације као контекста у коме се дешавало кооперативно учење, подаци добијени путем посматрања доприносе грађењу опште слике о карактеристима наставних ситуација у овом истраживању и као полазиште за реализацију наредних истраживачких задатака у којима ће се перспектива истраживача укрштати са перспективама наставника и ученика.

Анализа садржаја записа који су настали приликом истраживачевог посматрања довела нас је до одређених категорија налаза. Категорије налаза у оквиру којих су систематизовани сви добијени подаци, приказани су детаљно у оквиру Прилога 9. Важно је нагласити да ови подаци обухватају две групе: манифестне одлике наставних ситуација и доживљаје истраживача у вези са појединим аспектима посматраних наставних ситуација.

²³ Поједини наставници су истраживачу приликом посматрања давали усмена објашњења својих поступака у вези са организацијом наставне ситуације. Неколико наставника је експлицитно наглашавало истраживачу да су приликом расподеле ученика формирали хетерогене групе, истичући разлоге као што су превазилажење јаза између ученика са високим и ниским академским постигнућем, јачање пријатељских односа између дечака и девојчица и слично. Поједини ученици су се обраћали истраживачу изван оквира учионице (у школском дворишту, холу школе), показујући интересовање да презентују истраживачу своје продукте учења.

У даљем раду представимо добијене налазе структурисане у оквиру осам поглава који чине структуру аналитичког оквира приказаног у методолошком делу рада: основни подаци о часу, одлике наставног задатка, расподела ученика у групе, временска организација, просторно-материјална организација, проблеми у реализацији кооперативног учења, активности наставника и активности ученика.

1.1. Основни подаци о часу

Наставни предмет. Наставне ситуације у којима се дешава кооперативно учење регистроване су у оквиру различитих наставних предмета: српски језик, енглески језик, историја, биологија, хемија, ликовна култура, музичко васпитање и грађанско васпитање. Најучесталија организација кооперативног учења уочена је у оквирима друштвено-језичке групе предмета ($f=10$) и то четири наставне ситуације за кооперативно учење у оквиру предмета српски језик, четири на часовима енглеског језика, две на предмету историја и једна ситуација на предмету грађанско васпитање. Регистроване су и наставне ситуације за кооперативно учење у оквиру природно-математичке групе предмета ($f=4$), по две наставне ситуације на предметима хемија и биологија. У најмањој мери истраживач је регистровао ситуације у оквиру уметничке групе предмета ($f=2$) и то по једну ситуацију у оквиру предмета ликовна култура и музичко васпитање.

Наставна јединица. Када су у питању наставне јединице обрађиване у оквиру регистрованих наставних ситуација, истраживач констатује да су у већем броју случајева ($f=14$) наставници свесно бирали наставне јединице које по обиму (више наставних јединица за обнављање) или садржају процењују као погодне за кооперативно учење. За мањи број наставних ситуација ($f=3$) истраживач је констатовао да су наставници реализовали кооперативно учење на првом наредном часу који је уследио након њиховог иницијалног разговора са истраживачем.

Тип часа. У овом истраживању највећи број наставних ситуација у оквиру којих је организовано кооперативно учење било је посвећено утврђивању градива ($f=12$). Кооперативно учење се тада користи са циљем да се одређено градиво понови и да се утврде знања за која се процењује да су ученици на претходним часовима стекли. Кооперативно учење се среће и на часовима обраде новог градива ($f=5$).

Дискусија. Налази нашег истраживања у складу су са увидима других истраживача о томе да се кооперативно учење може реализовати у ситуацијама обраде или утврђивања различитих наставних садржаја из разнородних наставних предмета (Ivić i sar., 2001; Ilić, 2016b; Semiz, 2024; Johnson et al., 1981). Истраживачи кооперативног учења су потврдили да се кооперативно учење може примењивати у настави различитих предмета: српског језика (Semiz, 2020a; Semiz, 2024), енглеског језика (Pan & Wu, 2013; Shafqat & Rana, 2014), математике (Prieto-Saborit et al., 2021; Prieto-Saborit et al., 2022) биологије (Ristić i Kovačević, 2022), музичког (Kocabaş, 2013) и других. Иако су у литератури заступљени модели кооперативног учења за савладавање садржаја из математике (Prieto-Saborit et al., 2021; Prieto-Saborit et al., 2022; Slavin, 1982), овим истраживањем није обухваћена ниједна ситуација кооперативног учења у оквиру наставе математике. Постоји могућност да је у настави математике у нашој средини кооперативно учење у мањој мери заступљено у односу на његову заступљеност у оквиру других предмета или да овим истраживањем нисмо обухватили наставнике математике који га организују. Ово истраживање није било

засновано на испитивању заступљености кооперативног учења у наставним праксама у нашим школама, већ на идеји да се оно дешава у различитим наставним ситуацијама.

Иако у домену препорука за организацију кооперативног учења нисмо регистровали сазнања која би указивала на то да је кооперативно учење успешније у оквиру одређеног типа часа, учесталост кооперативног учења на часовима утврђивања може се разматрати на следећи начин. У нашој образовној традицији типичан положај наставника подразумева да је он у центру наставног процеса, а његова најважнија улога предавачка (Ivić i sar, 2001, Pešikan, 2016, 2020). Могуће је да наставници преузимају одговорност и предавачку улогу у ситуацијама обраде новог градива јер то сматрају значајним делом наставе за коју су одговорни, док је вршњачка интеракција у већој мери резервисана за ситуације утврђивања градива. То указује на имплицитна уверења наставника о томе да је „права“ настава она у којој наставник предаје, без које ученици не могу да науче градиво. Познато је и то да наставни програм у нашој земљи обухвата широк обим наставних садржаја које наставници морају уклопити у односу на прописане временске оквире и очекивану динамику наставног рада. Резултати истраживања из наше средине сведоче о томе да наставници често користе предавачке методе, јер на тај начин могу да обраде велику количину новог градива у оквирима расположивог времена (Maksimović i Stančić, 2012). Џонсон и Џонсон сматрају да успешна реализација кооперативног учења захтева дуготрајан и континуиран процес развијања праксе оваквог учења (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000), што објашњава зашто се наставници у мањој мери опредељују да на тај начин са ученицима обрађују ново градиво.

1.2. Одлике наставног задатака

Структурисаност задатка. У оквиру посматраних наставних ситуација за кооперативно учење истраживач је регистровао задатке различитог нивоа структурисаности. Показатељи високоструктурисаних задатака су захтеви наставника ($f=13$) који се односе на употребу „исправне процедуре“ и проналажење „једног тачног одговора“. Истраживач је у оквиру пет наставних ситуација запазио да наставници ученицима уз задатак дају унапред осмишљене и препоручене улоге које ће ученике, уколико их се придржавају, довести до циља. Одлике високоструктурисаних задатака огледају се и у томе што поједини наставници ($f=6$) ригидно одређују временску динамику рада и презентовања резултата групног рада, чак и онда када ученици назначе да им је неопходно више времена за то. Мањи број наставника ($f=4$) је користило штоперицу на часу како би била испоштована планирана временска динамика. Показатељи високоструктурисаних задатака односе се и на алтернативне изборе које наставници омогућавају ученицима ($f=4$). На пример, ученици могу да одаберу да представе свој рад путем Power Point или „хамер“ презентације, при чему се изоставља било каква трећа могућност. Поједини наставници ($f=3$) приликом представљања задатка јасно дефинишу критеријуме за оцењивање групног продукта, извештаја или презентације ученика. Ови критеријуми се односе на очекивани садржај рада односно тачан број информација из градива и испуњеност техничких карактеристика рада које је наставник том приликом захтевао. У неким ситуацијама су уочене и одлике нискоструктурисаних кооперативних задатака. У већини наставних ситуација наставници дају ученицима кратка и усмена упутства за израду задатка, при чему изостају јасни критеријуми за евалуацију ученичког рада ($f=14$). Ученици сами организују поделу послова унутар групе односно самостално одређују улоге у тиму ($f=12$) и управљају временом које

им је потребно за рад ($f=6$). У појединим ситуацијама ($f=4$) од ученика се путем задатка захтева укрштање различитих мишљења и преиспитивање различитих могућности, уз могућност разматрања различитих решења.

Уколико се анализирају различите структуралне карактеристике задатка, ниједан задатак није имао искључиво одлике високе или ниске структурисаности. На пример, у првој ситуацији наставница је ученицима одредила улоге које ће имати у групи, што указује на високу структурисаност задатка, али је од ученика очекивала да уважавају различите перспективе и дођу до новог и оригиналног решења што је одлика нискоструктурисаног задатка. У четвртој ситуацији наставница ученицима нуди алтернативни избор за приказ решења задатка до којег су ученици путем кооперативног учења стигли, што је одлика високе структурисаности задатка, али од ученика очекује креативна решења што указује на одлике које су својствене нискоструктурисаним задацима. Анализирајући сваку наставну ситуацију засебно и узимајући у обзир структуралне одлике које су доминантне у оквиру задатака које наставници задају ученицима, увидели смо да су на посматраним часовима у већем броју заступљени високоструктурисани задаци ($f=13$), док се нискоструктурисани задаци за кооперативно учење ређе појављују ($f=4$). У Прилогу 10 приказани су поједини задаци који су окарактерисани као високоструктурисани²⁴. Када је у питању структура задатка односно сегментисаност садржаја који се обрађује у ситуацији кооперативног учења на нивоу одељења, регистровани смо наставне ситуације ($f=10$) у оквиру којих наставници деле наставну јединицу на неколико смислених логичких подцелина, при чему свака група добија задатак у вези са једном од поменутих подцелина. Уочене су и наставне ситуације ($f=7$) у којима су наставници инсистирали на томе да свака група обрађује исти наставни садржај, истичући да сегментација садржаја у оваквим ситуацијама доводи до сегментације ученичког знања тако да свака група научи само садржај који је обрађивала, односно сваки ученик научи део за који је био задужен.

Природа задатка. Водећи рачуна о природи кооперативног задатка, у истраживању смо регистровани висококооперативне ($f=7$) и нискокооперативне задатке ($f=5$)²⁵. У оквиру регистрованих нискокооперативних задатака наставни садржај и захтеви наставника сегментисани су тако да међусобна сарадња ученика није нужна, већ сваки ученик може да научи само по један сегмент, при чему ће групни успех бити загарантован. То не значи да у овим примерима ученици нису сарађивали, али је она у већој мери успостављена због добрих међусобних односа него због самог задатка (задатак изазива когнитивну потребу ученика да кроз сарадњу решавају заједнички задатак). Одређени број посматраних задатака при кооперативном учењу ($f=5$) истраживач није могао у потпуности да припише ни групи

²⁴ Када су се задаци за кооперативно учење односили на усмена питања која наставници постављају ученицима, у прилогу смо њихов садржај представљали путем бележака истраживача које су настале приликом посматрања наставних ситуација. У наставним ситуацијама у којима су наставници, поред усменог објашњења, давали ученицима задатке у писаном формату, на крају рада смо прилагали фотографије ових задатака. Поменуте фотографије приказују садржај и суштину наставничких захтева, али и друге одлике наставног материјала које упућују на високу структурисаност задатка (задаци су штампани на малом папиру; проред између редова је минималан; остављено је мало простора за одговоре, образложења и белешке ученика, кратка линија за одговор упућује на то да одговор треба формулисати кроз једну или пар речи).

²⁵ Одређење висококооперативних и нискокооперативних задатака на које смо се ослањали приликом анализе података наводи се у теоријском делу рада у оквиру представљених схватања Коен и Херц-Лазарович (Cohen, 1994; Herz-Lazarowitz, 1989).

висококооперативних ни групи нискокооперативних задатака. Ови задаци су у односу на природу имали одлике средњеооперативних задатака, при чему се ученици налазе у међузависном односу. Њихова међузависност не произилази из природе самог задатка, већ из захтева наставника да ученици имају заједнички продукт за који добијају заједничку оцену. Узимајући у обзир природу задатка онако како је тумаче истраживачи у овој области, можемо сматрати да су ови задаци ближи нискокооперативним задацима у оквиру којих су ученици споља мотивисани да размењују материјале и информације, али у којима један ученик може преузети одговорност и урадити задатак самостално. Због тога сматрамо да је у овом истраживању регистрован већи број нискокооперативних задатака (Прилог 10).

У нешто мањој мери регистровани смо висококооперативне задатке у којима се од ученика очекује размена и елаборација за решавање одређених проблемских задатака или задатака у оквиру којих се очекује стварање нечег новог ($f=4$). На пример, пред ученицима се поставља захтев да радећи у групи осмисле другачији завршетак приче или да препознају и објасне имплицитне поруке књижевног дела (ситуација 14). С друге стране, регистровани смо ($f=3$) другу врсту висококооперативних задатака која ученике наводи на међусобну интеракцију, али је њихов однос праћен секвенцијалном зависности академски слабијих од академски јачих ученика. У поменутим ситуацијама, главна сврха вршњачке интеракције је међусобно подучавање које није реципрочно.

Ментални процеси које задатак захтева. У највећем броју наставних ситуација ($f=9$) регистровани смо задатке у оквиру којих се од ученика при кооперативном раду као крајњи исход учења захтева приказ и понављање запамћених информација. На пример, у ситуацији петнаест ученици уче (памте) информације из одређене лекције о Србији током Балканских ратова које потом презентују целом одељењу. Поменуте информације се односе на: најзначајније битке које су се догодиле у Првом балканском рату, узрок избијања Другог балканског рата, начин завршетка ратовања и друго. Поједини задаци из ове групе задатака ($f=4$) захтевали су примену простог алгоритма, на основу научених правила из одређене наставне области. На пример, у ситуацијама шест и седам, ученици су на неком од претходних часова учили граматичка правила енглеског језика, а сада се од њих очекује да ова правила примене решавајући једноставне задатке. Ретко су регистровани задаци који од ученика при кооперативном учењу захтевају дубље разумевање проблема, конструкцију новог знања, решавање проблема који не мора имати само једно тачно решење, креирање нових решења и слично ($f=4$). У Прилогу 10 приказани су поједини задаци који су окарактерисани као они који приликом решавања захтевају ниже менталне процесе.

Интеракција коју задатак захтева. У овом истраживању уочено је да су наставници користили задатке који изазивају различите типове интеракција међу ученицима. Имајући на уму предмет овог истраживања и намере наставника да обезбеде кооперативно учење на часовима, можемо сматрати да су у готово свим посматраним ситуацијама ($f=17$) наставници ученицима давали задатке у оквиру којих се у већој или мањој мери очекује вршњачка интеракција и сарадња. Ови задаци се односе како на међусобно подучавање тако и на заједничко решавање проблема или стварање нечег новог. У појединим ситуацијама ($f=7$), иако наставници наглашавају значај сарадничких односа, они фаворизују такмичарску интеракцију између група у одељењу. Упркос почетној идеји одређених наставника ($f=7$) о међусобној сарадњи ученика, доживљај истраживача је да су захтеви које су наставници постављали пред ученике ипак фаворизовали индивидуални рад (нпр, у

ситуацијама 12. и 13. сваки ученик добија радни лист и одговара на питања о томе шта је до сада научио, а очекивана размена односи се на то да свако прочита своје белешке пред другима). Задаци који су фаворизовали индивидуални рад ученика су према мишљењу истраживача захтевали интеракцију између ученика у вези са организацијом рада односно расподелом обавеза, након чега ученици своје индивидуалне радове могу спојити попут пузле, без суштинске когнитивне размене (изношење властитог мишљења пред другима, заједничко анализирање могућих решења и слично) при самом учењу. Овакви захтеви наставника нису нужно онемогућавали ученике да кооперативно уче, али су омогућавали да задатак буде извршен без детаљне размене ученика у вези са суштином задатка.

Дискусија. Имајући на уму да у школама у нашој средини кооперативно учење није у великој мери заступљено и да ученици углавном немају много искуства са овим учењем (Plić, 2016a; Kovačević i sar, 2021; Semiz, 2020a), сматрамо да висока структурисаност задатка за коју се наставници опредељују приликом примене кооперативног учења може бити подстицајна за ученике. И други аутори заступају мишљење о томе да је висока структурисаног задатка пожељна у почетним фазама овладавања кооперативним учењем виших менталних процеса учења јер омогућава раслојавање задатка на мање оперативне целине (смислене и достижне захтеве) које са собом повлаче јасније улоге ученика, поделу послова, одређену временску динамику рада и слично (Antić, 2010; Herz-Lazarowitz, 1989). Међутим, оваква структура задатака је на нашем узорку уочена у одељењима од 5. до 8. разреда, без уочене правилности о томе да старији ученици са више искуства у вези са кооперативним учењем имају већу аутономију у ситуацијама у којима се овакво учење реализује. Сматрамо да мали број нискоструктурисаних задатака у овом истраживању не указује нужно на већи степен развијености праксе кооперативног учења у оквиру тих ситуација. Наставници у значајном броју ситуација не дефинишу специфичне улоге ученика, већ одговорност за расподелу послова унутар групе и организацију рада ученика препуштају ученицима. Важно је истаћи да истраживач путем посматрања није могао да утврди да ли је реч о планираној слободној структури пружањем аутономије ученицима при кооперативном учењу или наставници поједине аспекте организације кооперативног учења занемарују не увиђајући сопствену улогу и одговорност у томе.

Увиди истраживача указују на то да поједини наставници прибегавају примени нискокооперативних задатака, где ученици нису заиста неопходни једни другима за извршење задатка. Већина аутора која је у својим радовима разматрала питања у вези са одликама кооперативних задатака, заступа схватање да би кооперативни задаци требало да буду такви да их ученици једино у интеракцији могу савладати (Antić, 2010; Cohen, 1994; Herz-Lazarowitz, 1989; Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Newman et al, 1989). Добијени подаци у овом истраживању навели су нас да у даљем раду трагамо за одговорима на питања: с којом намером наставници задају нискокооперативне задатке ученицима, јесу ли ови задаци само „украс“ на часу, шта ученици путем њих могу да науче, у којој мери ученици сарађују приликом њихове израде и слично. Чини се да поједини наставници не разумеју суштину кооперативног учења, те приликом организације кооперативног учења организују активности ученика које се односе на такмичење и/или индивидуални рад ученика. Други аутори су реализовали низ теоријских и емпиријских истраживања с намером да објасне да је кооперација по својој природи супротстављена другим модалитетима учења – такмичењу и индивидуалном учењу, те да бисмо сматрали да је било кооперативног учења неопходно је одсуство других модела (Ivić, 2008; Johnson et al., 1981;

Johnson et al., 1984; Semiz, 2020a; Ševkušić, 1993). На основу расположивих података сазнали смо и да задаци које наставници захтевају у нашем истраживању најчешће подразумевају активацију нижих менталних процеса – меморисање и репродукција садржаја, због чега је интеракција ученика претежно усмерена ка размени чињеничког материјала. Иако у знатно мањој мери, региструје се и група задатака која подстиче интеракцију и дискусију између ученика кроз сложеније когнитивне процесе. Иако су у другим истраживањима потврђени бенефити кооперативног учења како за активацију нижих тако и виших менталних процеса, може се рећи да у нашој средини доминира усмереност наставника на декларативна знања ученика (Mišćević-Kadijević, 2009) чиме се могу објаснити добијени подаци. Можемо сматрати да наставници у овим ситуацијама нису фокусирани искључиво на усвајање декларативних знања већ и на развој социјалних вештина ученика. У супротном би се отворила дилема зашто наставници у овим ситуацијама не примењују индивидуалне стратегије за усвајање декларативних знања чија је ефикасност у том домену емпиријски потврђена (Johnson & Johnson, 1989).

1.3. Расподела ученика у групе

Број чланова и група. У највећем броју посматраних наставних ситуација ($f=11$) наставници од укупног броја ученика у одељењу формирају 4 или 5 група за кооперативно учење. Узимајући у обзир регистроване групе ученика у оквиру свих наставних ситуација, број чланова у свакој групи има најмање 3, највише 6, а најчешће 4 или 5 чланова.

Састав група. Када је у питању састав група за кооперативно учење, највећи је број регистрованих ситуација ($f=11$) у којима су наставници формирали хетерогене групе по полу и академском успеху ученика. У оквиру пет наставних ситуација ученици су формирали групе на основу интересовања и пријатељских односа, уз повремене интервенције наставника ради обезбеђивања хетерогености унутар групе у односу на ученичка знања. Само је једна наставница инсистирала на формирању хомогених група у односу на академски успех ученика.

Стратегија за груписање ученика. Подаци прикупљени путем посматрања показују да најчешће ($f=11$) наставници групишу ученике у групе за кооперативно учење. У оквиру осам наставних ситуација, наставници су формирали групе за учење на основу „затеченог“ распореда седења²⁶. У мањем броју ситуација ($f=3$), наставници формирају групе одабиром „једног по једног“ ученика и његовим сврставањем у одговарајућу групу, све док се групе не изједначе по броју и сви ученици буду распоређени. Оваква стратегија је препозната од стране истраживача као она којом наставници формирају хетерогене групе у односу на академски успех, јер наставници том приликом наглашавају ко је вођа групе, ко би могао

²⁶ Путем иницијалних разговора са стручним сарадницима и наставницима сазнали смо да у већини посматраних наставних ситуација ученици седе према унапред дефинисаном распореду за седење који на почетку школске године осмишљава одељенски старешина. Према њиховим речима овакав распоред седења има функцију раздвајања ученика који се интензивно друже и који би потенцијално својом причом нарушили дисциплину на часу. Неретко су ученици слабијег академског успеха распоређени да седе поред ученика са јачим академским успехом како би имали подршку приликом учења. Поједини наставници воде рачуна да у истој клупи седе ученици различитог пола како би проширили интересовања која према мишљењу наставника настају изван истополних интеракција.

да помогне другима и слично. У преосталим ситуацијама, ученици су се груписали сами, тако да истраживачу путем посматрања није било јасно коју су стратегију користили.

Дискусија. Наставници у овом истраживању најчешће формирају групе пригодним или случајним одабиром, настојећи на тај начин да обезбеде групе хетерогеног састава. Овакав састав група је у складу са препорукама истраживача у овој области (Jacobs, Power & Loh, 2002; Johnson & Johnson, 2009; Roeders, 2003). Када ученици имају прилику да сами формирају групе, они који имају развијене пријатељске односе чешће се групишу заједно. Према мишљењу неких истраживача овакав начин расподеле ученика у групе доприноси запостављености и/или одбачености појединих ученика (Felder & Brent, 2007). На пример, полна идентификација нарочито је изражена на школском узрасту због чега је очекивано да се, у ситуацијама када ученици сами формирају групе, дечаци и девојнице групишу у хомогене групе према полу (Ћабаркапа, Petrović, & Kuzmanović, 2016). Полазећи од феноменолошких схватања, истичемо да су ученици према нашем мишљењу увек јединствени и да потпуна хомогеност група приликом кооперативног учења не постоји. Тиме се може објаснити успех хомогених група (које су формиране на основу једне или више заједничких карактеристика ученика) током кооперативног учења.

Запажања истраживача о броју група које наставници формирају у посматраним наставним ситуацијама у складу су са општим препорукама о броју чланова групе који је идеалан за кооперативно учење и који не прелази 6 чланова (Cohen, 1994; Johnson & Johnson, 1999). Истраживачи наглашавају да мањи број ученика у групи доприноси осећају одговорности ученика (Johnson, Johnson, 1994; Johnson et al., 1993). Оно што је важно питање, а о којем ће касније бити речи, је чиме се наставници тачно воде приликом формирања група. Чини се да наставници некад теже остваривању „препоручене“ форме која не мора нужно бити у вези са унутрашњом структуром задатка у којем сваки члан групе има одређена задужења, сегмент наставног посла и слично. Фелдер и Брент (Felder & Brent) сматрају да би наставници требало да преузму одговорност за формирање тимова пре него да препусте ученицима да сами бирају чланове свог тима. Иако су у литератури доступни различити начини за груписање ученика, наставници се придржавају два устаљена модела – пригодним или случајним одабиром ученика који ће чинити групу хетерогеног састава у односу на пол и академски успех.

1.4. Временска организација наставне ситуације за кооперативно учење

Трајање наставне ситуације. Дужина трајања наставних ситуација које смо посматрали у овом истраживању била је различита и варијала је у временском распону од једног до пет школских часова. Највећи број наставних ситуација ($f=11$) имале су временски оквир дужи од једног школског часа. Мањи број наставних ситуација ($f=6$) одвијало се на једном школском часу, али кооперативно учење у оквиру ових ситуација према увидима истраживача није било завршено. Десет наставних ситуација реализовано је током два или током више школских часова. Само једна ситуација трајала је пет школских часова. Настојећи да испратимо природан ток наставне ситуације, за истраживача су ситуације почињале оног тренутка када је нашем опажању постало видљиво да су ученици и наставници почели да деле заједничко искуство у вези са кооперативним учењем.

Временска сегментација наставне ситуације. Прва фаза наставне ситуације се према запажањима истраживача односила на одређене активности наставника и ученика пре

групног рада. Ове активности подразумевају организацију групног рада на часу (расподела ученика у групе, подела наставних материјала, давање инструкција за рад и слично). Ове почетне активности неретко су праћене краћим наставничким предавањем којим наставник уводи ученике у наставни садржај и истиче кључне појмове из лекције који ће бити предмет даљег учења у оквиру кооперативног рада ученика. Иако се активности ученика у овој фази односе на слушање наставника и повремену индивидуалну интеракцију са њим, оне представљају темељ за кооперативно учење без којег ученик вероватно не би могао успешно да учествује у размени са другима приликом групног рада. Иако још увек није реч о директној кооперацији ученика на часу, ове активности означавају почетак наставне ситуације за кооперативно учење²⁷. Потом следе поступци наставника и ученика који се односе на организацију групног рада (померање столова, формирање група за учење, детаљно упознавање са задацима и упутствима за рад). Истраживач је запазио да ова фаза (која укључује све оно што претходи групном раду али је са њим у вези) може трајати од 5 до 20 минута, а најчешће траје око 15-20 минута ($f=6$). У појединим ситуацијама истраживач није успео да испрати временску динамику ове фазе наставне ситуације због тога што се она није дешавала на самом часу ($f=4$), већ посредством дигиталних технологија (употребом апликације под називом *Учионица, орг. Google Classroom*). Друга фаза наставне ситуације односи се на рад ученика у групи. У нашем истраживању ова фаза трајала је најмање 30, а највише 195 минута и представља сегмент наставне ситуације који захтева највише времена. У просеку је ова фаза најчешће трајала око 35 минута. Након ове, следи фаза презентовања и евалуације ученичких радова. Фаза презентовања и евалуације ученичких радова била је заступљена у већини посматраних наставних ситуација ($f=14$). На крају рада налазе се фотографије које осликавају процес презентовања ученичких радова у различитим ситуацијама (Прилог 12).

Дискусија. Наше истраживање је потврдило становиште о томе да је наставне ситуације тешко сагледати у оквирима релативно трајних и системски утврђених граница једног школског часа (Antić, 2010). У литератури је заступљено схватање да је за реализацију кооперативног учења неопходно више времена у односу на реализацију часа на којем се наставник определи за предавачку методу (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000). Вођени феноменолошким схватањем (Bullough, 2003) сматрамо да наставна ситуација нема истозначне границе за наставника, ученика и истраживача који је посматра. Имајући на уму препоручене улоге наставника при кооперативном учењу, можемо закључити да наставна

²⁷ Објашњење почетка наставне ситуације које ћемо сматрати валидним у даљем раду засновано је на следећем схватању. Информисање ученика о некој теми је у посматраним ситуацијама од стране истраживача доживљено као поступак давања алата ученицима за кооперативно учење. Иако се у циљу јачања групне кохезије приликом кооперативног учења могло очекивати да ће наставници од ученика захтевати да се упознају са наставним садржајем кроз заједничко читање у оквиру група, поједини наставници су преузимали овај сегмент на себе – фронталним презентовањем садржаја. То није било какав садржај, то је садржај без којег би захтеви наставника у вези са групним радом ученицима били бесмислени. Поставља се питање да ли би ученик успео да учествује у кооперативном раду уколико није слушао презентовање наставника. Схватања смо да би ученик ипак могао да учествује у кооперативном раду иако није саслушао предавање наставника, јер је почетак и крај кооперативног учења индивидуална ствар – за наставника почиње његовог организацијом, за ученике почиње оног тренутка када му придају одређен смисао. Ако бисмо сматрали да је почетак наставне ситуације за кооперативно учење искључиво тренутак када почне рад ученика у групи и то постане видљиво „споља“, извукли бисмо из контекста нешто што гради везе пре и после и што објашњава овај феномен – наставну ситуацију за кооперативно учење.

ситуација за кооперативно учење за њега почиње при првом промишљању и њеном планирању (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000). Имајући на уму да је процес учења за сваког ученика аутентичан процес (Gorodetsky, et al, 2003), за ученика наставна ситуација за кооперативно учење почиње оног тренутка када јој прида одређено значење, што се најчешће дешава након представљених захтева наставника и добијених упутстава за рад. Праћење временске динамике у овим ситуацијама довело нас је до сазнања, не само о дужини трајања одређених фаза рада, него о садржају рада који чине сваку од препознатих фаза. Регистровани садржаји могу се довести у везу са садржајима о којима се пише у оквиру теорија о дидактичкој ситуацији. Према овим теоријама постоје временски и логички уобличене фазе као што су: процес преношења одговорности за учење са наставника на ученике увођењем ученика у наставни садржај са задацима које је наставник осмислио, рад ученика на задатку уз међусобну сарадњу и валидација ученичких продуката (Brousseau, 2002; González-Martín et al., 2014; Winslow, 2017).

1.5. Просторно-материјална организација

Наставна сцена. Запажамо да учионице у скоро свим посматраним наставним ситуацијама ($f=15$) одликује традиционални модел седења у којем су ученици распоређени тако да седе по два ученика у истој клупи, при чему су клупе оријентисане тако да су ученици лицем окренути ка „катедри“ односно ка наставнику. Изузетак је једна учионица у којој смо посматрали две наставне ситуације (1 и 16) која је била уређена тако да су групе од четири до шест ученика приликом седења увек током наставе окренути једни ка другима „лицем у лице“. У већини наставних ситуација у којима је запажен традиционални модел седења ($f=12$) наставници не мењају простор приликом организације кооперативног учења. То значи да се ученици након формирања групе за учење окрену иза себе и на тај начин ступају у интеракцију. У мањем броју ситуација ($f=3$) наставник на почетку часа уређује простор за кооперативно учење спајањем клупа око којих ће седети ученици окренути једни ка другима. Осим распореда клупа, простор се у ситуацијама кооперативног учења не мења. Истраживач је запазио да наставници неретко не знају унапред где ће се одржавати час, те да непосредно пре самог часа у договору са другим наставницима одлучују у ком кабинету ће реализовати кооперативно учење. Такође, на зидовима учионица у којима су реализоване посматране наставне ситуације могу се запазити бројни продукти ученичких радова, али се ови продукти не користе приликом учења. У Прилогу 11, налазе се фотографије на којима се може видети изглед учионица у којима су наставнице уређивале простор приликом организације кооперативног учења спајањем клупа.

Наставни материјали. Када су у питању наставна средства запажамо да се у највећем броју ситуација ($f=14$) користе уобичајени дидактички материјали – уџбеник одређеног наставног предмета, свеска, папир са задацима које је наставник припремио, бојице, хамер за израду задатка. Изузетак су ситуације ($f=2$) у којима наставници доносе друштвене игре, пластичне чаше и сличне материјале и на тај начин уводе игровне активности у кооперативно учење.

Дискусија. Одговарајући распоред седења је, према мишљењу водећих аутора у овој области (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004, 2009), предуслов за неометану комуникацију између ученика, размену идеја и заједнички рад на задацима. Иако се у нашем истраживању показало да наставници формално не уређују простор за учење (померањем клупа или увођењем других новина које нису карактеристичне за наставу када се примењују

други облици рада), неретко то чине ученици. Други аутори су у свом истраживању доказали бенефите ученичког самосталног уређивања простора за кооперативно учење у складу са личним преференцијама које имају (Gkloumprou & Germanos, 2020). То је још један доказ да је простор значајан у ситуацији кооперативног учења, али да он не мора бити унапред уређен од стране наставника. Игровне активности које поједини наставници примењују у овом истраживању значајне су за мотивисање ученика за учење (Baek & Touati, 2020). Мишљења смо да наставни материјали сами по себи неће изазвати кооперативно учење код ученика уколико наставник није пажљиво осмислио начин вођења ученичке интеракције у којој су материјали сегмент подршке. Важно је нагласити да су управо материјали намењени комерцијалним друштвеним играма за децу (нпр., *Човече не љути се*, *Занимљива географија*, *Асоцијације*, квизови подржани *Kahoot!* апликацијом) често креирани са идејом да се деца током ове активности међусобно такмиче, а не сарађују. С друге стране, појаву у којој поједини ученици не располажу уобичајеним наставним материјалима, иако непланирана од стране наставника, истраживач није препознао нужно као проблематичну, јер се у бројним радовима других аутора (Johnson & Johnson, 1988; 1999а; 2005; 2009; 2017; Tran, 2013) наглашава да се позитивна међузависност, између осталог, може подстицати управо на овај начин – ученицима су потребни материјали које поседују други ученици како би успешно завршили задатак. С друге стране, чини се да поједини наставници нису довољно осетљиви за ученике који остају без увида у наставни материјал и на тај начин губе прилику да уче. Иако поједини аутори у области кооперативног учења придају велики значај наставној сценографији – материјалном сегменту потпоре и подршке коју наставник обезбеђује ученицима при учењу чак и онда када ученик и наставник нису у директној интеракцији (Antić, 2010; Sherin et al, 2004), важно је истаћи да наставни материјали представљају само део контекста наставне ситуације. Њега чине комплексни односи између наставника и ученика, као и односи међу ученицима, који се из угла теорије социјалне међузависности посматрају као подршка учењу.

1.6. Проблеми у реализацији кооперативног учења

Одлике и понашања ученика. Посматрајући наставне ситуације, истраживач је запазио проблеме који се односе на појаву „слободних јахача“ и недостатак социјалних вештина ученика.

У значајном броју наставних ситуација ($f=8$) уочена је појава „слободних јахача“, односно ученика који у поменутих ситуацијама одбијају да разговарају са члановима своје групе и чији говор тела указује на њихову незаинтересованост да кооперативно уче. Поменути ученици најчешће окрећу леђа члановима своје групе или се на неки други начин одвајају од групе, нарушавајући контакт „лицем у лице“ са другима. Истраживач је препознао неколико модалитета ове појаве. Постоје ученици који не показују интересовање нити за тему која се обрађује на часу, нити за учествовање у групном раду. На пример, ученик одбија да сарађује са члановима своје групе и бави се активностима које нису у вези са наставом. Ученик на исти начин реагује и када му наставница предложи да индивидуално уради задатак. Постоје ученици које је истраживач доживео као „слободне јахаче“, који показују интересовање за израду задатка који је наставник задао, али не и за учествовање у групном раду. У једној ситуацији ученик узима наставни материјал, физички се одваја од чланова своје групе и приступа самосталном решавању задатака. Појаву „слободних јахача“ је у појединим ситуацијама пратила одбаченост појединих ученика од стране вршњака

односно чланова групе којој ученик припада. Путем посматрања није уочена правилност према којој се ученици „слободни јахачи“ могу препознати. У Прилогу 13 налази се фотографија која документује тренутак у којем је истраживач доживео појаву „слободног јахача“, што су ученици касније такође потврдили.

У појединим наставним ситуацијама ($f=5$) истраживач је доживео да поједини ученици немају развијене социјалне вештине које су им неопходне за сарадњу (поједини ученици позивају наставника да реши конфликте који постоје у групи, исказују незадовољство уколико су у групи са онима са којима се иначе не друже). У мањем броју ситуација ($f=2$) уочено је да ученици не покушавају да реше ни самостално ни уз помоћ наставника конфликте у групи (расправа ученика праћена је сепарацијом супротстављених страна). Наставници, према запажању истраживача, чешће препуштају ученицима да самостално реше конфликте, осим уколико се ученици не обрате наставнику за помоћ.

Одлике и понашања наставника. Иако су ово изоловани примери, истраживач је у оквиру две наставне ситуације запазио проблеме који се тичу наставника који су организовали поменуте ситуације. Један наставник је искључивао одређене ученике из кооперативног учења, што је истраживач доживео као неправедан поступак наставника у настави, док је другог наставника одликовао ауторитарни предавачки стил (наставник виче на ученике приликом кооперативног учења).

Одлике дидактичког обликовања. Посматрајући наставне ситуације, истраживач је уочио проблеме који се тичу осипања ученика, временског ограничења и неразумевања између наставника и ученика.

Имајући на уму да наставне ситуације могу различито трајати и да је за њихову реализацију највећем броју наставника у овом истраживању (планирано или непланирано) било потребно више од једног школског часа, није необично да је феномен осипања ученика током кооперативног учења чест проблем ($f=11$) који нарушава његов континуитет. То значи да се број ученика у једној наставној ситуацији мења уколико она траје дуже од једног школског часа. На пример, поједини ученици присуствују само једном часу, након чега група наставља активности без њих, или се одређени ученици накнадно укључују у групни рад. Поједини наставници занемарују ученике који се накнадно прикључују наставној ситуацији остављајући им могућност да формирају нову групу и ураде онолико колико стигну или пак да не учествују у кооперативном учењу у овој ситуацији ($f=6$). Други наставници настоје да интегришу ове ученике у постојеће групе ($f=5$), предлажући им конкретне активности којима би могли да се баве или позивајући ученике постојећих група да оставе простор за учешће новопридошлих ученика.

Истраживач је запазио да наставници често бивају изненађени или разочарани школским звоном које прекида активности на часу ($f=12$). Ова појава није уочена у групи изборних и уметничких предмета који су у мањој мери засићени прописаним образовним садржајима односно у настави предмета у којима су се наставници определили за образовне садржаје мањег обима и задатке који не захтевају усмено испитивање сваког ученика. Већи број наставника наставља недовршене активности на следећем часу ($f=8$). Поједини наставници показују вољу да планиране наставне активности реализују до краја, али то не чине. Ови наставници дају приоритет другим активностима – поправљању оцена ученика, разговору са одељењем о текућим проблемима и слично ($f=4$). Временска ограничења су

повезана и са претходном темом у оквиру које смо помињали да се временска сегментација рада током неколико недеља одражава на континуитет у раду и континуитет у учешћу.

Истраживач је у мањем броју ситуација ($f=5$) запазио појаву међусобног неразумевања ученика и наставника. Јасни показатељи неразумевања ученика и наставника подразумевају ситуације у којима ученици експлицитно изјављују да им задатак и начин његовог решавања није јасан или када наставник на часу уочи да ученици не раде оно што се од њих очекивало. На пример, наставница биологије која је задала ученицима да израде тродимензионални модел ћелије, на самом часу уочила је да група ученика због неразумевања задатка направила другачији модел (ситуација 11). У оквиру наставних ситуација на часовима из хемије (ситуације 12 и 13), поједини ученици су након добијања задатака питали наставника да им објасни своје захтеве, а зачуђеност захтевима су изражавали током целог часа. Истраживач је успео да региструје како ученици и након објашњења наставнице и даље дискутују о томе шта је тачно смисао задатака, односно шта наставник очекује да ураде, при чему су ученици имали различита мишљења. У оквиру једне наставне ситуације уочено је неразумевање ученичких радова од стране наставника, при чему је наставник на тренутак заборавио које захтеве је поставио пред ученике због чега је настала забуна о којој се јавно дискутовало (ситуација 2).

Дискусија. Према мишљењу Џонсона и Џонсона кооперативно учење је могуће онда када сви ученици имају улоге и одговорно доприносе заједничком остварењу циља (Johnson & Johnson, 2009). Изостанак појединих ученика са часова значи изостанак специфичне улоге коју ученик има унутар групе. У досадашњим истраживањима је препознат проблем организовања кооперативног учења у оквирима једног школског часа и временске организације унутар школског распореда (Gillies & Boyle, 2010; Ilić, 2016a). Имајући у виду да поједини наставници не успевају на неком од наредних часова да реализују све планиране сегменте наставне ситуације за кооперативно учење, сматрамо да један сложен, целовит процес који и према мишљењу истраживача и дидактичара треба да има логички повезан и хронолошки уређен ток (Antić, 2010; Brousseau, 2002; González-Martín et al, 2014; Ivić i sar, 2001; Semiz, 2020a; Winsløw, 2017), бива вештачки сегментисан и прекинут тако да му ученици не могу приписати одговарајуће значење и смисао. Могло би се закључити и да наставници имају нереална очекивања приликом планирања наставних ситуација за кооперативно учење у оквирима једног школског часа. Појава „слободних јахача“ је проблем о којем су писали зачетници овог концепта учења (Johnson et al, 1990, Slavin, 1986, Slavin 1995) и које се појављује у савременим радовима (Gabelica, De Maeyer & Schippers, 2022; Pljakić, 2019). Упркос бројним препорукама о начину организације кооперативног учења којима смо писали у раду, чини се да проблем „слободних јахача“ захтева детаљну анализу којој ћемо тежити у даљем раду разговарајући са ученицима који из неког разлога нису учествовали у групном раду. Конфликти ученика приликом кооперативног учења препознати су и од стране других истраживача који су апеловали на значај модерирања вршњачке интеракције од стране наставника (Jolliffe, 2007; Svinicki, & McKeachie, 2014). Осим тога и други аутори су запазили да се у ситуацијама кооперативног учења лако се може десити неразумевање између ученика и наставника по питању наставничких захтева (Antić, 2010; Forbes & Gedera, 2019).

1.7. Активности наставника у ситуацијама кооперативног учења

Улоге наставника на часу. У оквиру свих наставних ситуација уочено је да наставници преузимају улогу организатора (на пример, деле ученике у групе, регулишу временску динамику рада) и евалуатора (вреднују групни рад и дају повратне информације о раду ученицима). Ове улоге се у различитом степену и на различите начине остварују у свакој од посматраних ситуација. На пример, улога наставника као евалуатора варира од формалног до неформалног, сумативног и формативног, групног или индивидуалног типа оцењивања ученика, при чему је истраживач стекао утисак да ученици ретко суштински партиципирају у том процесу (Прилог 14). У нешто мањој мери ($f=8$) може се запазити да наставници имају улогу у подупирању процеса учења, што значи да пружају подршку у постизању жељених исхода појединачном ученику или групи у целини дајући додатна објашњења и смернице за рад. Запажена је и улога регулатора социјалних односа ($f=6$): наставници подсећају ученике колико је важно међусобно слушање, охрабрују ученике да превазиђу несугласице које имају у групи, упућују ученике са слабијим академским успехом на помоћ коју могу да им пруже ученици бољег академског успеха. У појединим ситуацијама ($f=5$) до изражаја долази предавачка улога наставника. Ови наставници значајан део часа посвећују фронталном излагању градива уз давање појединих инструкција које претходе групном раду или предавање градива целом одељењу користе као одговор на дилеме које су поједини ученици исказали за време или након групног рада.

Специфични поступци грађења кооперативног учења. Наставници су у оквиру посматраних наставних ситуација на различите начине настојали да обезбеде кооперативно учење. Полазећи од дефиниције кооперативног учења у нашем раду, прикупљене податке анализирали смо тако да се осврнемо на учесталост и начине на које наставници настоје да остваре пет кључних елемената кооперативног учења. Када је у питању позитивна међузависност ученика, у скоро свим наставним ситуацијама ($f=16$) наставници су од ученика у групама захтевали стварање заједничког продукта. Осим што ученици имају заједнички групни циљ унутар сваке групе, који се односи на стварање поменутог продукта (извештаја, плаката, презентације), постоје ситуације у којима се пред ученике поставља групни изазов да буду успешнији од других група ($f=7$). Истраживач није уочио значајне разлике у поменутим поступцима наставника у одељењима од петог до осмог разреда (једна наставница ученицима петог разреда у ситуацији кооперативног учења напомиње да треба да сарађују како би победили друге групе, што чини и друга наставница у одељењу ученика осмог разреда). Наставници у овим ситуацијама неретко подстичу позитивну међузависност ученика додељивањем заједничког наставног материјала ($f=7$) или путем групног оцењивања ($f=6$). Истраживач је у малој мери регистровао да наставници подстичу међузависност додељивањем специфичних улога ученицима унутар група ($f=3$). У Прилогу 15 налази се наставни материјал који је наставница у ситуацији 11 припремила за час кооперативног учења, а односи се на дефинисане и препоручене улоге ученика приликом израде наставног задатка. Најређе ($f=2$) је уочено је да наставници подстичу међузависност изградњом заједничког идентитета (у једној ситуацији наставница је позивала ученике да током кооперативног учења сви чланови исте групе носе гардеробу исте боје).

Када је у питању унапређујућа интеракција ученика при кооперативном учењу, у појединим ситуацијама ($f=6$) наставници преузимају улогу регулатора социјалних односа. Они подсећају ученике на то шта су пожељни начини комуницирања (у ситуацији 1

наставница пита ученике да се присете о чему су причали на неком од претходних часова, а односи се на уважавање туђег мишљења). Такође ови наставници похваљују понашања ученика која доприносе унапређењу интеракције у групи (на пример, ученика који помаже другима у групи (ситуација 10), ученика који је аплаузом и похвалама пружао подршку ученици која је била члан друге групе током њеног излагања, али је недавно уписала ову школу и не влада у потпуности нашим матерњим језиком (ситуација 5) или ученике који су болесни дошли на час да би испоштовали чланове своје групе и презентовали заједно рад (ситуација 4). У Прилогу 16 налази се фотографија која осликава изглед табле приликом кооперативног учења на који се наставница редовно позивала приликом подсећања ученика на значај сарадње у овој ситуацији. Поједини наставници воде рачуна о томе да ли ученици имају услове неопходне за интеракцију „лицем у лицем“, па формирају распоред клупа који може подржати комуникацију међу ученицима ($f=5$). У преосталим ситуацијама су ученици седели окренути једни ка другима што јесте повољно за унапређење интеракције, али на часу није било видљиво да ли је то резултат тренутних или ранијих подстицаја наставника или је потреба ученика да обезбеде неометану комуникацију при учењу.

Када је у питању индивидуална одговорност ученика приликом кооперативног учења, наставници у највећем броју ситуација ($f=9$) при крају наставне ситуације прибегавају методи индивидуалног пропитивања ученика о томе шта је сваки ученик научио (запамтио, разумео и слично) и на који начин су унутар групе организовали рад, те шта је било његово задужење и допринос. У мањем броју ситуација ($f=5$) наставници су на почетку ситуације инсистирали на подели улога што према препорукама истраживача у овој области такође може доприносити индивидуалној одговорности ученика при заједничком раду. Наставници понекад током самог рада истичу ученицима значај индивидуалног ангажовања у групном раду или опомињу ученике који се према увидима наставника нису у довољној мери ангажовали ($f=3$). Када су у питању механизми за развој и вежбање социјалних вештина ученика приликом кооперативног учења, у оквиру посматраних ситуација запажа се да поједини наставници ($f=5$) подстичу развој социјалних вештина ученика истицањем пожељних модела понашања (демократски начин доношења заједничких одлука, међусобно уважавање, слушање туђег излагања, размишљање о туђим идејама, објашњавање својих идеја другима).

Када је у питању групно управљање, у оквиру посматраних ситуација уочено је да наставници неретко дају ученицима аутономију у одређеним аспектима организације рада у групи. То значи да ученици у појединим ситуацијама ($f=6$) имају прилику да одлучују о теми коју ће њихова група радити, а већина ученика сама одређује задужења и улоге у групи. На пример, у ситуацији 11 ученици сами формирају групу и одлучују се за тему у оквиру одређене наставне области коју је наставница одредила. У ситуацији 17 наставница ученицима објашњава своја очекивања која се односе на израду плаката, али напомиње да очекује од њих да се сами договоре ко ће шта радити. Путем посматрања истраживач не може са сигурношћу тврдити да су наставници ученицима свесно омогућавали аутономију у организацији појединих аспеката групног рада с намером да подрже процес групног управљања или је реч о аспектима којима наставници не придају значај. Појављује се и формално организован сегмент посвећен осврту на групне процесе и евалуацију групног рада путем структурисане матрице на основу које се ученици могу фокусирати на параметре које наставник вреднује и унапредити свој рад ($f=3$). У Прилогу 17 налази се протокол који је коришћен за евалуацију кооперативног учења у ситуацији 11. У ситуацијама када

ученици презентују своје радове наставници користе прилику да се ученици кратко осврну на рад у групи. Ови моменти трају кратко и истраживачу се чини да су у већој мери део формалности, уместо основ за дискусију о начину на који се групни процеси и исходи могу побољшати (на пример, ученици дају кратке одговоре на униформна питања да ли су задовољни сарадњом у групи и да ли су сви ученици учествовали у раду, које наставник *a priori* прихвата).

Дискусија. Осим улога наставника које је истраживач препознао приликом посматрања, морамо да напоменемо да се у литератури истиче да улоге наставника превазилазе процес реализације кооперативног учења и укључују бројне кораке и промишљања наставника у домену планирања и припреме кооперативног учења (Johnson, Johnson & Smith, 1991). Истраживач је само на основу тренутног манифестног понашања наставника закључивао о улогама које он остварује на часу, што је значајно сузило дијапазон могућих. С тим у вези, у даљем раду ће се укрштати перспектива наставника, ученика и истраживача о улогама образовних актера у посматраним ситуацијама. Истраживач је приликом посматрања у највећој мери препознао улоге наставника које се односе на организатора, евалуатора и предавача. У посматраним ситуацијама истраживач је у већој мери очекивао да уочи наставничку подршку за кооперативно учење, модерирање вршњачке интеракције и регулисање њихових социјалних односа. Оваква запажања истраживача сугеришу да су наставници у овом истраживању и даље на прекретници између традиционалних и савремених улога у наставном процесу.

Када су у питању понашања наставника која указују на подстицање одређених одлика кооперативног учења, можемо закључити да наставници у највећој мери подстичу ово учење на темељима теорија о мотивацији ученика при кооперативном учењу (Slavin et al., 2003). Иако је ова теорија обухваћена теоријом о социјалној међузависности ученика, у оквиру ње се акценат ставља на подстицање спољашње мотивације ученика за кооперативним учењем. То значи да наставници чешће подстичу међузависност међу ученицима давањем заједничког наставног материјала, задатка, захтевајући од њих заједнички продукт за који ће ученици добити заједничку оцену. Приликом интерпретације морамо водити рачуна о томе да је истраживач посматрао поступке наставника само у одређеном тренутку (само део контекста који је бесконачан) и да је на тај начин можда пропустио одређена понашања наставника релевантна за ово питање. Манифестно понашање наставника није довољан показатељ његових намера и тежњи да обезбеди кооперативно учење. Имајући на уму проблеме које је истраживач регистровао приликом посматрања ових ситуација, могло би се дискутовати и о повезаности између међузависности ученика и појаве „слободних јахача“. Будући да се „слободни јахачи“ често појављују у посматраним ситуацијама требало би размотрити механизме за подстицање међузависности ученика и закључити да поступци за развој спољашње мотивације за кооперативан рад нису довољне. Према мишљењу истраживача изненађујуће је то што су наставнице које су реализовале кооперативно учење са ученицима осмог разреда, за које можемо претпоставити да имају одређено искуство и вештине за кооперативно учење, у највећој мери користиле методе подстицања позитивне међузависности путем спољашње мотивације ученика које је карактеристично за ученике које наставник тек уводи у свет кооперативног учења.

Иако значајан број наставника у овом истраживању приступа индивидуалној унапред најављеној провери знања ученика након кооперативног учења и тиме у одређеној мери поспешује њихову индивидуалну одговорност, чини се да недостаје већа подршка наставника у ситуацијама дефинисања улога ученика унутар група што је значајно за расподелу њихових задужења и одговорности. Према запажањима истраживача ученици се самостално носе са овим изазовом, при чему проблеми о којима смо писали (појава „слободних јахача“, конфликти између ученика током заједничког рада) указују да им је помоћ у вези са дефинисањем и расподелом задужења у групи потребна. Иако поједини наставници у ситуацијама кооперативног учења организују вршњачко подучавање и на тај начин подстичу индивидуалну одговорност ученика, она је превасходно усмерена на ученике који преузимају улогу наставника, односно оног ученика који подучава друге. Ниједну ситуацију није одликовало реципрочно подучавање – ситуација у којој ученици наизменично смењују улоге онога ко подучава и онога који бива подучаван (Johnson, Johnson, 1994; Johnson et al., 1993). У посматраним ситуацијама подучавање се своди на то да ученици бољег академског успеха објашњавају градиво ученицима слабијег академског успеха, чији су домети ограничени у процесу обезбеђивања индивидуалне одговорности. Индивидуална провера знања ученика након кооперативног учења којој наставници у овом истраживању неретко приступају са собом носи још једну дилему. Наставници не приступају целовитом и насумичном пропитивању градива којим би утврдили усвојеност наставног садржаја у целини, већ сваког ученика питају за онај сегмент градива за који је тај ученик био задужен. Питање је да ли ово испитивање наставницима служи као показатељ ангажовања ученика у ситуацијама кооперативног учења, или наставници користе прилику да ученицима дају оцене за знање које је можда ипак стечено индивидуалним радом.

Увиђа се да наставници у мањој мери структуришу кораке и поступке за подстицање групног управљања, вежбање социјалних вештина и унапређујућу интеракцију. Наставници ове одлике у највећој мери подстичу путем вербалног подстицања ученика на пожељне облике понашања. Иако се у литератури наглашава да групно управљање у великој мери отвара простор за партиципацију ученика у процесу кооперативног учења (Cramer, 1994), чини се да је овај процес „препуштен“ ученицима без суштинског увида наставника у начин на који се он одвија. Можемо наслутити да је најчешћи облик партиципације ученика у посматраним ситуацијама онај који подразумева да је ученицима повремено „дат глас“, али да они суштински не учествују у доношењу одлука на нивоу учионице (Hart, 1992).

Имајући на уму да се пракса кооперативног учења постепено развија различитим поступцима наставника током дужег временског периода (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000), као и то да се наставници у нашој средини суочавају са бројним проблемима у вези са недостатком времена, обимним наставним програмом, недостатком подршке за организацију оваквог учења (Plić, 2016a; Bulatović i Medar Zlatković, 2024), морамо бити опрезни приликом тумачења ових података. Постоји могућност да наставници у овом истраживању примењују још неке поступке за неговање кооперативног учења, испланирано или пак спонтано у различитим наставним ситуацијама које нисмо имали прилику да видимо. Поступци наставника у овим ситуацијама не морају нужно бити одраз њихових уверења о кооперативном учењу и одраз њихове устаљене наставне праксе, већ представљају резултат међудејства различитих елемената наставне ситуације у тренутку њиховог посматрања.

1.8. Активности ученика у ситуацијама кооперативног учења

Улоге ученика на часу. Истраживач запажа да су улоге ученика при кооперативном учењу у посматраним ситуацијама, као што је то случај и у теоријским оквирима о кооперативном учењу, недовољно јасне, недефинисане и слабо уочљиве. У зависности од специфичних задатака које су ученици добијали у оквиру различитих наставних ситуација, ученици су имали различите улоге: у ситуацији 1. постојали су цртачи, бојачи и саветници; у ситуацији 3. постојали су такмичари, помагачи и контролори; у ситуацији 11. постојали су експерти и техничари; у ситуацијама 12. и 13. постојали су представници група; у ситуацији 15. постојали су излагачи и вође; у ситуацији 17. постојали су излагачи и водитељи. Наведене улоге наставници су дефинисали на почетку сваке ситуације објашњавајући ученицима своје захтеве. Суштина ових улога водила је ка раслојавању академски „јачих“ (вође, такмичари, експерти) од „слабијих“ ученика (техничари, водитељи). Наставници нису објашњавали ученицима детаљно шта подразумевају улоге и шта се од ученика који преузима одређену улогу очекује. Расподела улога унутар група увек је била на ученицима. Истраживач је запазио да поједине улоге које су наставници предвидели у потпуности искључују одређени број ученика из кооперативног учења. На пример, у ситуацији број 17. две ученице су имале улоге водитељки које су најављивале групе које излажу своје радове, оне ни у једном тренутку нису биле укључене у кооперативно учење. У ситуацији број 3, две ученице биле су контролорке, а наставница је од њих очекивала да посматрају ситуацију кооперативног учења и пријаве да ли ученици поштују правила око којих су се договорили на почетку часа. У оквиру 7 наставних ситуација, наставници су захтевали од ученика да свака група одреди вођу који ће бити задужен за кореспонденцију са наставником.

Показатељи (не)ангажованости ученика у кооперативном учењу. Приликом посматрања наставних ситуација за кооперативно учење истраживач је могао да уочи одређене показатеље кооперативног понашања код појединих ученика. На пример, у скоро свим наставним ситуацијама ($f=16$) наставници су од ученика захтевали стварање заједничког продукта који су у свом коначном формату у одређеној мери сведочили о сарадњи која се десила међу ученицима (Прилог 18). Поред тога, један од најчешћих показатеља кооперативног учења ($f=15$) односио се на интеракцију ученика у групи приликом израде наставног задатка (Прилог 19). У мањој мери ($f=5$) регистровани су разговори између ученика у вези са организацијом групног рада. Ови разговори су нарочито изражени код ученика који добијају кооперативни задатак за рад од куће, при чему на самом часу започињу преговори о организацији рада – времену и месту заједничког рада, материјалима које је потребно обезбедити и слично. У оквиру четири наставне ситуације запажено је карактеристично пријатељско понашање међу ученицима, које се односи на пружање међусобне помоћи, позајмљивање материјала, грљење, охрабрење. Ангажованост појединих ученика у вези са изработом групног продукта у мањем броју наставних ситуација ($f=4$) повезали смо са њиховим кретањем по учионици када ученици користе прилику да погледају рад друге групе, питају чланове других група за помоћ, позајме наставни материјал или прибор за рад. Када је у питању унутаргрупна интеракција, у оквиру 3 наставне ситуације, истраживач је препознао да различити ученици различито разумеју наставни садржај или начин на који треба одговорити на захтеве наставника, што потенцијално указује на когнитивни конфликт са којим се ученици могу суочити током кооперативног учења. О томе сведоче преговарачки дијалози ученика о разумевању одређене појаве које је истраживач приликом посматрања регистровао (Прилог 20).

Уочени су и непожељни облици понашања који указују на то да поједини ученици највероватније нису кооперативно учили. Поменути ученици помињани су у делу о „слободним јахачима“ ($f=8$). Карактеристике њиховог понашања подразумевају: потпуно одбијање рада на задатку и сарадњу са другима, самосталну израду задатка упркос упутствима да се задатак уради у оквиру групе, повученост ученика услед њихове одбачености од стране других чланова групе. Поједини ученици су својим понашањем допринели појави „слободних јахача“ тако што су искључивали друге ученике из групног рада скривањем наставног материјала и окретањем тела у супротном смеру. Повремени разговори међу ученицима које је истраживач уочио на часовима, који нису били у вези са кооперативним задатком, указивали су на недовољну фокусираност ученика на заједнички рад, њихову незаинтересованост за садржај рада или тренутно емоционално стање ученика изазвано догађајима који су претходили наставној ситуацији. На основу сегмента наставне ситуације у којем наставници проверавају исходе кооперативног учења, могло се запазити и то да поједини ученици који су наизглед учествовали у групном раду и за које смо сматрали да су кооперативно учили, нису остварили очекиване исходе – нису научили оно што је наставник од њих очекивао, не знају да одговоре на питања наставника и слично.

Дискусија. За разлику од наставничких улога које је лакше уочити и пратити, улоге ученика током кооперативног учења су како у литератури тако и у самој пракси још увек магловите (Semiz, 2020a; 2024). Приликом интерпретације налаза важно је имати на уму да је истраживач путем посматрања наставних ситуација с једне стране пратио активности наставника – једне индивидуе током одређеног временског периода, док је с друге стране селективно пратио активности ученика – више различитих индивидуа које су припадале различитим групама за учење, остваривале различите интеракције, понашале се на различите начине. С обзиром на то да су одељења која су била обухваћена овим истраживањем уобичајено имала 25-30 ученика, истраживач је своју пажњу усмеравао на групу ученика која му је физички била најближа или ученике чије је понашање укључивало бурне емоционалне реакције и различита манифестна понашања која се у току посматрања лако могу евидентирати. Ипак, без увида у лични контекст ученика не можемо поуздано говорити о томе да ли су ученици кооперативно учили и какву су улогу имали у заједничком раду. То што је истраживач уочио да одређени ученици у посматраним ситуацијама разговарају о наставном задатку, преузимају задужења у складу са улогом коју имају у групи, међусобно се помажу и охрабрују указује на поједине аспекте кооперативне ангажованости ученика, а можда и на постојање кооперативне климе у одељењу (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000). Нежељена понашања појединих ученика само су потврда да постоје одређени проблеми у организацији кооперативног учења као што су недостатак социјалних вештина ученика и смањена индивидуална одговорност ученика. Може се сматрати и да је низак ниво партиципације ученика у организацији кооперативног учења разлог због којег њихова понашања нису транспарентна и лако уочљива.

Када су у питању улоге ученика које је истраживач запазио у посматраним наставним ситуацијама, иако наставници користе различите термине за њихово именовање, они се према функцији могу сврстати у неколико категорија – вођа групе односно извршилац комплексних захтева наставника, припадници „средње класе“, извршиоци техничких послова и ученици статисти. Од извршиоца комплексних захтева наставника (у различитим наставним ситуацијама именовани као цртачи, такмичари, експерти, представници), очекује се највећа одговорност како за успешну израду задатка тако и за

организацију рада унутар групе. Ову улогу најчешће имају ученици који имају најбољи академски успех у одељењу и неретко им је ова одговорност додељена од стране наставника. Припадници „средње класе“ (у различитим наставним ситуацијама именовани као презентери, излагачи, саветници) добијају од наставника релативно уједначене захтеве – сви ученици приступају изради задатака који су по својој сложености и захтевима уједначени. Такви примери се углавном региструју у ситуацијама у којима се од ученика захтева презентовање садржаја из уџбеника који ученици међусобно поделе на једнаке подцелине. Од извршиоца техничких послова (у различитим ситуацијама именовани као помагачи, техничари, бојачи) очекује се да приступе једноставним мануелним пословима и следе инструкције наставника или вође групе. Улога статиста (у различитим ситуацијама именовани као водитељи, контролори, резервни/бонус играчи) значи да су ученици само привидно део наставне ситуације за кооперативно учење, али да наставник њима свесно додељује улогу у оквиру које се не очекује интеракција са другима и кооперативно учење. Имајући у виду да наставници у овом истраживању неретко ученицима задају високо-структурисане задатке у оквиру којих се очекује ангажовање нижих менталних процеса, јасно је да највећи број ученика преузима улоге ученика из „средње класе“ и извршиоца техничких послова, док су вође и статисти екстрими који се јављају у мањој мери. Сматрамо да појава статиста у посматраним наставним ситуацијама сведочи о томе да наставници имају проблем при осмишљавању комплексног и слојевитог задатка којим би се могло обезбедити учешће свих ученика у одељењу. Присуство оваквих улога може да продуби јаз између ученика, неповољно утицати на кооперативну климу и допринети дискриминацији ученика. Други истраживачи истичу значај кооперативног учења у обезбеђивању инклузивног образовања (Dyson & Gallannaugh, 2007; Prieto-Saborit et al., 2021; Prieto-Saborit et al., 2022).

1.9. Модели дидактичког обликовања наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење

На основу података до којих је истраживач дошао путем посматрања наставних ситуација, увидели смо да се наставне ситуације у којима се дешавало кооперативно учење могу разликовати у односу на начин њиховог дидактичког обликовања. У овим ситуацијама ученици су радили задатке који су различити по природи и степену структурисаности, користиле су се различите стратегије за груписање ученика, постојале су разлике у погледу временске динамике ученичких активности и слично. У овом делу рада, настојали смо да идентификујемо постоје ли обрасци у овим подацима на основу којих се могу препознати међусобно различити модели дидактичког обликовања наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење. У овој фази анализе полазиште су представљали налази који су настали анализом истраживачевих бележака о посматраним наставним ситуацијама, који су у каснијим фазама истраживања верификовани у оквиру интервјуа са наставницима и ученицима, при чему нису регистрована значајна неслагања. Налази који су разматрани у процесу идентификације различитих модела дидактичког обликовања у овом истраживању су се једним делом односили на његове манифестне одлике које нису значајно интерпретиране (општи подаци о часу, просторно-материјална организација, временска организација и поступак расподеле ученика у групе). Други налази који су коришћени у овој анализи односе се на доживљаје истраживача у вези са одликама наставних задатака,

улогама наставника и ученика, који чине дидактичко обликовање наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење.

Показало се да су подаци који се односе на одређене одлике часа и наставног задатка у највећој мери допринели идентификацији различитих модела дидактичког обликовања. На пример, приликом анализе ових података уочили смо да се одређене одлике задатка често јављају удружено – високоструктурисани задаци, с једне стране, су истовремено били нискокооперативни и усмерени ка активацији нижих менталних процеса код ученика, док су нискоструктурисани задаци с друге стране, углавном били висококооперативни и од ученика су захтевали активацију виших менталних процеса. Преостали подаци о дидактичком обликовању наставних ситуација (улоге наставника, улоге ученика, расподела ученика у групе, временска организација, просторно-материјална организација) допринели су свеобухватнијем опису уочених модела. И други аутори у овој области наглашавали су улогу наставног задатка у обезбеђивању кооперативног учења (Cohen, 1994). Напомињемо да моделе које смо идентификовали у нашем раду не представљају директно моделе кооперативног учења, већ моделе дидактичког обликовања који би требало да обезбеде кооперативно учење у наставној ситуацији. Крајни продукт наше анализе односио се на три модела дидактичког обликовања у којима је постојало кооперативно учење: организационо-кооперативни модел, менторско-кооперативни модел, развојно-кооперативни модел. Одлике ових модела приказане су у Табели 7, а њихово детаљније објашњење налази се у тексту који следи.

Табела 7. Модели дидактичког обликовања наставних ситуација у којима долази до кооперативног учења²⁸

Модел	Организационо-кооперативни модел	Менторско-кооперативни модел	Развојно-кооперативни модел
Елементи			
Основни подаци о часу	Доминирају когнитивни захтеви усмерени на утврђивање градива	Доминирају когнитивни захтеви усмерени на утврђивање градива	У различитој мери заступљени когнитивни и социјални захтеви, усмерени како на утврђивање тако и на обраду новог градива
Одлике задатка	Високоструктурисан Нискокооперативн Доминирају захтеви у вези са нижим менталним процесима Очекивана сарадња ученика ради такмичења на нивоу одељења	Високоструктурисан Нискокооперативн Доминирају захтеви у вези са нижим менталним процесима Очекивана сарадња ученика ради такмичења на нивоу одељења	Домира ниска структурисаност Висококооперативан Доминирају захтеви у вези са вишим менталним процесима Доминира сарадња усмерена на размену и заједничко разумевање
Улоге наставника	Организатор и евалуатор	Организатор, евалуатор, регулатор социјалних односа и подршка у учењу	Доминирају улоге - организатор, евалуатор, регулатор социјалних односа и подршка у учењу

²⁸ Када у табели поред описаних одлика модела дидактичких обликовања наставних ситуација није наведена никаква одредница, то значи да она важи за све наставне ситуације које су груписане унутар истог модела. Одредница „доминира“ указује да је одређена одлика присутна у оквиру скоро свих наставних ситуација које су обухваћене овим моделом, уз изузетке који се не односе на више од једног или два примера. Одредница „у различитој мери“ користи се у случајевима када се у оквиру истог модела уочавају различите одлике, при чему је немогуће истом одликом описати већину.

Улоге ученика	Доминира улога припадника „средње класе“	Асиметричне улоге	У различитој мери заступљене улоге – вођа, припадници „средње класе“, извршиоци техничких послова
Расподела ученика у групе	У различитој мери заступљене хетерогене и хомогене групе које формирају некад наставник некад ученици	Доминира хетерогено груписање ученика које врши наставник	Доминира хетерогено груписање ученика које врши наставник
Временска организација	Доминира ригидна организација	У различитој мери заступљена ригидна и флексибилна организација	Доминира флексибилна организација
Просторно-материјална организација	Доминира традиционални распоред клупа и уобичајени наставни материјали	Доминира традиционални распоред клупа и уобичајени наставних материјали	У различитој мери заступљени традиционални распоред клупа и спојене клупе Доминира коришћење уобичајених наставних материјала
Наставне ситуације	3, 4, 8, 9, 10, 17	5, 6, 7, 11, 12, 13	1, 2, 14, 15, 16

Наставне ситуације чије је дидактичко обликовање груписано у оквиру организационо-кооперативних модела ($f=6$) одликују високоструктурисани, нискокооперативни задаци, у оквиру којих ученици ангажују ниже менталне процесе. Одлике поменутих задатака упућивале су ученике да се од њих очекује сарадња ради тамичења са ученицима који припадају другим групама. У оквиру ових ситуација наставници пред ученике углавном постављају когнитивне захтеве који су усмерени на утврђивање градива. Наставник у овим ситуацијама преузима улогу организатора и евалуатора, док ученици у складу са својим улогама представљају припаднике „средње класе“. У оквиру овог модела, у различитој мери су заступљене хетерогене и хомогене групе ученика, које формирају некада наставник, а некада ученици. Временска динамика је углавном ригидна. Клупе су традиционалног распореда и користе се уобичајени наставни материјали. Све одлике оваког дидактичког обликовања наставних ситуација упућују на то да се у овим ситуацијама кооперативно учење углавном одвија на формалном нивоу. На основу свих расположивих података о ситуацијама које смо груписали у оквиру овог модела напомињемо да у овим ситуацијама ученици остварују интеракцију унутар групе, али она није нужно оријентисана ка остваривању дубље вршњачке сарадње, што је видљиво на основу одлика задатка који ученици раде. Схвататљамо да је у овако обликованим ситуацијама могуће кооперативно учење за ученике који ипак досегну одређени ниво размене са другима.

Наставне ситуације чије је дидактичко обликовање груписано у оквиру менторско-кооперативних модела ($f=6$), као и претходни модел дидактичког обликовања, одликују високоструктурисани, нискокооперативни задаци у оквиру којих се од ученика у највећој мери очекују нижи ментални процеси. У овим ситуацијама се од ученика углавном очекује сарадња занована на вршњачком подучавању, при чему ученици с бољим академским постигнућем подучавају ученике слабијег постигнућа. У оквиру ових ситуација наставници пред ученике постављају углавном когнитивне захтеве усмерене на утврђивање градива. У поређењу са претходним моделом, улога наставника у овим моделима значајно је комплекснија и обухвата послове организатора, евалуатора, регулатора социјалних односа и пружаоца подршке у процесу учења. Улоге ученика обојене су типом очекиване сарадње која се у овом случају односи на вршњачко подучавање, на основу чега се може констатовати да су улоге ученика у овим моделима асиметричне. У овим моделима доминира хетерогено груписање ученика које врши наставник. У различитој мери је заступљена ригидна и флексибилна организација наставних ситуација које припадају менторско-кооперативном моделу. У њему доира традиционални распоред клупа и

примена уобичајених наставних материјала за учење. У складу са наведеним одликама овог модела можемо констатовати да је овај модел близак претходном моделу по питању функционалности кооперативног учења – оно се користи инструментално како би се остварили одређени циљеви који нису нужно оријентисана ка остваривању дубље вршњачке сарадње. Ослањајући се на литературу која је коришћена у овом раду (Antić, 2010; Johnson & Johnson, 1999b; Kagan & Kagan, 2009; Semiz, 2024), можемо констатовати да је овај модел, за разлику од претходног, у већој мери усклађен са препорукама које аутори наводе у домену организовања кооперативног учења (наставничка улога је комплекснија, временска организација је флексибилнија, не комбинују се компетитивни елементи са кооперативним и слично). Из тог разлога, сматрамо да је кооперативно учење у оквиру овог модела дидактичког обликовања наставних ситуација било могуће, али је пре свега фокусирано на когнитивне исходе учења.

Наставне ситуације чије је дидактичко обликовање груписано у оквиру развојно-кооперативних модела ($f=5$) углавном одликују задаци ниске структурисаности, који су висококооперативни и у оквиру којих се од ученика захтева ангажовање виших менталних процеса. Свим наставним ситуацијама које су обухваћене овим моделом дидактичког обликовања заједничка је ученичка сарадња која је усмерена на међусобну размену и заједничко грађење знања, што закључујемо на основу захтева наставника који чине садржај наставних задатака. У оквиру овог модела, у различитој мери заступљени су когнитивни и социјални захтеви који су усмерени, како на утврђивање, тако и на обраду новог градива, што овај модел у одређеној мери чини другачијим од претходних. Улога наставника у овим моделима комплекснија је и обухвата различите послове организатора, евалуатора, регулатора социјалних односа и пружаоца подршке у процесу учења. У различитој мери заступљене су улоге ученика које обухватају послове које обавља – вођа, припадник „средње класе“ и извршилац техничких послова. У овим моделима доминира хетерогено груписање ученика које врши наставник. У скоро свим наставним ситуацијама које су обухваћене овим моделом уочена је флексибилна временска организација кооперативног учења. У овом моделу је у различитој мери уочено да су клупе у неким ситуацијама биле спојене, а у другим су имале традиционални распоред. У свим наставним ситуацијама које су груписане у оквиру овог модела коришћени су уобичајени наставни материјали. Имајући на уму литературу на коју се позивамо у овом раду (Antić, 2010; Johnson, & Johnson, 1999b; Kagan & Kagan, 2009; Semiz, 2024; Svinicki, & McKeachie, 2014) можемо да констатујемо да је овај модел у највећој мери усклађен са препорукама других аутора у домену организације кооперативног учења и схватањима суштине оваквог учења која је усмерена на развојне процесе који се дешавају у размени са другима (Cohen, 1994; Herz-Lazarowitz, 1989; Johnson, & Johnson, 1999a).

1.10. Осврт на резултате који одговарају на први истраживачки задатак

У овом делу рада осврнућемо се на главне увиде до којих смо дошли у оквиру реализације првог истраживачког задатка. Први истраживачки задатак подразумевао је прикупљање података путем истраживачевог посматрања наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење. Подаци који су том приликом прикупљени у највећој мери су се односили на аспект наставне ситуације о којем смо у теоријском делу рада и приликом дефинисања основних појмова у истраживању писали као о дидактички обликованом делу наставне ситуације. У наставку ћемо размотрити главна сазнања до којих смо дошли у оквиру овог задатка. Кооперативно учење присутно је у посматраним наставним ситуацијама у оквиру различитих наставних предмета и типова часова. Истраживач је посматрањем ових ситуација закључио да су захтеви наставника чешће оријентисана ка подстицању нижих менталних процеса код ученика, а задатке чешће одликује велика структурисаност. Уочено је и то да сарадња заснована на социјалној међузависности (ученици су потребни једни другима како би урадили задатак који им је наставник задао)

није једини заступљени облик интеракције међу ученицима при кооперативном учењу, јер су у појединим ситуацијама у којима су ученици кооперативно учили у одређеној мери препознате одлике индивидуалног или такмичарског рада. Уочено је да наставници у посматраним ситуацијама најчешће преузимају одговорност за груписање ученика и то формирањем четворочланих и петочланих група хетерогеног састава у односу на пол и предзнања ученика. Сазнали смо и то да је временска организација у посматраним наставним ситуацијама у којима се кооперативно учи најчешће флексибилна, а дужина трајања наставних ситуација које смо посматрали варирала је у временском распону од једног до пет школских часова. Учионице у скоро свим посматраним наставним ситуацијама имале су традиционални модел седења. Када су у питању наставна средства запажа се да се у највећем броју ситуација користе уобичајени наставни материјали као што су уџбеник одређеног наставног предмета и свеске. Истраживач је проценио да се главни проблеми у посматраним наставним ситуацијама односе на осипање ученика, временска ограничења, ученике „слободне јахаче“, недостатак социјалних вештина ученика и неразумевање између наставника и ученика. Наставници су у овим ситуацијама преузимали различите улоге у процесу обликовања наставних ситуација за кооперативно учење, али према увидима истраживача наставнике доминантно одликују поступци којима настоје да спољашњом мотивацијом заинтересују ученике на кооперацију. Када су у питању улоге ученика које је истраживач запазио у посматраним наставним ситуацијама оне се према својој функцији могу односити на: вођу групе односно извршиоца комплексних захтева наставника, припаднике „средње класе“ који имају релативно уједначене захтеве, извршиоце техничких послова од којих се очекује да приступе једноставним мануелним пословима и ученике статисте којима наставник додељује улогу у оквиру које се не очекује сарадња са другима. Имајући на уму све податке до којих смо дошли, издвојила су се три модела дидактичког обликовања заступљена у овом истраживању: организационо-кооперативни (кооперативно учење постоји у својству формалне структуре), менторско-кооперативни (кооперативно учење у којем академски „јачи“ подучавају академски „слабије“ ученике) и развојно-кооперативни (ученици кооперативно уче кроз међусобну размену).

2. Профили наставника и ученика који су учествовали у ситуацијама у којима је било кооперативног учења

2.1. Карактеристике наставника и њихове праксе у ситуацијама кооперативног учења

Имајући на уму поступак проналажења и одабира наставника који ће учествовати у нашем истраживању и потешкоће да се дође до кључних информаната значајних за истраживачки предмет (Поглавља *Учесници у истраживању*, *Општи проблеми у процесу истраживања*), можемо сматрати да одабрани наставници представљају у одређеној мери конзистентну групу наставника коју одликује тежња ка примени кооперативних модела учења. Ослањајући се на еколошку теорију о учењу која је у основи нашег схватања о контексту за учење, подсећамо да су наставници који су у овом истраживању посматрани на микро нивоу – у школској учионици у интеракцији са ученицима – иако јединствени, део шире мреже коју одликују елементи са мезо и макро нивоа (други наставници и њихове наставне праксе, прописане норме образовног система, вредности којима тежи друштвена заједница, политичке идеологије). Имајући на уму поменуте елементе са мезо и макро

нивоа, наглашавамо да се наставна пракса наставника који су учествовали у нашем истраживању, у односу на уобичајене начине рада наставника у нашој средини, може окарактерисати као изузетак због чега нас је посебно заинтересовала унутрашња конзистентност података прикупљених од стране наставника. У овом делу рада осврнућемо се на сличности и разлике које се уочавају међу наставницима (односно на оно што их одликује, у шта су уверени, на који начин обликују наставне ситуације за кооперативно учење и како доживљавају реализоване наставне ситуације).

Детаљан приказ категорија налаза које обухватају све податке добијене путем разговора са наставницима налази се у Прилогу 21. Важно је нагласити да ови подаци обухватају две групе налаза: они који се у већој мери односе на самог наставника као што су његове опште одлике и уверења и они који се у већој мери односе на његов доживљај о реализованој наставној ситуацији. Имајући на уму бројност и разноврсност прикупљених података, поједини подаци нису експлицитно представљени у оквиру коначне структуре налаза, али су коришћени при интерпретацији других података који су према процени истраживача у већој мери били релевантни за разумевање истраживаног феномена. На пример, податак о томе да наставница реализује новинарску секцију у школи и том приликом подстиче ученике да међусобно комуницирају нисмо користили као податак о томе какве су ваннаставне активности ове наставнице, већ као основ за разумевање њених уверења о учењу, која могу бити значајна за тумачење њених поступака у настави. Приликом дефинисања основних појмова у истраживању навели смо да су поступци наставника део његовог личног контекста, али се они не наводе експлицитно у рубрици издвојених димензија које смо испитивали. Разлог за то су обимни налази о намерама наставника приликом планирања, припреме и реализације наставних ситуација за кооперативно учење у оквиру којих су интерпретирана њихова понашања. Наставнике смо путем интервјуа питали да сагледају своје и улоге ученика приликом кооперативног учења у наставној ситуацији коју су реализовали. Они су јасно говорили о сопственим активностима на часу, док су о ученичким активностима у већој мери говорили индиректно објашњавајући одлике задатака и своја очекивања од њих, па ћемо се активностима ученика у већој мери бавити анализом ученичких одговора.

2.1.1. Заједничке карактеристике наставника и њихове праксе

Анализа података указује на то да су скоро сви интервјуисани наставници²⁹ у овом истраживању (12/13) делимично задовољни послом којим се баве истичући одређене бенефите, али и недостатке. Одговори наставника о томе да ученици којима предају немају општа знања, вештине и компетенције које су им неопходне за опште функционисање у школској заједници и за школско учење, указују да је већина ових наставника (10/13) при промишљању о ученицима фокусирана на њихове слабости. Када су у питању наставничка уверења о настави и учењу, као и о кооперативном учењу уочене су велике разлике у одговорима наставника, што ће бити основ за њихову даљу анализу у наредним корацима. Иако се размишљања наставника о одликама кооперативног учења начелно слажу у вези са тим да овакво учење одликује позитивна међузависност, подржавајућа интеракција,

²⁹ Будући да је 13 наставника учествовало у истраживању, сматрали смо да постоји велики степен слагања између наставничких одговора уколико смо регистровали десет или више одговора који се могу приписати истој категорији одговора.

индивидуална одговорност, вежбање социјалних вештина и групно управљање, из њихових одговора се види да их у наставној пракси не доживљавају све као нужне. Скоро сви интервјуисани наставници (12/13) сматрају да се од поменутих одлика кооперативног учења индивидуална одговорност најтеже остварује и склони су мишљењу да ова одлика није неопходна за његову успешну реализацију. Ипак, наставници различито разумеју суштину ових одлика због чега ћемо ове податке користити касније приликом разматрања разлика међу наставницима.

Наставници који су учествовали у овом истраживању на сличне начине су приступали планирању наставне ситуације за кооперативно учење када су у питању иницијалне одлуке о типу наставног часа на којем ће ово учење бити реализовано, врсти наставних циљева за које су се том приликом определили и одељењу у којем ће реализовати кооперативно учење и позвати истраживача да то посматра. Велики број интервјуисаних наставника (10/13) се приликом планирања кооперативног учења определио за његову примену на часовима утврђивања градива. У складу са општим уверењима о циљевима наставе и учења, ови наставници (10/13) приликом организације кооперативног учења постављају когнитивне циљеве учење на часовима утврђивања. Највећи број наставника бира одељење у којем се нада успеху приликом реализације кооперативног учења (10/13). Припремајући наставну ситуацију за кооперативно учење сазнали смо да највећи број наставника (10/13) не припрема простор за учење, јер сматра да је довољно да се ученици окрену једни ка другима и раде на задатку. Проблеми које највећи број наставника (10/13) препознаје у реализованим ситуацијама односе се на одлике и понашања ученика, односно појаву „слободних јачаха“, али перцепција личне одговорност за то је различита. У Табели 8 приказане су категорије налаза и искази наставника који су карактеристични за већину наставника који су учествовали у овом истраживању.

Табела 8. Учестале карактеристике наставника који су реализовали кооперативно учење и њихови искази

Аналитички оквир	Категорије налаза	<i>f</i>	Искази наставника:
Однос према позиву	Делимично задовољни послом	12	<i>Мислим да смо ми јако важан кадар и да наше окружење није тога свесно. Ја сам свесна, ја се осећам важно, али да ли нас друштво као такве признаје – не бих рекла. Ако то колико нас плаћају говори о томе колико нас уважавају, онда тај сегмент треба да се промени (Н8, ситуације 9 и 10³⁰).</i> <i>Задовољна сам својим односом са децом. Али рад са децом се свео на 30- 40%. Све остало је администрација (Н13, ситуација 17).</i>

³⁰ Сваком наставнику смо хронолошким редоследом у односу на то када су у односу на друге наставнике приступили истраживању додељивали редне бројеве од 1 до 13. Стога се ознака „Н8“ односи на наставника који се осми по реду укључио у истраживање. Редни број који наставник носи не мора да се слаже са редним бројем наставне ситуације коју је реализовао. У овом случају наставница са редним бројем осам реализовала је ситуације 9 и 10).

Уверења о ученицима	Фокус на слабости	10	<i>Деца су прилично погубљена и размажена у односу на децу ранијих година. Све им је сервирано и дато. Користе прилику да оду до тоалета и тада зову родитеље да им кажу да су гладни, жедни, да су добили неку оцјену коју нису очекивали. Мислим да данашња деца нису осамостаљена за школу (Н1, ситуација 1).</i> <i>Имате сјајне ученике који раде фантастично, али чим крену да раде у пару или у четворо они се не сналазе (Н5, ситуација 5).</i>
Намере у вези са наставном ситуацијом	Когнитивни циљеви на часовима утврђивања градива	10	<i>Намера ми је била да обнове градиво које смо радили. Да проверимо колико су запамтили. Ово им је прилика ако нешто нису запамтили да науче (Н3, ситуација 3).</i> <i>Информације из ове лекције их чекају на завршном испиту. Сада ћемо тога да се присетимо, ако је потребно нешто да разјаснимо. Циљ је да са овог часа изађу припремљени за завршни испит, барем што се ове области тиче (Н13, ситуација 17).</i>
	Одељење у којем се надају успеху	10	<i>Мислим да се социјалне вештине и радне навике у одељењу усвоје још код учитеља. Због тога је нама сада лакше да радимо било какав групни рад у одељењу које има сарадничког искуства. Они већ знају како то изгледа, како да се брзо организују, а да не настане хаос. То им је познато и немају страх од новог (Н5, ситуација 5).</i>
	Распоред клупа традиционалан	10	<i>Ученици се само окрену једни ка другима и могу да раде. Немамо времена да размештамо клупе (Н11, ситуација 14).</i>
Доживљаји о реализованој наставној ситуацији	Проблеми се тичу одлика и понашања ученика	12	<i>Филип је, на пример, рекао боли га глава. Нисам баш сигурна да га је болела глава до тог степена. Мислим да није хтео да ради у тој групи, јер је доста слабији од њих. Он се ту провукао да не ради ништа. (Н7, ситуација 8).</i>

2.1.2. Сличности и разлике између наставника – анализа профила

У претходном кораку издвојили смо сличности које се јављају у одговорима већине наставника који су реализовали кооперативно учење у овом истраживању. Анализа одговора наставника довела нас је до сазнања да се наставници који су учествовали у овом истраживању разликују по томе шта мисле, раде и на који начин доживљавају наставне ситуације које су реализовали с намером да обезбеде кооперативно учење. Анализа добијених категорија налаза које су настале у процесу кодирања и груписања њихових одговора указивала је на постојање одређених образаца на основу којих се наставници могу груписати у оквиру конзистентних група – наставничких профила. У циљу систематизације уочених сличности и разлика између наставника, анализирани су односи између категорија налаза за сваког наставника, односно начин на који се поједине категорије заједно јављају у њиховим одговорима. На основу тако повезаних категорија конструисана је типологија наставничких профила, као виши ниво апстракције који обједињује сродне категорије налаза.

Анализа података у циљу идентификације наставничких профила показала је да, иако се наставници разликују по дужини радног искуства, те разлике нису биле пресудне за формирање профила. Наиме, уочено је да наставници са сличним наставним поступцима и уверењима могу припадати различитим групама према радном искуству. Исто тако, подаци који се односе на однос наставника према свом позиву нису допринели диференцијацији профила, с обзиром на њихову уједначеност (већина наставника је делимично задовољна послом којим се баве). Анализа података је упућивала и на уједначеност наставничких уверења о ученицима (ученици углавном немају неопходна знања и искуства за учење и функционисање у школској заједници) која нису допринела разумевању наставничких профила. С друге стране, разлике које су уочене у овим подацима о томе да наставници имају различита општа педагошка уверења о настави и учењу и различита уверења о кооперативном учењу показале су се као значајне. Када су у питању намере наставника у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације, анализа је показала да су подаци о томе какав задатак су наставници користили у овим ситуацијама, на који начин су организовали временску динамику кооперативног учења и на који начин су евалуирали исходе овог учења у највећој мери допринели уочавању образаца унутар одређене групе наставника. Подаци који су се односили на наставнички доживљај одговорности за кооперативно учење у реализованим ситуацијама омогућили су нам омогућили су јасније сагледавање међусобних веза између уверења, понашања и доживљаја наставника у конкретној ситуацији, као и односа овог скупа карактеристика према обрасцима уоченим код других наставника. Коначно, за уочавање и разумевање наставничких профила најважнији су били подаци који се односе на наставничка уверења о учењу и кооперативном учењу, начин на који су обликовали наставну ситуацију укључујући њихове улоге, одлике задатка, временску организацију, начин евалуације ученика и доживљај личне одговорности у реализацији кооперативног учења.

Идентификовали смо три наставничка профила – техничари, прагматичари и креатори. Сваки профил карактерише јединствен склоп елемената, који је у већој или мањој мери различит од других профила. У табели 9 ћемо приказати одлике ових профила у односу на аналитички оквир који смо објаснили у претходном пасусу.

Табела 9. Упоредни приказ одлика наставничких профила³¹

Профили		Техничари	Прагматичари	Креатори
Димензије Педагошка уверења	О настави и учењу	Традиционална	Доминирају савремена уверења	Савремена
	О кооперативном учењу	Принудна и/или менторска кооперација	Доминира принудна и/или менторска кооперација	Афективна кооперација
Начин организације	Одлике задатка	Високоструктурисан	Доминира висока структурисаност	Нискоструктурисани

³¹ Када у табели поред описа није наведена никаква одредница, то значи да наведена карактеристика важи за све наставнике датог профила. Одредница „доминира“ указује да је одређена карактеристика присутна код две трећине наставника који су груписани у оквиру истог профила. Одредница „у различитој мери/различито“ користи се у случајевима када се у оквиру истог профила уочавају различите категорије налаза при чему се не може утврдити заједничка одлика већине.

и реализације наставне ситуације		Ментални процеси које захтева задатак нижи Доминира очекивање сарадње између ученика ради такмичења на нивоу одељења	У различитој мери се захтевају нижи и виши ментални процеси У различитој мери очекивана сарадња ради такмичења на нивоу одељења, подучавања или размене	Ментални процеси које захтева задатак виши Очекивана сарадња ради размене
	Улоге наставника	Доминирају улоге организатора и евалуатора	Доминирају улоге организатора, евалуатора, регулатора социјалних односа и подршке у учењу	Доминирају улоге организатора, евалуатора, регулатора социјалних односа и подршке у учењу
	Временска организација	Ригидна	Доминира флексибилна временска организација	Флексибилна
	Начин евакуације	Доминира индивидуално сумативно оцењивање	Различите праксе оцењивања	Индивидуално формативно оцењивање
Доживљаји о наставној ситуацији	Одговорност за кооперативно учење	Не сматрају себе одговорним	Доминира схватање да наставник и ученици деле одговорност за кооперативно учење	Сматрају себе одговорним
Наставници који су груписани унутар профила		H3(C3), H7(C8), H9(C11), H10(C12 и C13), H13(C17)	H2(C2), H4(C4 и C15), H5(C5), H6(C6 и C7), H8(C9 и C10), H11(C14),	H1(C1), H12(C16)
Σ = 13		f=5	f=6	f=2

Наставници техничари. Наставници овог профила имају традиционална уверења о учењу и настави (учење је најуспешније у ситуацијама фронталне наставе када наставник предаје градиво, док га ученици слушају и настоје да памте информације које наставник презентује). Ови наставници су уверени да се кооперативно учење у наставној пракси може односити искључиво на ситуације у којима постоји вршњачко подучавање (академски јачи подучавају академски слабије ученике) или су ученици принуђени на сарадњу због заједничке оцено, ограниченог времена за рад и слично. Приликом организације кооперативног учења ови наставници склони су давању високоструктурисаних задатака у оквиру којих је наставник тај који дефинише правила понашања ученика (дефинише начин на који се приступа изради задатка, наводи очекивану форму урађеног задатка, даје детаљна упутства за расподелу послова унутар групе и рад на задатку, одређује временску динамику коју ученици треба да следе да би успешно испунили захтеве наставника и слично). Овакви задаци у највећем броју примера захтевају активацију нижих менталних процеса од ученика. Очекивана интеракција између ученика најчешће се своди на међусобно подучавање и сарадњу ради такмичења са другим групама из одељења. Наставници техничари примењују претежно индивидуално сумативно оцењивање ученика, што је у складу са њиховим уверењима о принудној сарадњи као јединој могућности у вези са применом кооперативног учења. Њихове улоге односе се на послове организатора и евалуатора учења, придржавајући се ригидно планиране временске динамике. Ови наставници сматрају да нису одговорни за исходе кооперативног учења.

Наставник креатор. Наставници креатори се у великој мери разликују од наставника техничара, због чега не бисмо погрешили када бисмо рекли да су ова два профила две крајности. Наставнике креаторе одликују савремена схватања о настави и учењу. Ови наставници верују да је учење по својој природи социјални процес и да су интеракције између свих образовних актера као и индивидуа које нису директно укључене у школску заједницу вредан извор знања за сваку особу. Главни извори знања и подршке за учење су према мишљењу ових наставника умрежени и укључују учитеље, наставнике, стручне сараднике из матичне школе, наставнике из приватних школа који предају значајном броју њихових ученика у склопу реализације ваншколских активности, родитеље, вршњаке, уџбенике и медије. Можемо констатовати да ови наставници схватају умреженост контекста за учење јер и сами наводе релације између бројних елемената од микро до макро нивоа који обликују ситуације кооперативног учења. Своје схватање кооперативног учења заснивају на идеји о добрим међусобним односима ученика приликом учења због којих ученици остварују успех и развијају се. То значи да кооперативно учење за њих представља ситуација у којој постоји позитивна међузависност ученика која је резултат унутрашње потребе ученика да брину једни о другима и о успеху целе групе, те да перципирају да су једни другима неопходни за успешно извршавање задатка. Ова неопходност се не односи на просту расподелу материјала при чему сваки ученик преузима одговорност за један сегмент задатка, већ ученици кроз заједнички рад и осећање заједништва остварују успех. Анализа података је показала да наставници креатори приликом организације кооперативног учења, у складу са општим уверењима о настави и учењу и схватањем кооперативног учења, настоје да осмисле задатке који захтевају активацију виших менталних процеса, чија је структура у већој мери отворена и пружа могућност ученицима да остваре аутономију по питању групне организације, одабира начина на који ће урадити задатак, заступање више различитих перспектива као одговор на задато и слично. Ови наставници од ученика приликом кооперативног учења очекују пре свега сарадњу која се односи на размену. Улога ових наставника је комплексна и укључује послове организатора, евалуатора, регулатора социјалних односа, пружаоца подршке у учењу, а све то остварују кроз флексибилну временску динамику рада на часу. Оцењивању ученика приступају путем индивидуалног формативног оцењивања. То значи да на часу инсистирају на томе да разговарају са свим ученицима о томе како су функционисали у групи и шта су заправо научили. Наставници креатори сматрају себе у највећој мери одговорноим за исходе кооперативног учења.

Наставник прагматичар. Наставници који су груписани у оквиру овог наставничког профила имају поједине одлике које су блиске наставницима техничарима или наставницима креаторима. На пример, наставници прагматичари, исто као и креатори, у заступају савремена уверења о настави и учењу. Изузетак представља једна наставница са традиционалним уверењима о настави и учењу коју смо ипак сврстали у овај профил. Ова наставница у пракси задаје нискоструктурисане и висококооперативне задатке у оквиру којих од ученика захтева ангажовање виших менталних процеса, због чега је, посматрано у целини, њен профил ближи прагматичарима него техничарима. Када су у питању уверења о кооперативном учењу ова група наставника ближа је наставницима техничарима који заступају схватање да је у пракси могућа принудна или менторска кооперација. Међу овим наставницима постоје изоловани примери који истичу афективне компоненте кооперативног учења. Приликом организације кооперативног учења, наставници

прагматичари се опредељују за високоструктурисане задатке, у којима се од ученика, у различитој мери, захтевају како нижи тако и виши ментални процеси. У оквиру ових задатака од ученика се у различитим наставним ситуацијама очекују различити облици сарадње: сарадња ради такмичења, сарадња ради подучавања и сарадња ради размене. Праксе њиховог оцењивања у ситуацијама кооперативног учења су различите (варирају од индивидуалног сумативног оцењивања исхода и процеса учења, преко групног сумативног оцењивања процеса учења, те комбиновање индивидуалног и групног оцењивања исхода до потпуног одсуства оцењивања), због чега се на основу доступних података се не може утврдити њихова заједничка карактеристика. Наставници прагматичари своју улогу остварују извршавајући послове организатора, евалуатора, регулатора социјалних односа и пружаоца подршке у учењу, што упућује на комплексност којом је присутна и код наставника креатора. Временска организација наставних ситуација које су реализовали наставници прагматичари је у углавном флексибилна. Међу наставницима који припадају овом профилу доминира схватање о томе да наставници и ученици деле одговорност за кооперативно учење. На основу наведених одлика наставника који припадају овом профилу, запажамо да се они приликом организације кооперативног учења, без обзира на уверења која заступају о учењу и кооперативном учењу, радије опредељују за примену „проверених“ метода чији ће ефекти бити предвидљиви.

Разматрајући приказане профиле наставника истичемо да су у овом истраживању у највећој мери регистровани наставници прагматичари ($f=6$), потом техничари ($f=5$) и у најмањој мери креатори ($f=2$). Будући да смо истраживањем настојали да обухватимо наставнике који у својој наставној пракси организују кооперативно учење, очекивали смо већи број наставника са савременим схватањима учења и наставе, оних који кооперативно учење организују са жељом да код ученика активирају више менталне процесе, оних којима је развој социјалних вештина ученика значајан циљ наставе и слично. Наша интерпретација добијених налаза односи се на то да су наставници са одликама креатора реткост у нашој средини због чега их и на нивоу нашег узорка има мало. Овакав налаз у складу је са резултатима емпиријских истраживања из наше средине о томе да је кооперативно учење заступљено у малој мери док доминирају традиционални облици наставе и учења (Kovačević i sar., 2021; Maksimović i Stančić, 2012; Radulović i Mitrović, 2014), да чак и онда када је кооперативно учење присутно у настави праћено је бројним проблемима (Džaferagić Franca i Tomić, 2012; Ilić, 2016a; Pljakić, 2019), као и то да наставници који организују кооперативно учење гаје различите заблуде о суштини и начину примене оваквог учења (Bulatović i Medar, 2024; Reić-Ercegovac i Jukić, 2008) не узимајући у обзир умреженост свих елемената контекста – наставне ситуације.

Поједини налази у вези са наставничким профилима указују на одређене недоследности у њиховим схватањима и понашању. На пример, иако наставници техничари имају традиционална уверења о учењу и настави (сматрају да су наставници главни извор знања, најважнији наставни циљеви су когнитивни, а предавање наставника најбољи начин за њихово остваривање) они ипак организују кооперативно учење. Објашњење за то смо једним делом пронашли у подацима који се односе на схватање наставника техничара о значају кооперативног учења, при чему доминира уверење да овакав начин учења служи као почетна сензитивизација ученика, а нарочито као мотивација за учење ученика са

слабијим академским успехом. Осим тога, наставници техничари изјављују да су у посматраним наставним ситуацијама имали намеру да обезбеде сарадњу међу ученицима, али то покушавају да остваре доминантно решењима из спектра бихејвиористичких схватања о учењу. Ови подаци указују на то да наставници техничари можда не разумеју у потпуности суштину кооперативног учења (која према нашем схватању подразумева унутрашњу потребу и индивидуе да учествује у когнитивној размени са другима), немају довољно знања и вештина за његову примену или се грубо придржавају препорука које су чули приликом стручног усавршавања не покушавајући да их прилагоде контексту наставне ситуације чији су творци.

Пратећи препоруке других истраживача и теоретичара о кооперативном учењу (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000) истичемо да би погрешно било пред ученике са мало кооперативног искуства у учењу и мање развијеним вештинама за сарадњу, у друштву у којем се вреднује компетитивност, у колективима у којима наставници немају подршку колега за организацију кооперативног учења и слично поставити комплексне кооперативне задатке. Важно је одати признање наставницима који су груписани у оквиру профила прагматици и креатори, који су у мањој или већој мери кроз своје исказе и деловања показали осетљивост на овакав контекст, настојећи да у складу са њим омогуће сложеније облике кооперативног учења, него што то чине техничари. На пример, наставници креатори у својој пракси теже остваривању не само когнитивних, већ циљева социјалног, афективног и моралног развоја, креирају задатке за кооперативно учење с мање ригидном структуром, а од ученика захтевају ангажовање виших менталних процеса. Наставници прагматици показују изражену осетљивост на различите елементе контекста наставне ситуације за кооперативно учење као што су одлике ученика или одлике наставног градива. На пример, чини се да наставници прагматици умеју да процене тренутне капацитете својих ученика за кооперативно учење, имајући на уму и њихова претходна искуства учења, због чега се одлучују за развој праксе кооперативног учења кроз мање и једноставније кораке.

Иако смо у раду издвојили три наставничка профила, потребно је нагласити да се наставници могу посматрати на континууму од наставника техничара до наставника креатора. Наставници прагматичари испољавају одлике које делимично припадају и једном и другом полу; њихова пракса се у појединим ситуацијама приближава пракси креатора, док се у другим приближава пракси техничара. Процес категорисања наставника у одговарајућу групу наставника истих или сличних одлика био је изузетно захтеван. Разлог за то се једним делом крије у комплексној природи личног контекста сваког наставника која је јединствена и не подлеже искључивој категоризацији, већ обухвата одлике које су флексибилне, променљиве и условљене бројним елементима од микро до макро нивоа. Ове категорије треба тумачити уз опрез, јер припадност одређеној категорији не значи потпуну искључивост према другим профилима, нарочито уколико се уведе димензија ширег контекста. Претпостављамо да значајан број наставника током своје професионалне каријере прође кроз неколико наставничких профила и да се о њима може писати као о могућим развојним фазама од техничара до креатора или пак деградирајућим процесом од креатора до техничара (имајући на уму године радног стажа које су у оквиру свих профила различите). Имајући на уму то да је наставна ситуација као контекст за кооперативно учење налик мрежи у којој сви елементи делују једни на друге, могуће је и то да исти наставник, у зависности од одлика других елемената контекста, у једној ситуацији има један, а у другој

ситуацији други профил. Такође, наставници који су учествовали у овом истраживању су „део“ заједничке образовне мреже, стога је јасно зашто сви они, ма колико различити, имају блиска схватања о одређеним темама и суочавају се са сличним проблемима приликом организације кооперативног учења. Приказане налазе у овом поглављу и издвојене наставничке профиле ћемо у даљем раду анализирати у односу на доживљаје и понашања ученика како бисмо обезбедили целовиту слику о наставним ситуацијама за кооперативно учење.

2.1.3. Осврт на резултате који одговарају на други истраживачки задатак

Други истраживачки задатак био је оријентисан ка томе да се разуме начин на који наставник доживљава и обликује наставну ситуацију у намери да обезбеди кооперативно учење. Анализа показује да се наставници који су учествовали у овом истраживању разликују када су у питању њихове одлике, педагошка уверења, намере у вези са реализацијом конкретне наставне ситуације у којој се планира кооперативно учење и доживљаји о њој. Већина интервјуисаних наставника у овом истраживању у одређеној мери изражава незадовољство у раду. Већина наставника је усмерена на ученичке слабости истичући како им недостају основна академска знања, вештине и мотивација за учење. Већина наставника која је учествовала у нашем истраживању кооперативно учење реализује у оквиру часова који су намењени утврђивању градива, с постављеним когнитивним циљевима наставе. Иако наставници декларативно прихватају пет кључних одлика кооперативног учења, подаци прикупљени у оквиру овог задатка показују да се њихова схватања овог учења разликују и могу укључивати елементе принудне, менторске или афективне сарадње. Најчешћи проблеми са којима се суочавају ови наставници односе се на одлике и понашања ученика, односно на појаву „слободних јахача“. Анализа сличности и разлика у одговорима наставника довела нас је до сазнања о томе да се наставници који су учествовали у овом истраживању могу груписати у оквиру три наставничка профила: техничари, прагматичари и креатори. Највећи број наставника према овој анализи припада групи прагматичара. Иако се поменути профили могу разликовати у односу на схватања о настави и учењу, о кооперативном учењу и начину организације кооперативног учења у пракси, кооперативно учење је регистровано у наставним ситуацијама које су реализовали наставници свих профила.

На основу наведених налаза можемо закључити да међу наставницима који су учествовали у овом истраживању постоји унутрашња конзистентност која упућује на то да су сви наставници део заједничке мреже која укључује образовни систем у целини. Налази указују на то да је суштина кооперативног учења међу овим наставницима прихваћена на декларативном нивоу, али се поступци наставника у процесу обликовања наставних ситуација за кооперативно учење разликују и укључују како бихејвиористички вођене – принудне кооперације, тако и социоконструктивистички вођене – кооперације засноване на афективној и когнитивној међузависности ученика. Пошто су резултати овог истраживања указивали на то да је кооперативно учење било присутно у ситуацијама које су организовали наставници свих профила, закључујемо да кооперативно учење није резервисано само за одређене наставнике, већ да је могуће у различитим наставним праксама, али да ће се оно неминовно разликовати у погледу дидактичког обликовања наставне ситуације и крајњих исхода.

2.2. Сличности и разлике између ученика – анализа профила

Разговарајући са ученицима настојали смо да сазнамо како опажају и разумеју одлике наставне ситуације ученици који су у великој мери доживели кооперативно учење и ученици који нису или су у малој мери доживели ово учење. Сматрали смо да су ученици који су у већој мери од других доживели кооперативно учење они који су све епрувете које представљају одлике овог учења (позитивна међузависност, унапређујућа интеракција, индивидуална одговорност, вежбање социјалних вештина, групно управљање) „напунили“ (обојили) до врха и који су путем разговора то потврдили (Прилог 22). Ученици о којима пишемо као о онима који су доживели кооперативно у мањој мери од других су ученици који су се путем излазне карте изјашњавали да нису доживели ниједну његову одлику или они који су доживели поједине одлике кооперативног учења, али у значајно мањој мери у односу на остале ученике, а путем разговора су нам то и потврдили. У појединим ситуацијама таквих случајева није било, па смо у истраживање укључивали ученике који се изјашњавају да су у средњој мери доживели кооперативно учење (ученици чије су епрувете половично обојене). То су ученици који су у најмањој мери доживели кооперативно учење у конкретној наставној ситуацији, али су га доживели више од екстремних случајева из других ситуација (ученика који уопште нису доживели кооперативно учење). На крају рада смо издвојили излазну карту ученика који је у средњој мери кооперативно учио (Прилог 23).

Продукт анализе ових података односи се на издвојене категорије налаза. Детаљна разрада ових категорија, које обухватају све на овај начин добијене податке, дата је у Прилогу 11. Важно је нагласити да ови подаци обухватају две групе налаза: они који се у већој мери односе на опште одлике и уверења ученика и они који се у већој мери односе на њихов доживљај наставне ситуације. Имајући на уму бројност и разноврсност прикупљених података, поједини подаци нису експлицитно представљени у оквиру коначне структуре налаза, али су коришћени при интерпретацији других података који су према процени истраживача у већој мери били релевантни за разумевање истраживаног феномена. На пример, податак о томе да одређени ученик своје слободно време воли да проводи са вршњацима из одељења и да том приликом стиче одређена знања, нисмо користили као податак о томе какве су ваннаставне активности овог ученика, већ приликом интерпретације његових уверења о односима у одељењу и начину на који се учи. У оквиру овог поглавља акценат смо ставили на уочавање сличности и разлика међу свим интервјуисаним ученицима у истраживању, док ће се у наредном поглављу већа пажња посветити разумевању ових ученика у појединачним наставним ситуацијама чији су део.

2.2.1. Заједничке карактеристике интервјуисаних ученика

Анализом свих података прикупљених кроз разговор са ученицима који су обухваћени овим истраживањем ($f=65$), дошли смо до увида да већина ученика има мало искуства са кооперативним учењем, али о њему говоре истичући како је оно било позитивно ($f=55$). Ови ученици неретко заступају традиционална уверења о настави и учењу ($f=60$), заинтересовани су за предмет на којем је реализовано кооперативно учење ($f=59$), а о наставнику говоре наводећи карактеристике које га описују као „доброг“ ($f=56$). Нешто више од половине ових ученика заступа мишљење да је кооперативно учење оно у којем владају блиски односи међу члановима групе ($f=34$), што указује на афективну кооперацију

у учењу. Одмах потом може се препознати и схватање ученика о томе да је приликом кооперативног учења најважније да сви ученици доприносе заједничком раду, истичући социјалну међузависност ($f=27$). У посматраним наставним ситуацијама у овом истраживању највећи број интервјуисаних ученика имао је улогу припадника „средње класе“ ($f=44$). Иако сматрамо да је у питању занемарљива предност, констатујемо да смо чешће уочили одговоре ученика који указују на њихову перцепцију личне одговорности за решавање проблема при кооперативном учењу и кооперативно учење уопште ($f=24$). У наставку текста ћемо представити поједине налазе о ученицима њиховим груписањем у две категорије – подаци који се тичу ученика који се изјашњавају да нису или да су у малој мери доживели кооперативно учење и подаци који се тичу ученика који се изјашњавају да су у великој мери доживели кооперативно учење. Ови подаци сведоче о одређеној конзистентности унутар сваке од поменутих подгрупа ученика, али и томе да се на нивоу сваке од њих могу уочити извесне разлике. У наредном кораку, анализирали смо поменуте разлике између свих ученика обухваћених истраживањем на основу којих смо идентификовали одређене профиле ученика.

2.2.2. Ученици који се изјашњавају да нису или да су у малој мери кооперативно учили

Ученици који се изјашњавају да у посматраним наставним ситуацијама нису доживели кооперативно учење уопште или су у малој мери доживели поједине његове одлике ($f=17$) имају сличне карактеристике³² када су у питању интересовања, количина претходног искуства са кооперативним учењем, уверења о школском учењу, наставнику, односима у одељењу, доживљаји о наставној јединици, задатку, временској организацији, исходима учења и перцепција одговорности у конкретној ситуацији кооперативног учења. Сви интервјуисани ученици из ове групе истичу како имају мало искуства са кооперативним учењем (17/17). Ови ученици у великој мери заступају традиционална уверења о школском учењу (11/13). Према схватању великог броја ових ученика, одељење којем припадају углавном није сложено (9/16). Ови ученици углавном истичу да су заинтересовани за предмет на којем је било организовано кооперативно учење (12/16) и сматрају да су наставници који су организовали ове ситуације „добри“ (10/12). Наставна јединица која је обрађивана у посматраним ситуацијама је према наводима ових ученика била занимљива (14/17). Велики број њих није било задовољно временском организацијом (8/13), а наводе и негативна мишљења о задатку који су у посматраним ситуацијама радили (10/15). Већина њих сматра да ништа није научила у посматраним ситуацијама кооперативног учења (11/17). Доста ученика који се изјашњавају да су у малој мери кооперативно учили (10/15) објашњава да није доживело кооперативно учење, не толико због мере у којој су се лично ангажовали приликом израде кооперативног задатка и мере у којој су ступали у интеракцију са другима, колико због понашања других ученика која су нарушила процес међусобне сарадње свих ученика у групи и недостатка подршке наставника.

Међу ученицима који се изјашњавају да у посматраним наставним ситуацијама нису или су у малој мери доживели кооперативно учење, уочене су и одређене разлике. Сваки други ученик из ове подгрупе ученика (8/15) истиче како има негативно искуство са

³² Сматрали смо да међу ученицима постоји сличност онда када више од половине њихових одговора припада истој категорији, док су две или више категорија са релативно уједначеним бројем одговора ученика указивале на разлике на нивоу подгрупе ученика који сматрају да нису учили кооперативно.

кооперативним учењем, доводећи то у везу са лошом организацијом у групи, нарушеним међусобним односима у одељењу и перцепцијом да овакве активности нису корисне за учење школског градива, док се позитивна искуства са кооперативним учењем ученика из ове подгрупе односе на забаву због дружења са другим ученицима током групних активности. Њихова мишљења о кооперативном учењу обухватају значај социјалне међузависности – „сви ученици се труде“ (6), афективну кооперацију у учењу – „постоје добри међусобни односи у групи“ (7) и менторску кооперацију у учењу – „бољи ученици помажу слабијим од себе“ (6). Највећи број ученика из ове подгрупе је у посматраним ситуацијама имао улогу припадника „средње класе“ (8), али су ови ученици понекад имали улогу вође (5), техничара или статисте (3). Сваки други ученик из ове подгрупе ученика није био задовољан саставом своје групе (8/14), јер су групу чинили ученици са којима се ови ученици не друже или који не желе да доприносе у заједничком раду. Није уочен специфичан проблем који представља униформну препреку за учење код сваког од ових ученика, али је уочено да се ученичка перцепција о проблемима у процесу кооперативног учења неретко везује за одлике и понашања ученика (7) и одлике дидактички обликованог дела наставне ситуације (7). На пример, поједини ученици у ситуацијама 8 и 17 су доживели одбацивање од чланова своје групе због чега нису учествовали у кооперативном учењу. Резултати ранијих истраживања показују да се одбачени ученици током школовања суочавају са различитим тешкоћама на академском плану и због тога могу имати слабији успех у школи (Vujačić i Đević, 2022; Wentzel, Jablansky, & Scalise, 2021). До кооперативног учења није долазило ни у примерима у којима су се истакли ученици „индивидуалци“ односно они који наглашавају да им је најкорисније самостално учење и који показују одбојност према ситуацијама у којима се од њих очекује сарадња са другима (ситуације 12 и 17). Ови ученици самостално преузимају одговорност за израду задатка, одбијајући помоћ, перспективу и потребе других чланова групе. Незадовољство због састава групе и доживљај наставног задатка који је према мишљењу ученика нејасан или досадан су проблеми због којих одређени ученици у овом истраживању нису доживели кооперативно учење. У Табели 10 приказаћемо сличности и разлике међу ученицима који припадају овој групи.

Табела 10. Сличности и разлике међу ученицима који су у малој мери кооперативно учили³³

Аналитички оквир	Категорије налаза	f	Искази ученика:
Искуство са кооперативним учењем	Мало	16	<i>То се не ради. Ево ми још мало напуштамо школу. Када се осврнем, тога је било пар пута (М1, ситуација 17).</i>
Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	Заинтересовани	12	<i>Много волим језике да учим. Учим их од малих ногу. Енглески језик је посебно важан јер се данас свуда употребљава. Могу да читам књиге, могу да разговарам са другим људима на летовању (Ж2, ситуација 10).</i>
Уверења о школском учењу	Традиционална	10	<i>Искрено, ја много лакше радим када сам сама. Мислим да из тог групног рада не можемо да научимо толико корисних ствари као када учимо сами (Ж2, ситуација 10).</i>

³³ Бела поља приказују сличности које важе за већину ових ученика, док сива поља указују на области у којима се уочавају разлике у њиховим одговорима.

Уверења о наставнику	Наставник је „добар“	10	<i>Наставницу много волим, јер је јако нежна и пожртвована када је њено одељење у питању. Наравно, лепо предаје, немам никакав проблем на часовима енглеског (Ж1, ситуација 10).</i>
Одговорност за кооперативно учење	Не сматра себе одговорним	10	<i>Наставница није опомињала ученике који причају и не занима их задатак. Не могу ја да натерам некога да ради ако он не жели (М2, ситуација 4).</i>
Задатак за кооперативно учење	Незадовољни задатком	10	<i>Да запишемо наша знања. Нисам баш разумео да ли свако треба своја знања да запише па да их поредимо или како? Свако је добио свој папир, али није нам наставница рекла да ли свако за себе попуњава (М1, ситуација 12)</i>
Пријатност претходног искуства са кооперативним учењем	Непријатно	7	<i>Када се ради у групи, група се увек подели, као на овом часу што се поделила група на девојчице и дечаке. Оне су се одвојиле и нису хтеле нас да укључе. Имао сам још непријатних искустава. Дешавало се да у групи сви вичу и да неће да ме укључе у рад (М1, ситуација 8).</i>
	Пријатно	7	<i>Лепо смо се дружиле. Радиле смо од куће и могле смо да причамо о свему (Ж1, ситуација 11).</i>
Уверења о односима у одељењу	Одељење није сложно	9	<i>Не учимо заједно, то је глупо. Други имају слабија знања од мене и не видим како би они мени могли да помогну (М1, ситуација 12).</i>
	Одељење је сложно	7	<i>Могу да очекујем помоћ од свих. Ја бих увек помогао другима. Дружимо се. После часова увек останемо да играмо фудбал (М1, ситуација 3).</i>
Улога у групи	Припадници „средње класе“	9	<i>Задатак је био лак. Поделили смо лекцију тако да свако научи по два пасуса. Нисмо имали вођу (М1, ситуација 4).</i>
	Вођа групе	4	<i>Ја сам вођа. Група не може да буде успешна ако нема вођу. Тако је у сваком послу. Вођа је тај који уме да искористи могућности других људи да би стигао до циља. Ја нисам дозволио њима да раде, лакше ми је да све сам урадим, али да знам да је то добро, него њих да исправљам (М1, ситуација 17)</i>
Састав групе	Незадовољни саставом групе	8	<i>Мени је важно да радим са другарима, да то буде једна иста група у којој се константно прича, лако се разумемо, стално радимо заједно (М1, ситуација 4).</i>
	Задовољни саставом своје групе	6	<i>Био сам задовољан зато што сам радио са мојим братом и другарима (М1, ситуација 16).</i>
Проблеми током кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	7	<i>Проблем је што сам ја у овој ситуацији сматрао да су могућности мојих другара испод мојих стандарда због чега сам све сам урадио. Нисам им дозволио да раде оно што им нисам рекао да могу, чак и да су хтели (М1, ситуација 17).</i>
	Одлике дидактички обликованог дела	7	<i>Задатак је био досадан. Углавном радимо увек исто. Лекцију поделимо и научи свако свој део (М2, ситуација 4).</i>

2.2.3. Ученици који се изјашњавају да су у великој мери кооперативно учили

Анализом података у овом делу рада, дошли смо до увида да ученици који се изјашњавају да су у великој мери доживели кооперативно учење у посматраним ситуацијама ($f=36$) имају сличне карактеристике када су у питању претходна искуства са кооперативним учењем, њихова интересовања, уверења о наставнику, школском учењу, кооперативном учењу, доживљаји о наставним садржајима и организационим аспектима наставних ситуација које су биле предмет овог истраживања, исходима кооперативног учења и одговорностима за ово учење. Скоро сви ученици који припадају овој подгрупи ученика извештавају о томе да имају мало искуства са кооперативним учењем, које описују као пријатно (35/36). Разлози за то односе се на задовољство ученика због дружења са другим ученицима из одељења и лакшег савладавања градива. Ови ученици у највећој мери заступају традиционална уверења о школском учењу (33/35). Код ових ученика доминира схватање да им је за учење најкорисније када наставник предаје градиво, а они слушају на часу или самостално уче код куће. Велики број ових ученика изражава интересовање за предмет на којем се одвијало кооперативно учење (29/35) и њихова уверења о наставници се односе на то да је наставница „добра“ (30/35). У посматраним ситуацијама ови ученици су најчешће имали улогу припадника „средње класе“ (25/33). Ученици који се изјашњавају да су у великој мери доживели кооперативно учење углавном изражавају задовољство у вези са организационим аспектима кооперативног учења (30/36). То значи да су ови ученици углавном били задовољни саставом своје групе (33/36), процењивали су да су имали довољно времена за израду задатка, а садржај наставне јединице који је обрађиван путем кооперативног учења им је био интересантан. Разговором о проблемима на које су ови ученици наишли приликом кооперативног учења у посматраним ситуацијама, дошли смо до увида да велики број ових ученика (29/36) сматра себе одговорним за кооперативно учење.

Мишљења ових ученика су различита када су у питању односи у њиховој одељенској заједници, па нешто више од половине њих (21/36) истиче да су ученици сложни и помажу једни другима у ситуацијама учења, док друга половина (15/36) сматра да ученици њиховог одељења нису сложни, да постоје непријатељски односи, нетрпељивост, дистанца између појединих група ученика. Ученици који се изјашњавају да су у посматраним ситуацијама доживели кооперативно учење у великој мери имају различита мишљења о томе шта одликује овакво учење. Међу њима доминирају два схватања. Једно схватање се односи на то да су за кооперативно учење најважнији, не толико доприноси сваког ученика, колико топли међусобни односи између свих чланова групе и брига о другима – афективна кооперација у учењу (20/32). Друго схватање (18/32) подразумева социјалну међузависност према којој су сви чланови групе значајни током израде задатка. Када је у питању задатак који су ученици радили у посматраним ситуацијама, велики број ученика који се изјашњава да је доживео кооперативно учење изражава незадовољство у вези са захтевима које су добили од наставника (21/36). То значи да су ови ученици задатке доживели као превише лаке, недовољно изазовне, досадне и нискокооперативне – нису им неопходни сви чланови групе како би успешно урадили задатак. С друге стране доста ученика из ове подгрупе је било задовољно задатком наводећи да су занимљиви садржаји који се том приликом обрађују (16). Ученици који се изјашњавају да су у великој мери кооперативно учили су у конкретној ситуацији имали улогу припадника „средње класе“ (24) или улогу вође (11).

Када су у питању исходи кооперативног учења, доживљаји ових ученика су различити. Велики број њих истиче когнитивне исходе учења (23/37), али се међу овим ученицима могу регистровати и одговори који указују на социјалне (7) или комбинацију когнитивних и социјалних исхода (7). У овој подгрупи ученика појављују се и они који се изјашњавају да су у великој мери доживели одлике кооперативног учења, али не препознају исходе овог учења (4). У Табели 11. приказали смо сличности и разлике међу ученицима који припадају овој групи.

Табела 11. Сличности и разлике међу ученицима који су кооперативно учили³⁴

Аналитички оквир	Категорија налаза	<i>f</i>	Искази ученика:
Искуство са кооперативним учењем	Мало	35	Једном. Радили смо то код учитељице. Поделили смо се у групе и свака група је имала задатак да ради домаће или дивље животиње (Ж3, ситуација 8).
Пријатност претходног искуства са кооперативним учењем	Пријатно	35	Увек када радимо у групи мени је то лепо искуство. У ову школу сам дошла у петом разреду и такве ситуације ми значе, јер тада упознам другаре, научим неку нову реч на српском језику [ученица руског порекла] (Ж2, ситуација 5).
Уверења о школском учењу	Традиционална	33	Увек питам тату ако ми нешто није јасно (М1, ситуација 13).
Уверења о наставнику	Наставник је „добар“	30	То је наша разредна. Она је царица [...] увек је ту за нас (Ж3, ситуација 10).
Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	Заинтересовани	29	Волим да читам [...] и граматика је занимљива. Наставница увек прави неке занимљиве задатке, некада се играмо квица (Ж3, ситуација 8).
Састав групе	Задовољни	33	То су другари са којима се дружим. После школе заједно играмо фудбал. Научили смо да се брзо организујемо и договоримо када добијемо групни рад (М1, ситуација 2).
Одговорност за кооперативно учење	Сматра себе одговорним	29	Важно ми је да сам у групи са одличним ученицима. То је прилика да научим нешто ново. Тада могу да их питам да ми објасне ако нешто не знам [...] неће оне мене да јуре да ми објасне (Ж2, ситуација 3).
Уверења о кооперативном учењу	Афективна кооперација	19	Добри ученици не смеју да се понашају безобразно и да ураде све сами. Ми смо сви пријатељи, треба да слушамо једни друге (М2, ситуација 14).
	Социјална међузависност	18	Ако нису сви подједнако радили, онда то није заједнички рад (Ж2, ситуација 7).
Уверења о односима у одељењу	Одељење сложено	21	Сви помажемо једни другима. Кома иде слабије нешто увек може да пита и неко ће му показати домаћи, дати му да препише решења или му објасни због чега се тако ради. Пре контролног често заједно учимо, ако имамо празан час или физичко окупимо се и преслишавамо заједно (Ж2, ситуација 12)

³⁴ Бела поља приказују сличности које важе за већину ових ученика, док сива поља указују на области у којима се уочавају разлике у њиховим одговорима.

	Одељење није сложно	15	<i>Не бих сада о томе. Догодило се нешто на екскурзији и од тада имамо проблеме (Ж2, ситуација 14).</i>
Задатак за кооперативно учење	Незадовољни задатком	21	<i>Највећи део посла је да се организујемо ко ће шта да ради. После тога не морамо толико да комуницирамо, свако се фокусира на свој део посла. Такви задаци су досадни, али се барем брзо заврше (Ж3, ситуација 10).</i>
	Задовољни задатком	16	<i>Задатак није био лак, али је занимљив. Наставница је рекла да можемо да претражимо на интернету шта пише о томе (М2, ситуација 15).</i>
Улога у групи	Припадници „средње класе“	24	<i>Ја не волим када сам у групи са неким ко се издваја. Било ко може да пита наставницу да нам помогне. Сви презентујемо лекцију (Ж1, ситуација 4).</i>
	Вођа групе	11	<i>Договорили смо се да ја будем вођа групе јер ја најбоље цртам (М2, ситуација 1)</i>
Исходи учења	Когнитивни	19	<i>Запамтила сам важне информације о историји српског језика. Највише оно што ћемо имати на пријемном испиту (Ж1, ситуација 17).</i>
	Социјални	7	<i>Нисам много научио из градива. Више сам научио о социјализацији [...] на пример, како да радимо са неким са киме се баш и не дружимо пуно (М3, ситуација 9)</i>
	Когнитивни и социјални	7	<i>Научила сам да користим прошло време [...] запамтила сам нове неправилне глаголе [...] како да помогнемо некоме и да се сви слажемо док радимо (Ж2, ситуација 7)</i>
	Ништа	4	<i>Ништа нисам научила. Ја идем на такмичење из биологије и све ово већ знам (Ж3, ситуација 3).</i>

У досадашњем раду смо показали да се ученици који су учествовали у истраживању могу разликовати у погледу тога шта мисле, како поступају и на који начин доживљавају наставне ситуације у којима се дешавало кооперативно учење. У даљем процесу анализе података до којих смо дошли путем разговора са ученицима, разматрали смо односе између категорија налаза на примеру појединачног ученика као и њихов однос према категоријама које се односе на друге ученике. Као и у процесу креирања наставничких профила, акценат смо ставили на односе између уверења и начина на који ученици обликују и доживљавају наставне ситуације у којима су учествовали. На основу тако повезаних категорија налаза конструисана је типологија ученичких профила, као виши ниво апстракције који обједињује сродне категорије налаза.

Анализа података у циљу идентификације ученичких профила довела нас је до увида да подаци који се односе на опште одлике ученика не доприносе значајно разликовању профила, будући да је обрада података показала да су ученици у овим аспектима у великој мери уједначени (већина има одличан или врло добар академски успех, ограничено искуство са кооперативним учењем, које углавном описују као пријатно, као и изражено интересовање за предмет у оквиру којег је реализовало кооперативно учење). Када су у питању уверења ученика, анализа је указала на значај њихових уверења о кооперативном учењу, полазећи од претпоставке да она усмеравају понашање ученика у конкретним ситуацијама кооперативног учења (Abramczyk & Jurkowski, 2020; Mangiante-Orsola et al., 2018; Pratt et al., 2016). Насупрот томе, уверења ученика о наставнику нису се показала као поуздана основа за диференцијацију профила, имајући у виду могући утицај друштвено пожељних одговора. С друге стране, подаци о уверењима ученика о односима у одељењу којем припадају указивали су на велике разлике између ученика које могу бити значајне за разумевање ученичких профила. Уверења ученика о школском учењу нису допринела разликовању профила, јер су код већине ученика била уједначена (претежно традиционална).

Посебан значај у процесу идентификације ученичких профила имали су подаци који садже информације о ученичким активностима на часу, односно улози коју су имали у групи током кооперативног рада, јер ови подаци говоре о томе на који начин су ученици обликовали наставну ситуацију у којој су учили. У оквиру анализе доживљаја ученика о наставној ситуацији, разматрани су њихови доживљаји о различитим аспектима дидактичког обликовања (наставна јединица, временска и просторна организација, састав групе и карактер задатка за кооперативно учење). Због конзистентности ученичких одговора у погледу (не)задовољства дидактичким обликовањем, општи ниво задовољства издвојио се као најпогоднија димензија за сагледавање разлика међу ученичким профилима. Анализа је указала на значај доживљаја ученика у вези са одликама и исходима кооперативног учења, будући да су управо у овим сегментима уочене најизраженије разлике међу ученицима. Анализа није указала на значај података који се односе на врсту проблема које ученици наводе у овим ситуацијама, већ на њихов однос према проблемима, односно начин на који перципирају сопствену одговорност у процесу кооперативног учења и суочавања са потешкоћама.

Коначно, за уочавање ученичких профила најважнији су били подаци који се односе на њихова уверења о кооперативном учењу и односима у одељењу којем припадају, улоге које су имали приликом кооперативног учења, опште задовољство дидактичким обликовањем наставне ситуације чији су део били, доживљај одлика и исхода кооперативног учења у конкретној ситуацији и перцепција одговорности за ово учење. Идентификовали смо пет ученичких профила – пасивни ученици, формални сарадници, осцилирајућа група ученика, академски оријентисани градитељи знања, пријатељски оријентисани градитељи знања. Сваки ученички профил карактерише јединствен склоп елемената, који је у већој или мањој мери различит од других профила. У Табели 12 ћемо приказати одлике ових профила у односу на аналитички оквир који смо објаснили у претходном кораку. Опис који се налази у белим пољима у оквиру ове табеле односи се на одлике профила које су доминантне код већине ученика који су обухваћени једним профилем. Уз поменути опис наводимо учесталост одлике о којој пишемо како бисмо

нагласили да, иако у мањој мери, постоји могућност да се ученик који припада одређеном профилу разликује у односу на одређене аспекте који чине профил. На пример, иако код ученика који припадају групи пасивних ученика доминира схватање о томе да је кооперативно учење ситуација у којој академски јачи подучавају академски слабије ученике, учили смо и схватање о кооперативном учењу које је засновано на социјалној међузависности. Важно је напоменути да се ови профили не односе на стабилне обрасце понашања који су у истраживању испитивани у оквиру више наставних ситуација и током дужег временског периода. Из тог разлога могуће је писати о „ситуационим профилима ученика“ или ученицима у чијим се одговорима могу препознати одређени обрасци. У прилог томе наводимо запажање истраживача о томе да један исти ученик који је био учесник у оквиру две различите наставне ситуације у којима се кооперативно учило није оба пута груписан у оквиру истог ученичког профила. С обзиром на то да смо у претходном поглављу у циљу дубљег разумевања ученика наводили њихове бројне исказе, у овом делу рада их нећемо понављати. У даљем раду ћемо објаснити шта одликује сваки ученички профил, а њихове суштинске одлике приказане су у Табели 12.

Табела 12. Доминантне одлике ученичких профила до којих смо дошли у истраживању³⁵

Ученички профили Димензије		Пасивни ученици	Формални сарадници	Осцилирајућа група ученика	Академски оријентисани градитељи знања	Пријатељски настројени градитељи знања
Педагошка уверења	О кооперативном учењу	Доминира менторска кооперација	Доминира менторска кооперација	Доминирају мешовита уверења (социјална међузависност + афективна кооперација)	Доминира социјална међузависност	Доминира афективна кооперација
	О односима у одељењу	У различитој мери заступљена схватања о одељењу као сложном и несложном	У различитој мери заступљена схватања о одељењу као сложном и несложном	Доминира схватање да одељење није сложно	У различитој мери заступљена схватања о одељењу као сложном и несложном	Доминира схватање да је одељење сложно
Понашање у наставној ситуацији	Улога у групи	У различитој мери заступљене улоге – статиста, извршилац техничких послова, припадник „средње класе“	У различитој мери заступљене улоге – извршилац техничких послова и припадник „средње класе“	Доминира улога припадника „средње класе“	Доминира улога вође ($f=7$)	Доминира улога припадника „средње класе“
Доживљај и о	Опште задовољство	Незадовољни	Незадовољни	У различитој мери задовољни у односу на	Доминира задовољство ($f=7$)	Доминира задовољство ($f=11$)

³⁵ Када у табели поред описа није наведена никаква одредница, то значи да наведена карактеристика важи за све ученике датог профила. Одредница „доминира“ указује да је одређена карактеристика присутна код две трећине ученика истог профила, док „углавном“ означава да је присутна код више од половине ученика. Одредница „у различитој мери“ користи се у случајевима када се у оквиру истог профила уочавају различити одговори ученика у погледу изражености одређене карактеристике

наставној ситуацији	дидактичким обликовањем	различите апсекте				
	Одлике кооперативн ог учења	Нису или су у малој мери кооперативно учили	У малој или средњој мери кооперативн о учили	У средњој или великој мери кооперативно учили	Углавном у великој мери кооперативно учили	У великој мери кооперативно учили
	Исходи кооперативн ог учења	Доминира изостанак исхода	Доминирају ограничени когнитивни и/или социјални исходи	Доминирају когнитивни исходи	Углавном комбинација социјалних и когнитивних	Углавном исходи когнитивни и/или социјални
	Одговорност за кооперативн о учење	Доминира схватање у којем ученици не сматрају себе одговорним	Доминира схватање у којем ученици не сматрају себе одговорним	Доминира схватање у којем ученици сматрају себе одговорним или деле одговорност	Доминира схватање у којем ученици сматрају себе одговорним или деле одговорност	Доминира схватање у којем ученици сматрају себе одговорним или деле одговорност
Ученици који су груписани унутар профила		M1(C3), Ж1(C7), M1(C8), M1(C9), Ж1(C11), M1(C12), Ж1(C12), M1(C14), Ж1(C14)	Ж1(C2), M1(C5), M1(C6), Ж1(C6), M1(C7), Ж1(C8), M2(C9), Ж1(C13)	Ж1(C1), M1(C4), M2(C4), Ж2(C6), M2(C6), Ж2(C7), Ж3(C7), Ж2(C8), Ж3(C8), Ж2(C14), M2(C14), M1(C15), M2(C15), Ж1(C15), Ж2(C15), M2(C16), Ж2(C16), Ж1(C16), M1(C16)	M2(C1), M1(C2), M2(C2), Ж2(C2), Ж1(C3), Ж2(C3), Ж3(C3), Ж1(C11), Ж2(C11), M1(C17)	M3(C4), Ж1(C4), Ж1(C5), Ж2(C5), Ж3(C5), Ж1(C9), M3(C9), Ж3(C10), M1(C10), Ж2(C12), Ж3(C12), M1(C13), Ж2(C13), Ж1(C17), Ж2(C17)
$\Sigma = 61^{36}$		<i>f</i> =9	<i>f</i> =8	<i>f</i> =19	<i>f</i> =10	<i>f</i> =15

Пасивни ученици (*f*=9) углавном заступају уверења о томе да кооперативно учење одликује менторски процес у којем академски јачи ученици подучавају академски слабије ученике. Ови ученици су у конкретним ситуацијама имали улогу статисте, извршиоца техничких послова или припадника „средње класе“. Готово сви ученици који припадају овом профилу су исказивали незадовољство дидактичким обликовањем наставне ситуације у којој су учествовали. Ови ученици нису доживели одлике кооперативног учења (или су доживели у изузетно малој мери). Ови ученици углавном не сматрају себе одговорним за процес кооперативног учења и изостанак исхода учења. Овакве ученике су други аутори у области кооперативног учења називали „спавачи“ (Slavin et al., 2003), а одликује их заједнички образац понашања – ученици нису, или су минимално ангажовани приликом заједничког рада па у складу са тим не доживљавају одлике овог учења и немају исходе учења.

³⁶ Од укупног броја ученика чије смо категорије налаза анализирали у својству груписања ученика унутар одређених профила, наглашавамо да је четири ученика остало несврстано. Разлог за то је недостатак информација до којих истраживач није дошао путем разговора са њима. На пример, у ситуацији 11 ученици који су кооперативно учили у великој мери нису говорили о свом схватању кооперативног учења, а истраживач није могао на основу расположивих информација да тај податак обезбеди.

Формални сарадници ($f=8$) су ученици који су у одређеној мери слични пасивним ученицима када су у питању уверења о кооперативном учењу (менторска кооперација), перцепција одговорности за кооперативно учење (ови ученици не сматрају себе одговорним за кооперативно учење) и опште задовољство у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације у којој се кооперативно учило (нису задовољни). За разлику од пасивних ученика, у оквиру групе формалних сарадника нису постојали ученици који су приликом учења имали улогу статиста, већ само извршиоца техничких послова и припадника „средње класе“ што може указивати на већи степен њихове ангажованости. Ови ученици доживљавају одлике кооперативног учења у малој или средњој мери, а исходи њиховог учења, иако могу бити социјални или когнитивни, су ограничени и односе се на основне информације, изолована знања и слично. На основу наведених одлика ових ученика, истичемо да ови ученици према нашем схватању представљају формалне учеснике кооперативног учења који не учествују у правој размени са другима, а знања до којих долазе су спорадична.

Осцилирајућа група ученика ($f=19$) обухвата ученике који заступају схватање кооперативног учења у којем доминира когнитивна међузавист међу ученицима, али се у процесу учења према њиховом мишељу приоритет даје социјалним односима у групи. У овим схватањима постоји одређена неконзистентност, која може указивати на то да ови ученици немају јасне ставове о кооперативном учењу. Ови ученици су уверени да је одељење којем припадају није сложно, односно да нису развијени пријатељски односи, да не могу очекивати помоћ других приликом учења и слично. Ученици који припадају овом профилу су током реализације кооперативног учења најчешће били у улози припадника „средње класе“ и ретко вође група. На основу њихових одговора увиђа се да се ови ученици међусобно разликују према томе колико су задовољни начином дидактичког обликовања наставне ситуације чији су део. Ови ученици углавном сматрају себе одговорним или деле одговорност за кооперативно учење са другима. Осцилирајућа група ученика у овим ситуацијама доживљава претежно когнитивне исходе учења. Ови ученици су у анализираним ситуацијама углавном учили кооперативно у средњој или великој мери. Осцилације које постоје унутар ове групе ученика у односу на задовољство дидактичким обликовањем, а понекад и у односу на перцепцију одговорности, улогу у групи и слично истраживач је довео у везу са њиховим уверењима о кооперативном учењу која су у одређеној мери недоследна и нејасна, али пре свега са схватањем да одељење којем припадају није сложно. Овакво схватање подразумева одсуство стабилних очекивања у погледу међусобне подршке међу ученицима приликом кооперативног учења, што може довести до ситуационог варирања у ангажовању и доживљајима ових ученика, у зависности од састава и односа унутар групе којој припадају.

Академски оријентисани градитељи знања ($f=10$) су ученици који углавном заговарају схватање о кооперативном учењу у којем сви ученици који чине једну групу у истој мери доприносе заједничком раду. Овакав модел интеракције између ученика се најчешће среће у оквиру теорија о социјалној међузависности ученика, при чему задатак од ученика захтева когнитивно ангажовање свих (Johnson & Johnson, 2005). Ученици који припадају овом профилу су у анализираним наставним ситуацијама најчешће имали улогу вође у групи (оног који организује или контролише ангажовање свих ученика у раду). Ови ученици углавном изражавају задовољство због одлика дидактичког обликовања наставне ситуације у којој се кооперативно учило и доживљавају кооперативно учење у великој мери.

Исходи њиховог учења обухватају когнитивне и социјалне компоненте. Одговорност за кооперативно учење најчешће приписују себи или је у одређеној мери деле са другим ученицима и наставником. Имајући на уму њихову перцепцију личне одговорности приликом овог учења и степен њиховог ангажовања кроз улогу коју имају у њој, свесно смо ове ученике груписали у оквиру профила који у свом називу наглашава да су ученици градитељи свог знања, при чему су ови ученици усмерени на реализацију академских захтева.

Пријатељски настројени градитељи знања ($f=15$) су ученици који углавном заговарају схватање о кооперативном учењу у којем ученици посебну пажњу посвећују добрим међусобним односима у групи. Овакав опис кооперативног учења најближи је афективним теоријама о кооперативном учењу (Cohen, 1994). Поменуто схватање кооперативног учења може укључивати различите интеракцијске односе ученика у групи (сви ученици раде на заједничком задатку, постоји вршњачко подучавање и слично). Ови ученици су уверени да је одељење којем припадају сложено (развијени су пријатељски односи, могу очекивати од других помоћ приликом учења и слично). Ученици који припадају овом профилу су у анализираним наставним ситуацијама најчешће имали улогу припадника „средње класе“. Ови ученици углавном изражавају задовољство због одлика дидактичког обликовања наставне ситуације у којој се кооперативно учило и доживљавају кооперативно учење у великој мери. Исходи њиховог учења обухватају когнитивне и социјалне компоненте. Одговорност за кооперативни рад најчешће приписују себи или је деле са другим ученицима и наставником. Имајући на уму њихову перцепцију личне одговорности приликом овог учења и степен њиховог ангажовања, свесно смо ове ученике груписали у оквиру профила који у свом називу наглашава да су ученици градитељи свог знања. За разлику од претходног ученичког профила, ова група ученика приоритет у учењу придаје развоју пријатељских односа. Наглашавамо да то не значи да ови ученици не реализују академске захтеве, што је видљиво у њиховим исходима.

2.2.4. Осврт на резултате који одговарају на трећи истраживачки задатак

Трећи истраживачки задатак односио се на разумевање начина на који ученици доживљавају и обликују наставне ситуације у којој је наставник имао намеру да обезбеди кооперативно учење. Том приликом смо утврдили да ученици у наизглед „истој“ наставној ситуацији у различитој мери и на различите начине доживљавају одлике кооперативног учења и у различитој мери кооперативно уче. Већина ученика која је учествовала у овом истраживању има мало искуства са кооперативним учењем, али да о тим искуствима углавном говори позитивно. Ови ученици без обзира на то да ли су у конкретној ситуацији доживели кооперативно учење, неретко заступају традиционална уверења о настави и учењу, заинтересовани су за предмет на којем је реализовано кооперативно учење, а наставника описују као „доброг“. Њихова схватања кооперативног учења најчешће су усмерена ка афективној димензији (блиски односи и пријатна атмосфера) и ка социјалној међузависности (ученици су једни другима неопходни као подршка у учењу и неопходно је да сви учествују у заједничком раду). На основу наведених налаза можемо закључити да међу ученицима који су учествовали у овом истраживању постоји унутрашња конзистентност која упућује на то да су део заједничке мреже која укључује образовни систем у целини.

На основу ученичких исказа издвојене су две групе ученика: ученици који се изјашњавају да су у великој мери доживели кооперативно учење и ученици који се изјашњавају да нису или да су у малој мери доживели кооперативно учење. Унутар обе групе ученика уочена је одређена конзистентност, али и постојање разлика. Велики број ученика који се изјашњавају да нису или да су у малој мери доживели кооперативно учење одликује недостатак искуства са кооперативним учењем и традиционална уверења о школском учењу. Иако показују интересовање за наставни предмет и позитиван однос према наставнику, ови ученици често изражавају незадовољство задатком, временском организацијом и понашањем других ученика у групи. Већина њих сматра да ништа није научила у посматраним ситуацијама кооперативног учења, али не препознаје своју одговорност у вези са тим. Ученици који се изјашњавају како су у анализираним ситуацијама доживели кооперативно учење истичу како имају мало претходног искуства са оваквим учењем и заступају традиционална уверења о учењу. Велики број ових ученика изражава интересовање за предмет на којем се одвијало кооперативно учење и уверени су да је њихов наставник „добра“. Ови ученици изражавају задовољство због начина на који наставник обликује ситуације кооперативног учења, али у већој мери у односу на претходну групу ученика препознаје личну одговорност коју имају у процесу учења.

Свеобухватном анализом одговора ученика који су учествовали у овом истраживању, идентификовали смо неколико ученичких профила – „пасивни ученици“, „фирмално сарадници“, „осцилирајућа група ученика“, „академски оријентисани градитељи знања“, „пријатељски настројени градитељи знања“. Ученици који су у најмањој мери кооперативно учили углавном припадају профилима пасивних ученика и формалних сарадника, што је очекивано у односу на низак степен њиховог ангажовања у групном раду. Ученици који су у већој мери кооперативно учили најчешће су припадали профилима осцилирајуће групе ученика, академски оријентисаним и пријатељски настројеним градитељима знања. Ипак, резултати до којих смо дошли у овим анализама указују на то да су кооперативно учење доживели ученици свих издвојених профила, што упућује на закључак да је ово учење могуће у различитим ситуацијама и да није резервисано само за одређене ученике.

3. Наставне ситуације у којима се дешавало кооперативно учење – приказ случајева

У оквиру овог поглавља представимо наставне ситуације у којима се према добијеним налазима дешавало кооперативно учење. У методолошком делу рада објашњен је начин на који смо дефинисали наставне ситуације, приступ који смо користили како бисмо дошли до њих, начин на који смо их током реализације истраживања посматрали и критеријуми на основу којих смо процењивали да ли се у њима десило кооперативно учење. Подаци проистекли из три извора – наставника, ученика и истраживача – који ће бити приказани у овом поглављу односе се на одлике одређених аспеката наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење. За сваку наставну ситуацију најпре ће бити представљени подаци добијени из појединачних извора, након чега ће бити доведени у међусобну везу.

Када је у питању истраживач, он нас је као извор података о наставним ситуацијама у којима се дешавало кооперативно учење довео до бројних увида у вези са наставним

садржајима, просторном и временском организацијом наставне ситуације, активностима ученика и наставника током кооперативног учења и слично. У претходном поглављу смо писали о начину на који је истраживач прикупљао податке, шта све чини њихов садржај и како је он структурисан у оквиру категорија налаза. Ови подаци су најпре представљени кроз општи приказ наставних ситуација у којима је реализовано кооперативно учење, док се у овом делу рада наставне ситуације као јединствени случајеви приказују засебно, чиме се омогућава детаљнији увид у њихове специфичности. У претходном поглављу представљали смо налазе до којих смо дошли кроз разговоре са наставницима који су у овом истраживању реализовали кооперативно учење, с акцентом на уочене сличности и разлике које међу њима постоје. У овом делу рада користе се исти подаци, али се анализа усмерава на појединачне наставнике и специфичности сваке наставне ситуације. Такође, када су у питању подаци до којих смо дошли путем разговора са ученицима, у претходном поглављу, они су приказани збирно уз осврт на уочене сличности и разлике међу ученицима. У овом делу рада фокус је на одликама, уверењима, понашањима и доживљајима појединачних ученика у конкретним наставним ситуацијама у којима су учествовали.

Након приказа података које смо прикупили од наставника, ученика и истраживача, укључујући податке који се односе на различите одлике наставних ситуација, наставника и ученика, али и доживљаје наставника, ученика и истраживача о наставним ситуацијама, приступићемо приказу података за сваку наставну ситуацију који су засновани на њиховој триангулацији. Иако смо у раду настојали да утврдимо усаглашеност података из различитих извора о појединим одликама наставне ситуације у којој је дошло до кооперативног учења, будући да су наставник, ученици и истраживач наставну ситуацију посматрали из различитих перспектива и са различитим искуствима, добијени подаци из различитих извора пре су комплементарни него што служе као средство међусобне провере. На пример, наставник и истраживач о задатку промишљају у домену његове структурисаности, док ученици када износе своја запажања о задатку говоре кроз субјективну перспективу о тежини захтева које задатак укључује. Дошли смо до увида да чак и онда када наставник, ученик и истраживач на различите начине доживљавају одређени аспект наставне ситуације (на пример, да ли је временска динамика у овој ситуацији била довољно флексибилна или да ли је задатак био висококооперативан), ове разлике у доживљајима не морају бити показатељ изостанка кооперације³⁷.

Имајући на уму различите углове посматрања наставне ситуације, триангулација ових података рађена је на два начина. Први приступ био је заснован на интеграцији података из различитих извора у циљу свеобухватног разумевања наставне ситуације. Имајући у виду обим података укључених у овај процес, определили смо се да у приказу полазимо од профила наставника и ученика, као и од модела дидактичког обликовања наставних ситуација, који представљају кровне категорије издвојене у претходним фазама

³⁷ На пример, у ситуацији шест ученик за којег се сматра да је у највећој мери кооперативно учио сматра да је задатак који је радио био нискокооперативан, односно да је већина ученика могла самостално да га уради. Иако овакво схватање упућује на недостатак когнитивне међузависности између ученика у групи, његово ангажовање у овој ситуацији праћено је специфичним мотивима (брига о другима и пружање помоћи, перцепција других као извора подршке за брже и ефикасније решавање задатка и слично).

обrade података. Посебну пажњу смо обратили на податке које смо прикупили од наставника и то информацију о циљевима које је настојао да оствари путем кооперативног учења, његову процену остварености циљева и исхода кооперативног учења (укључујући процену заступљености дефинишућих одлика овог учења). Када је у питању перспектива истраживача, кључна је била анализа података који су се односили на његов доживљај активности ученика у анализираним наставним ситуацијама. У оквиру тога, анализирано је да ли је истраживач код већине ученика препознао исходе кооперативног учења (исходи учења су видљиви и може се претпоставити да су резултат интеракције ученика у групи).

Други приступ употребе триангулације у овом сегменту рада односио се на упоређивање података из различитих извора ради утврђивања степена сагласности о заступљености кооперативног учења у овим наставним ситуацијама. У том процесу испитивала се усаглашеност перспектива истраживача и наставника о остварености кооперативног учења на нивоу целог одељења. Иако су ученици део поменутих одељења и њихове перспективе се делимично односе на ову целину, њихова перспектива нам је омогућила увид у индивидуалне доживљаје кооперативног учења. Како бисмо дошли до наставних ситуација у којима постоји највећа вероватноћа да су ученици кооперативно учили, који ће се додатно разматрати у наредном задатку, користили смо податке који су прикупљени од ученика који се изјашњавају да су у великој мери кооперативно учили. У методолошком делу рада је већ објашњено да су ови ученици бирани на основу триангулације прелиминарних доживљаја ученика, наставника и истраживача о томе колико је било кооперативног учења у одређеној наставној ситуацији. Том приликом ови ученици су наводили да су доживели све одлике кооперативног учења, истраживач их је приликом посматрања доживео као ученике који су у највећој мери кооперативно учили, а наставник се са тиме сложио. Важно је нагласити да се ова сагласност заснивала на првим утисцима истраживача, ученика и наставника непосредно након реализоване наставне ситуације, при чему су ученици приликом интервјуа могли да прецизирају или измене своја мишљења. На овом нивоу анализе испитивано је не само да ли ови ученици сматрају да су доживели све одлике кооперативног учења, већ и то да ли су исходи њиховог учења у складу са циљевима које је наставник поставио и да ли се може закључити да су ови исходи последица интеракције ученика у групи. Сматрали смо да кооперативно учење није остварено уколико су ученици извештавали о сегментисаним знањима (ученик научио само свој део) или о сарадњи без исхода (ученик сматра да је доживео кооперацију, али из ње ништа није научио). У последњем истраживачком задатку бирали смо ситуације у оквиру којих су резултати анализе са оба нивоа (оствареност кооперативног учења на нивоу одељења и на нивоу појединачних примера) били конзистентни.

2.1. Наставна ситуација један

2.1.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији

Манифестне одлике наставне ситуације. Наставна ситуација један регистрована је у одељењу ученика петог разреда на предмету *ликовна култура* који припада уметничкој групи предмета. Истраживач је регистровао да су ученици том приликом обрађивали нову

наставну јединицу. Наставница је формирала четири групе, три групе по пет ученика и једну групу коју је чинило шест ученика. Наставница је приступила расподели ученика у групе користећи методу пригодног груписања, групишући заједно ученике који седе једни поред других. Наставница је експлицитно напоменула истраживачу који посматра ситуацију да су групе хетерогеног састава и да их чине ученици различитих знања и вештина. У овој ситуацији су према запажањима истраживача коришћени уобичајени дидактички материјали (темпере боје, хамер), а клупе су биле спојене тако да омогуће седење пет до шест ученика. Наставна ситуација један трајала је укупно пет школских часова, при чему је уводни део трајао 15 минута, главни део 195 минута, завршни део 15 минута. Наставница је ученицима дала инструкцију да у оквиру својих група одаберу годишње доба и представе га на заједничком хамеру, а том приликом их је позвала на креативан рад, међусобно договарање и аргументовану размену идеја.

Доживљаји истраживача о наставној ситуацији. Наставни задатак у овој ситуацији садржи одређене елементе који указују на високу структурисаност (улоге су јасно дефинисане, наставница интервенише приликом расподеле ученика у групе и додељивања поменутих улога), али и елементе који указују на ниску структурисаност (очекује се креативност, ученици сами бирају тему коју желе да представе својим радом). Истраживач сматра да је задатак био висококооперативан и да се од ученика захтевала сарадња приликом његове израде (очекује се заједнички продукт и усклађеност различитих идеја). Према доживљајима истраживача ученици су приликом израде наставног задатка користили менталне процесе вишег реда – аргументација мишљења и стваралаштво. У овој ситуацији истраживач је запазио три потенцијална проблема у вези са процесом кооперативног учења: ограничено време за рад које се везује за дужину трајања школског часа, појаву „слободних јахача“ и осипање ученика услед сегментације наставне ситуације на више школских часова. Наставница ученицима обезбеђује флексибилну временску организацију продужвајући трајање ситуације. На основу запажених активности наставнице у ситуацији један, истраживач је закључио да је наставница имала улогу организатора, предавача, регулатора социјалних односа, евалуатора и подршке за учење. У оквиру поменутих улога, истраживач је препознао да наставница настоји да реализује све одлике кооперативног учења. У покушају да сагледа улоге ученика на часу, истраживач је дошао до закључка да су постојали ученици који управљају групним радом (вође), ученици који равноправно деле задужења (припадници „средње класе“) и они који су задужени за мање техничке интервенције у раду (извршиоци техничких послова). На основу добијених продуката учења, разговора ученика и наставника о томе шта је научено, истраживач је стекао утисак да је већина ученика у овој ситуацији кооперативно учила (Табела 13).

Табела 13. Подаци о наставној ситуацији један и доживљаји истраживача о њој³⁸

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Ликовна култура	Уметничка група
	Наставна јединица	Следећа по распореду	Било која

³⁸ Подаци представљени у оквиру белих поља у табели односе се на оно што је у великој мери истраживачу било очигледно приликом посматрања наставних ситуација. Реч је о манифестним одликама наставних ситуација које нису захтевале интерпретацију у великој мери. Подаци представљени у оквиру сивих поља у табели у већој мери се односе на доживљаје истраживача о наставној ситуацији.

	Тип часа	Нов садржај	Обрада новог градива
Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Дефинисане улоге, очекивана оригиналност	Елементи високе и ниске структуре
	Природа задатка	Стварање заједничког продукта	Висококооперативан
	Ментални процеси које захтева задатак	Креативност, аргументација	Виши
	Интеракција коју захтева задатак	Преговарање, организија заједничког рада	Сарадња ради размене
Расподела ученика у групе	Број и величина група	4 групе, 5-6 ученика	Оптималне групе
	Састав групе	Различит пол и знања	Хетерогене групе
	Стратегија за груписање	Ученици који седе близу	Пригодно груписање
Временска организација	Трајање наставне ситуације	5 часова, 15-195-15мин	Више школских часова
	Флексибилност	Продужено време за рад	Флексибилна
Просторно-материјална организација	Наставна сцена	Заједничко седење ученика у групи	Спојене клупе
	Наставни материјали	Хамер, темпере	Уобичајени
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	Поједини ученици не учествују у заједничком раду	Ученици „слободни јачахи“
	Одлике и понашања наставника	/	/
	Одлике дидактичког обликовања	Сегментација ситуације и одсуство ученика због тога	Осипање ученика
Активности наставника	Улоге наставника на часу	Дели ученике у групе, представља задатке, представља градиво, опомиње ученике чије понашање омета друге, даје повратне информације, пружа помоћ	Организатор, предавач, регулатор социјалних односа, евалуатор, подршка
	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Инсистира на стварању заједничких продуката, подели улога у групи, спајању клупа; подсећа ученике како да комуницирају, проверава да ли сви учествују у раду, подстиче да се осврну на заједнички рад и сарадњу	Подстиче све одлике кооперативног учења
Активности ученика	Улоге ученика у групи	Цртачи – преузимају највећи део посла; Бојачи – обављају мањи део посла; Саветници – равноправно учествују у раду	Вође, припадници „средње класе“, извршиоци техничких послова
	Активности ученика као показатељ (не)кооперативног учења	Исходи учења (социјални и когнитивни), постоје продукти учења, ученици остварују интеракцију	Ученици су кооперативно учили

2.1.2. *Наставник као извор података о наставној ситуацији*

Одлике и уверења наставника. Наставница ликовне културе има доста наставног искуства. Интринзичну мотивацију за рад препознајемо у њеним изјавама о љубави према наставном предмету. На питање колико је задовољна својим послом, наставница је осим радости због рада са децом, причала о лошем односу људи из наше средине према ликовној култури, па смо закључили да је делимично задовољна послом. Разговарајући са њом о ученицима,

увидели смо да су њена уверења усмерена на ученичке слабости („Деца су погубљена, размажена, све им је сервирано и дато. Нису самостални [...] не показују интересовање за учење [...] немају пуно сарадничког искуства“). Ова наставница заступа савремена схватања о настави и учењу („Учи се кроз сарадњу са другима [...] циљеви наставе поред когнитивних обухватају развој социјалних вештина и однос према предмету [...] то постижем наставним активностима које укључују различите облике вршњачке сарадње“). Значај кооперативног учења види у целовитом развоју („Позитивно делује на комплетан развој ученика. Уче градиво, да сарађују, да воле предмет, да поштују наставника и другаре“). Од наставнице смо сазнали да кооперативно учење које негује и сматра могућим у наставној пракси одликује афективна кооперација („Најважније одлике су вежбање социјалних вештина и групно управљање.“³⁹ Најтеже је осигурати индивидуалну одговорност. Не оптерећујем се тиме, важније ми је да развијамо топле односе једни према другима“).

Наставник о наставној ситуацији. Од наставнице смо сазнали да се определила да омогући истраживачу посматрање часа на којем је планирала обраду новог градива путем кооперативног учења и то наставне јединице која је следећа по редоследу. Из разговора са њом сазнали смо да је бирала одељење у којем се нада успеху у вези са реализацијом кооперативног учења („Важно је да то одељење има искуство кооперативног учења [...] да су савладали основе технике бојења темперама [...] ту има доста добрих ученика“). Ова наставница наводи да је у овој ситуацији поставила когнитивне циљеве, који се тичу памћења и развоја критичког мишљења („Да запамте ко је био Сава Шумановић, да знају да препознају пејзаж и његова дела [...] да учествују у аргументованој расправи приликом кооперативног учења“). Поставила је и социјалне циљеве који се тичу развоја сарадничких вештина („Да вежбају међусобно помагање, договор око заједничког рада, да науче како да ускладе своје жеље и потребе са туђим“). Из њених навода сазнајемо и да је у овој ситуацији предвидела индивидуално формативно оцењивање исхода и процеса учења („Разговарам са сваким учеником о томе шта је научио и како је сарађивао, да бих могла да му скренем пажњу на неке ствари“). Изјаве ове наставнице о томе како је организовала простор за кооперативно учење у овој ситуацији слажу се са препорукама других истраживача о потреби да се клупе споје („Спојила сам клупе пре више година како би ученици увек седели у малим групама и остваривали интеракцију“). Од наставнице смо сазнали да ученици на часовима ликовне културе седе у оквиру хетерогених група у односу на академска постигнућа које је формирала на почетку школске године. Да флексибилно води временску организацију кооперативног учења закључили смо на основу тврдње наставнице о томе да је увидевши потребу ученика да више времена посвете изради задатка продужила ову активност за још један школски час. Интерпретација изјава ове наставнице довела нас је до сазнања да је задатак за кооперативно учење у овој ситуацији био висококооперативан, захтевао је активацију нижих и виших менталних процеса, а очекивана интеракција приликом његовог решавања односила се на сарадњу ради размене („Очекујем да цртају на заједничком хамеру [...] морају да ускладе своје жеље јер ће то бити заједнички цртеж [...] нек објасне свој став другима, нека се договоре кроз аргументовану расправу шта је боље“).

³⁹ Када су приликом интервјуа наставници прочитали дефиницију кооперативног учења коју смо користили у раду, исказивали су сагласност у вези са тим да ово учење одликује позитивна међузависност, унапређујућа интеракција, практиковање социјалних вештина, индивидуална одговорност и групно управљање. У даљем раду ову информацију нећемо понављати у приказу личног контекста сваког наставника, већ ћемо наводити друга специфична схватања у вези са одликама овог учења.

Наставница исказује задовољство у вези са реализованим кооперативним учењем, систематично наводећи показатеље и исходе овог учења, које је формално проверавала, а који су према њеним наводима когнитивни и социјални („Сваки ученик уме да објасни шта је радио у групи [...] ученици су делили материјале и пријатељски су настројени [...] знали су да морају да ураде заједнички рад, а не свако за себе [...] сами су делили послове и задужења [...] служе се методом гласања за доношење одлука [...] нема свађе, тужакања, отимања папира“). Проблеме које је у овој ситуацији запазила односе се на одређена понашања ученика и одлике дидактички обликованог дела наставне ситуације („Нису сви ученици хтели да раде [...] час је превише кратак, стално сецкамо ове активности“). Кроз разговор о томе како наставница перципира своје активности у посматраној ситуацији препознали смо улоге дијагностичара, регулатора социјалних односа, предавача и подршке за учење („Морам да утврдим ко је на ком нивоу развио технику цртања и да знам какве су њихове потребе за подршком [...] увек је наставник ту да их подсети како се сарађује и одреагује уколико дође до неког инцидента [...] некада је и пет минута мог предавања довољно да би њих усмерило у ком правцу да размишљају [...] прилазила сам групама да помогнем онолико колико им је довољно да наставе да раде без мене“). У изјавама наставнице доминира мишљење о томе да је она у највећој мери била одговорна за то да ли ће доћи до кооперативног учења у посматраној наставној ситуацији („Могла сам да спречим да поједини ученици не раде ништа да сам у свакој групи одредила ко ће шта да ради или јасније дала упутства како они да то учине“). Налази до којих смо дошли путем разговора са овом наставницом приказани су у Табели 14.

Табела 14. Подаци о наставној ситуацији један и доживљаји наставника о њој⁴⁰

Димензије	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Опште одлике	Наставничко искуство	Године радног стажа	23 године	Доста искуства
	Однос према позиву	Мотивација за рад	Љубав према наставном предмету	Интринзична
		Задовољство послом	Лош однос људи према предмету, леп однос са ученицима	Делимично задовољна
Педагошка уверења	О ученицима	Знања, вештине, компетенције, интересовања, искуства	Немају неопходна знања, вештине и компетенције, сарадничко искуство; незаинтересовани за учење	Фокус на слабости
	О настави и учењу	Схватање учења, циљеви наставе и учења, наставне методе и облици рада	Учи се кроз интеракцију; најбоље наставне методе укључују групне облике рада и вршњачку интеракцију; циљеви когнитивни, социјални, афективни, морални	Савремена
		Значај	Све сфере личности се развијају	Целовит развој

⁴⁰ Сивом позадином у табелама о личном контексту наставника, раздвојене су подаци које се односе на намере (понашања) и доживљаје наставника у посматраним наставним ситуацијама, док се поља са белом позадином односе на одлике и уверења која наставници имају генерално.

	О кооперативном учењу	Одlike кооперативног учења у пракси	Сарадња ради неговања блиских односа у групи	Афективна кооперација у учењу
Намере у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације	Планирање наставне ситуације	Образовни садржај	Наставна јединица следећа по реду	Било који
		Наставни циљеви	Памћење, аргументована расправа, вежбање социјалних вештина	Когнитивни (памћење, критичко мишљење), социјални (вештине за сарадњу)
		Одабир одељења	Одељење са сарадничким искуством, знањима из предмета и бољим постигнућем	Бира одељење у којем се нада успеху
	Начин организације и реализације наставне ситуације	Груписање ученика	Различита знања	Хетерогене групе
		Временска динамика	Продужила планирани временски оквир јер ученици нису завршили рад	Флексибилно
		Одlike задатка	Заједнички материјал, заједнички продукт, доношење заједничких одлука, аргументована расправа	Висококооперативан, нижи и виши процеси, сарадња
		Активности наставника	Утврђује ниво тренутног знања ученика, подсећа ученике на пожељна понашања, решава конфликте, предаје, пружа помоћ за учење	Дијагностичар, регулатор социјалних односа, предавач, подршка за учење
		Организација простора	Спојене клупе	У складу са препорукама
		Начин евалуације	Разговара са сваким учеником о томе шта је научио и како је сарађивао	Индивидуално формативно оцењивање исхода и процеса
	Доживљаји о наставној ситуацији	Заступљеност одлика и показатељи	Систематично прати и образлаже испуњеност одлика кооперативног учења, сагледава исходе учења и доводи их у везу са постављеним циљевима	Задовољна постигнутим уз покриће
			Исходи учења	
		Проблеми у реализацији кооперативног учења	Врста проблема „Слободни јахачи“ и недостатак времена	Понашања ученика и одlike дидактички обликованог дела
		Одговорност за кооперативно учење	Процењује да је недостатак њене подршке довео до проблема	Сматра себе одговорном

На основу представљених налаза увиђамо да су намере наставнице (начин планирања, припрема и реализација наставне ситуације за кооперативно учење) у великој мери у складу са њеним уверењима о настави и учењу, као и кооперативном учењу. Објашњење за то проналазимо у налазима који сведоче о њеним савременим схватањима о

учењу и настави (учење је социјална активност, најефикасније наставне методе су оне у оквиру којих ученици сарађују) која се рефлектују у њеном понашању (спаја клупе на својим часовима како би ученици могли да сарађују, придаје значај когнитивним и социјалним циљевима наставе). Њена савремена схватања о учењу и настави укључују свест о значају кооперативног учења због чега није зачуђујуће што ова наставница приликом организације кооперативног учења поставља когнитивне и социјалне циљеве, креира висококооперативне задатке који активирају ниже и више менталне процесе код ученика. Поступци ове наставнице (спајање клупа, груписање ученика у хетерогене групе, давање висококооперативних задатака, прилагођавање времена за рад потребама ученика) блиски су препорукама истраживача о томе како организовати кооперативно учење и подстицати кооперативну климу у одељењу (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004). Налази истраживања показали су да ова наставница показује осетљивост на елементе контекста и спремност да у односу на њих делује (продужава трајање наставне ситуације, пружа индивидуалну подршку ученицима, региструје проблеме и промишља о начину њиховог решавања и даљег превенирања). Иако су промишљања ове наставнице о ученицима усмерена на слабости, њено понашање указује да их наставница не доживљава као ограничење са којим не може да се суочи. То потврђује и перцепција личне одговорности за успешну реализацију кооперативног учења наставнице. Будући да нису запажене значајне контрадикторности у уверењима, одликама, понашању и доживљајима ове наставнице, закључујемо да су димензије њеног личног контекста у међусобном складу.

2.1.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији

У овој ситуацији интервјуисана су четири ученика: један ученик који се изјаснио да је у малој мери доживео кооперативно учење, два ученика која су навела да су га доживела у средњој мери и један ученик који је изјавио да га је доживео у великој мери (Табела 15).

Табела 15. Подаци о наставној ситуацији један и доживљаји ученика о њој ⁴¹

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Ученици		
		Мало (f=1)	Средње (f=2)	Пуно (f=1)
Академски успех	Општи успех	Ж1: Одлична	Ж2: Врло добра, М1: Одличан	М2: Одличан
	Успех из ликовног	Пет	Ж2: Четири, М1: Пет	Пет
Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства	Мало	Ж2, М1: Мало	Мало
	Пријатност искуства	Позитивно	Ж2 и М1: Позитивно	Позитивно

⁴¹ Мало, средње, пуно су ознаке које се односе на меру у којој су ученици доживели кооперативно учење. У загради се налази број ученика које смо интервјуисали. Ученике смо шифрирали у односу на пол (Ж – женско, М – мушко) и додељен им је редни број. Уколико је у ситуацији само један ученик интервјуисан из једне категорије (мало, средње, пуно) нисмо понављали шифру у сваком реду у табели. Ознака „/“ се односи на недостатак појединих података у вези са одређеним темама и подтемама као последица пилотирања Водича за интервју са ученицима, отворености истраживача да саслуша мишљења ученика у вези са темама које су из њихове перспективе значајне, науштрб детаљног разговора о свим предвиђеним темама из Водича. Сивом позадином у табелама означени су подаци који се односе на понашања и доживљаје ученика у вези са посматраним наставним ситуацијама, док се поља са белом позадином односе на одлике и уверења која ученици имају генерално. У самој табели подаци су приказани на основу категорија којој њихови одговори припадају, при чему ће се у тексту детаљније објашњавати њихов садржај.

Интересовања ученика	Наставни предмет и начин рада на часовима	Заинтересована за садржај предмета	Ж2, М1: Заинтересовани за садржај предмета	Заинтересован за садржај и начин рада
Уверења о учењу	О школском учењу	Савремена	Ж2, М1: Традиционална	Традиционална
	О кооперативном учењу	Социјална међузависност и афективна кооперација у учењу	Ж2: Менторска кооперација М1: Социјална међузависност	Социјална међузависност
Уверења о одељенској заједници	О наставнику	Добар	Ж2, М1: Добар	Добар
	О односима у одељењу	Одељење није сложено	Ж2, М1: Одељење није сложено	Одељење није сложено
Активности ученика	Груписање	Не учествује у формирању групе	Не учествују у формирању групе	Не учествује у формирању групе
	Улога у групи	Припадник „средње класе“	Припадници „средње класе“	Вођа
Однос према према дидактичком обликовању наставне ситуације	Наставна јединица	Занимљива	Ж2, М1: Занимљива	Занимљива
	Временска организација	Задовољна	Ж2, М1: Задовољни	Задовољан
	Састав групе	Није задовољна	Ж2 и М1: Задовољни	Задовољан
	Просторна организација	/	/	Задовољан
	Задатак за кооперативно учење	Разуме задатак, висококооперативан	Ж2, М1: Разумеју задатак, висококооперативан	Разуме задатак, висококооперативан
	Улоге наставника	Организатор и подршка	Ж2, М1: Подршка	/
Евалуација кооперативног учења	Заступљеност одлика кооперативног учења	Није било индивидуалне одговорности, унапређујуће интеракције, групног управљања и вежбање социјалних вештина	Ж2, М1: Смањена унапређујућа интеракција и позитивна међузависност	Све одлике заступљене
	Исходи кооперативног учења	Није научила ништа ново	Ж2, М1: Социјални	Когнитивни и социјални
Проблеми током кооперативног учења	Врста проблема	Одлике ученика	/	/
	Одговорност за кооперативно учење	Не сматра себе одговорним	Ж2 и М1: Сматрају себе одговорним	Сматра себе одговорним

Одлике и уверења ученика. Опште одлике ученика у овој ситуацији су прилично уједначене. Сазнали смо да су интервјуисани академски „јаки“ ученици који имају мало искуства са кооперативним учењем, али су ова искуства позитивна. Ови ученици су заинтересовани за ликовну културу и то најпре због садржаја овог предмета. На основу њихових одговора схватили смо да имају уверења да је наставник „добар“ („Наставница лепо предаје, нежна је према нама и све разуме“). Када су у питању односи у одељењу, увидели смо да сви интервјуисани ученици сматрају како њихово одељење није сложено јер се издвајају две групе ученика („Углавном се поделимо тако да дечаци раде своје, а девојчице своје [...] не дружим се са дечацима [...] наставници су нас сада разместили тако да седе дечак и девојчица“). Анализом одговора интервјуисаних ученика дошли смо до

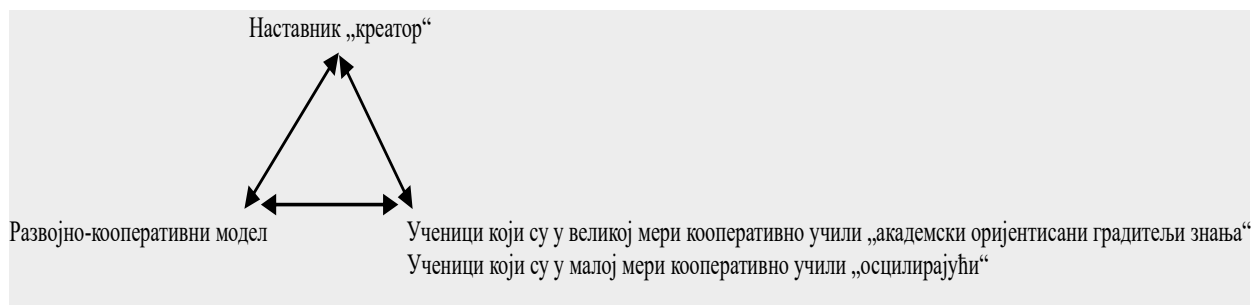
сазнања да ученици у овој ситуацији углавном сматрају да кооперативно учење одликује социјална међузависност („Сви треба да раде, да се труде“). Ученик који се изјашњава да је у малој мери кооперативно учио поред индивидуалног доприноса свих чланова групе истиче афективну димензију („Важно је да се слажемо“). Једино ученица која се изјашњава да је у средњој мери кооперативно учила истиче менторство при кооперацији („Да помогну некоме ко не зна“).

Ученици о наставној ситуацији. Из разговора са ученицима увидели смо да ови ученици углавном изражавају задовољство у вези са садржајима и организационим аспектима кооперативног учења (наставна јединица/тема им је била занимљива, адекватна временска организација рада, састав групе и простор у којем су учили, разумели су задатак и сматрали су да га не могу урадити без других чланова групе (висококооперативан), наставника су доживели као подршку при учењу). Изузетак је ученица која се изјашњава да је у малој мери кооперативно учила, која истиче да није задовољна члановима своје групе јер су према њеним наводима то ученици који углавном не желе да учествују у заједничком раду“. Анализом одговора ученика, схватили смо да се интервјуисани ученици у овој ситуацији разликују на основу улога које су имали у групи. Ученик који се изјашњава да је у великој мери учио кооперативно, имао је улогу вође („Ја најбоље цртам па сам нацртао ово. Оставио сам сваком да обоји неки део. Ја сам им говорио да сви морамо да радимо јер је заједнички рад“). Преостали интервјуисани ученици били су припадници „средње класе“ („Ја сам бојио. Могао сам да дајем своје предлоге. Моја идеја је била да се дода трактор“).

Разлике међу интервјуисаним ученицима уочене су у домену њихових перцепција о одликама кооперативног учења које су биле заступљене у овој ситуацији, исходима учења и одговорностима за учење. На пример, ученик који се изјашњава да је у великој мери кооперативно учио објашњава: „Не бих могао сам да урадим цео рад, свако је имао неко задужење у групи“, „Одлуке смо доносили гласањем, договарали смо се ко ће да црта, а ко да боји“, „Сви смо помагали једни другима да се уради што боље. Није било свађе. Чак се и З. [дечак који није хтео да ради на првом часу] на другом часу укључио“. Ученица која се изјашњава да је у средњој мери кооперативно учила има другачије доживљаје: „Боље би било да сам сама радила, било би уредније“. Ученица која се изјашњава да је у малој мери доживела кооперативно учење објашњава да није било индивидуалне одговорности, јер нису сви чланови њене групе доприносили заједничком раду, а интеракција међу њима је била лоша зато што је било пуно неслагања и тренутака када потпуно изостаје разговор. Ова ученица сматра да нису добро поделили посао на почетку часа и да се нису међусобно слушали док причају. Доживљаји исхода учења ових ученика се прилично разликују, тако да ученица која сматра да је у малој мери доживела кооперативно учење наводи како није научила ништа ново, док преостали интервјуисани ученици наводе да су научили понешто о сарадњи или о градиву. Ученица која је у малој мери доживела кооперативно учење перципира да је проблем био то што поједини ученици нису доприносили заједничком раду, али сматра да није могла да утиче на то што указује да у томе не препознаје своју одговорност. Други интервјуисани ученици у овој ситуацији увиђали су своју одговорност за кооперативно учење о чему сведочи изјава једног од њих: „Ми смо одговорни, не наставник. Ја сам звао З. [дечака који није хтео да ради на првом часу] да са нама ради“.

2.1.4. Осврт на ситуацију један заснован на триангулацији

У оквиру наставне ситуације један, анализа података показала је висок степен сагласности у перспективама наставника, ученика и истраживача о присутности кооперативног учења, како на нивоу целог одељења, тако и на нивоу појединаца. Анализом исказа наставнице која је реализовала ову ситуацију, утврдили смо да она сматра да је кооперативно учење у овој ситуацији остварено (највећи број ученика учио је кооперативно, а ово учење одликовала је позитивна међузависност, унапређујућа интеракција, вежбање социјалних вештина, индивидуална одговорност и групно управљање). Ова наставница сматра да су постављени наставни циљеви остварени и наводи како код већине ученика препознаје когнитивне и социјалне исходе учења. Истраживач такође процењује да су исходи учења код већине ученика у овој ситуацији видљиви и да су у складу са постављеним наставним циљевима о којима наставница извештава. Ученик који је у овој ситуацији окарактерисан као онај који је у великој мери кооперативно учио наводи и објашњава како је доживео све одлике кооперативног учења. Он истиче исходе учења који се поклапају са наставним циљевима и доживљајима наставника и истраживача о томе. Осим тога, нису постојали подаци у оквиру навода истраживача или наставника, који би отворили простор за сумњу у оствареност кооперативног учења на примеру овог ученика. Обележја основних елемената наставне ситуације један приказана су на Слици 11.



Слика 11. Основна обележја ситуације један

2.2. Наставна ситуација два

2.2.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији

Манифестне одлике наставне ситуације. Наставна ситуација два регистрована је у одељењу ученика шестог разреда на предмету српски језик који припада друштвено-језичкој групи предмета. Том приликом ученици су обрађивали нову наставну јединицу која се односила на књижевно дело Бранислава Нушића. Наставница је формирала пет група, при чему је свака група имала 5 или 6 чланова. Наставница је користила циљано груписање ученика, одабиром једног по једног ученика како би се формирале групе хетерогеног састава у односу на академски успех. Наставница је експлицитно напоменула истраживачу који посматра ситуацију да су групе хетерогеног састава и да их чине ученици различитих знања и вештина. У ситуацији су према запажањима истраживача коришћени уобичајени дидактички материјали (свеске, оловке), а клупе су биле традиционално распоређене. Наставна ситуација два реализована је у оквиру два школска часа, при чему је уводни део

трајао 20, главни део 45, а завршни део 20 минута. Наставница је упутила ученике да кроз заједнички рад у групи одговоре на питања о прочитаној лектури, користећи текст дела као подршку у присећању и разумевању кључних информација.

Доживљаји истраживача о наставној ситуацији. Наставни задатак у овој ситуацији карактерише ниска структурисаност (улоге ученика нису одређене), док је у погледу когнитивних захтева оријентисан на ниже менталне процесе (памћење и разумевање текста). Истраживач сматра да је задатак био висококооперативан и да је захтевао учешће свих ученика у раду (наставница је најавила насумичну проверу исхода кооперативног учења) и њихову међусобну сарадњу ради стварања заједничког продукта - извештаја. У домену проблема у реализацији кооперативног учења идентификовани су изазови који су повезани са дидактичким обликовањем наставне ситуације. Они се односе на сегментацију наставне ситуације, трајање школског часа, појаву осипања ученика, као и повремено неразумевање између наставника и ученика. На основу запажених активности наставнице у ситуацији два, истраживач је закључио да је наставница имала улогу предавача, регулатора социјалних односа, организатора, евалуатора и подршке у учењу. Учени поступци наставника као што су задавање заједничког наставног материјала ученицима за рад, инсистирање на стварању заједничког продукта, подсећање ученика на значај међусобног помагања и пожељне начине комуникације са другима, провера исхода кооперативног учења код сваког ученика указивали су на да је наставница подстицала све одлике кооперативног учења. Када су у питању опажене активности ученика, истраживач је констатовао да су у овој ситуацији постојали ученици који управљају групним радом (вође) и ученици који равноправно деле задужења (припадници „средње класе“). На основу уочених продуката учења, разговора ученика и наставника о наученом, истраживач је стекао утисак да су ученици у овој ситуацији заиста кооперативно учили (Табела 16).

Табела 16. Подаци о наставној ситуацији два и доживљаји истраживача о њој

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Српски језик	Друштвено-језичка група
	Наставна јединица	Друштвене теме	Циљано одабран садржај за размену
	Тип часа	Нов садржај	Обрада новог градива
Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Улоге нису дефинисане, начин извештавања произвољан	Нискоструктурисан
	Природа задатка	Насумично испитивање	Висококооперативан
	Ментални процеси које захтева задатак	Памћење, разумевање	Нижи
	Интеракција коју захтева задатак	Стварање заједничког продукта, преговарање	Сарадња ради размене
Расподела ученика у групе	Број и величина група	5 група, по 5,6 чланова	Оптималне групе
	Састав групе	Различит пол и знања	Хетерогене групе
	Стратегија за груписање	Разврставање једног по једног ученика	Циљано груписање

Временска организација	Трајање наставне ситуације у целини и по сегментима	Два школска часа, 20-45-20мин	У оквиру више школских часова
	Флексибилност	Продужено време за рад	Флексибилна
Просторно-материјална организација	Наставна сцена	Клупе се не померају	Традиционална
	Наставни материјали	Лектира, свеске	Уобичајени
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	/	/
	Одлике и понашања наставника	/	/
	Одлике дидактичког обликовања	Сегментација ситуације и одсуство ученика због тога, неразумевање захтева	Осипање ученика, неразумевање између наставника и ученика
Активности наставника	Улоге наставника на часу	Подстиче сарадничко понашање, дели ученике у групе, регулише временску динамику, оцењује групни рад, пружа помоћ, објашњава градиво	Предавач, регулатор социјалних односа организатор, евалуатор, подршка у учењу
	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Заједнички наставни материјал, очекује се заједнички продукт, подсећа ученике на пожељна понашања, индивидуално испитује	Подстиче све одлике кооперативног учења
Активности ученика	Улоге ученика у групи	Посредници у комуникацији са наставником, уједначене активности	Вође и припадници „сређе класе“
	Активности ученика као показатељ (не)кооперативног учења	Постоје продукти групног учења, ученици остварују интеракцију, видљиви исходи когнитивни и социјални	Ученици су кооперативно учили

2.2.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији

Одлике и уверења наставника. Наставница српског језика има доста искуства у наставном раду. Интринзичну мотивацију за рад препознајемо у њеним изјавама о љубави према наставничком позиву. Рекла нам је да није задовољна послом као на почетку каријере због лошег односа који има са родитељима. Њена уверења о ученицима усмерена су на њихове слабости („Не знају основне ствари [...] нису заинтересовани да уче [...] немају искуства са кооперативним учењем“). Уверења ове наставнице о учењу и настави су савремена („Учење мора бити интерактивно [...] учи се и по моделу, идентификовањем са наставником и другим учеником [...] извор академских знања је наставник, али ту су и интернет, телевизијски програм, родитељи [...] циљеви се односе на градиво, али и социјализацију и однос према предмету, према себи, према другима. Морају бити добри људи [...] морате комбиновати различите модалитете наставе да бисте покрили све ове циљеве“). Од наставнице смо сазнали да кооперативно учење које негује и сматра могућим у наставној пракси одликује принудна кооперација („Најважнија је позитивна међузависност ученика. Она постоји када ученици имају заједнички задатак и наставни материјал који деле“). Од наставнице сазнајемо да се значај овог учења према њеном гледишту односи на социјални развој ученика и мотивацију слабијих ученика да уче („Сваки ученик има прилику да развија социјалне вештине. Могу да изражавају своје мишљење у групи што их мотивише да уче, нарочито оне слабије“).

Наставник о наставној ситуацији. Наставница српског језика одлучила је да позове истраживача на час обраде новог градива, када ће ученици путем кооперативног учења обрађивати наставну јединицу из области књижевности која је према наводима наставнице погодна за размену („Омогућава анализу из различитих перспектива и садржи теме из свакодневног живота“). Ова наставница наводи да је у овој ситуацији поставила когнитивне циљеве који се односе на памћење основних информација о прочитаном делу и разумевање њиховог значења. Из разговора са њом закључили смо да је бирала одељење у којем се нада успеху у вези са реализацијом кооперативног учења („Имају боља постигнућа од других и имају развијене вештине за сарадњу“). Да флексибилно води временску организацију кооперативног учења закључили смо на основу твдње наставнице о томе да је увидевши потребу ученика да више времена посвете изради задатка продужила временски рок за израду задатка. Према њеним наводима, груписала је заједно ученике различитог академског успеха, јер је то за њу важан предуслов кооперативног учења. Из њених навода сазнајемо да је у овој ситуацији предвидела индивидуално сумативно оцењивање знања ученика („Проверавам сваког да ли је прочитао лектуру, да ли барата с информацијама“). Интерпретација изјава ове наставнице довела нас је до сазнања да је задатак за кооперативно учење у овој ситуацији био нискокооперативан, захтевао је активацију нижих менталних процеса и садржао је игровни карактер („Задатак подразумева памћење и разумевање тако да га сви могу урадити [...] рекла сам им да замисле да су истраживачи [...] свака група добила је другачију тему чијим се спајањем добија целина“). Кроз разговор о томе како наставница перципира своје активности у посматраној ситуацији препознали смо улоге регулатора социјалних односа и подршке за учење („Контролишем да ли ученици лепо сарађују, да ли постоје неке свађе, подсетим их шта смо учили како се понаша када се ради у групи, прилазим групама и објашњавам ако им је потребна додатна помоћ за рад“). Осврт на реализовану наставну ситуацију подразумевао је разговор са наставницом о оствареним одликама кооперативног учења. Наставница наводи да је задовољна реализованим учењем у овој ситуацији, истичући да су одлике кооперативног учења у великој мери остварене. Она промишља о одликама кооперативног учења и систематично наводи њихове показатеље, при чему такође препознаје исходе учења који су према њеним речима когнитивни и социјални („Најмање је остварена индивидуална одговорност јер је било ученика који не раде колико би требало [...] договарали су се око задатка [...] понекад су били бучни, преплаве их емоције [...] стало им је до заједничког рада и тога како су урадили задатак [...] многи су се трудили да помогну другарима [...] видело се да умеју лепо да разговарају“). Да себе не сматра одговорном за успешну реализацију кооперативног учења у овој ситуацији видљиво је на основу њеног тумачења појаве „слободних јахача“ („Неким је задатак био досадан [...] неки се нису ангажовали након што су увидели да је одговорност преузела друга особа [...] то је до њих“). Налази до којих смо дошли путем разговора са овом наставницом приказани су у Табели 17.

Табела 17. Подаци о наставној ситуацији два и доживљаји наставника о њој

Димензије	Шири аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Опште одлике	Наставничко искуство	Радни стаж	28 година	Доста искуства
		Мотивација за рад	Љубав према позиву	Интринзична

	Однос према наставничком позиву	Задовољство послом	Лош однос са родитељима, добар однос са ученицима	Делимично задовољна
Педагошка уверења	О ученицима	Знања, вештине, компетенције, интересовања, искуства	Немају знања, вештине и компетенције; не показују интересовање за учење; немају искуства са кооперативним учењем	Фокус на слабости
	О настави и учењу	Схватање учења, циљеви наставе и учења, извори знања, наставне методе и облици рада	Учи се по моделу; циљеви наставе когнитивни, социјални, афективни и морални, остварују се комбинавањем различитих модалитета наставе; извори знања бројни и умрежени	Савремена
	О кооперативном учењу	Значај	Слабији ученици мотивисани за рад и прихваћени	Социјални развој и мотивација слабијих ученика
		Одлике кооперативног учења у пракси	Сарадња због заједничког материјала и оцена, ограниченог времена	Принудна кооперација
Намере у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације	Планирање наставне ситуације	Образовни садржај	Друштвена тема	Наставна јединица погодна за размену
		Наставни циљеви	Памћење, разумевање	Когнитивни (памћење и разумевање)
		Одабир одељења	Одељење са искуством кооперативног учења и бољим академским постигнућем	Бира одељење у којем се нада успеху
	Начин организације и реализације наставне ситуације	Груписање ученика	Различит академски успех	Хетерогене групе
		Временска динамика	Продужила планирани временски оквир јер ученици нису завршили рад	Флексибилно
		Одлике задатка	Задатак свако може сам да уради, има игровну ноту, памћење и разумевање	Нискокооперативан, нижи ментални процеси, игровни карактер
		Активности наставника	Надгледа сарадњу, подсећа ученике на пожељна понашања, пружа помоћ	Регулатор социјалних односа и подршка за учење
		Организација простора	Традиционалне клупе	Није у складу са препорукама
		Начин евалуације	Идвидуално испитивање знања, додељивање нумеричких оцена	Индивидуално сумативно оцењивање знања
Доживљаји о наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Заступљеност одлика и показатељи	Систематично прати и образлаже испуњеност одлика кооперативног учења, сагледава исходе учења и доводи их у везу са постављеним циљевима	Задовољна постигнутим уз покриће

Исходи учења		У складу са циљевима, исходи когнитивни (памћење и разумевање) и социјални (вежбање сарадничких вештина)	
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Врста проблема	„Слободни јахачи“	Понашање ученика
	Одговорност за кооперативно учење	Ученици су одговорни за појаву „слободних јахача“	Не сматра себе одговорном

Анализирајући податке до којих смо дошли кроз разговор са овом наставницом, увидели смо да међу њима постоји благи несклад. Намере и поступци наставнице приликом организовања наставне ситуације за кооперативно учење не ослањају се у потпуности на њена уверења. Она верује да се кооперативним учењем најбоље развијају социјалне вештине и препознаје исходе из тог домена, али формално дефинише само когнитивне наставне циљеве. Наставница сматра да ученици немају развијене вештине неопходне за сарадњу, али од њих очекује да самостално решавају проблеме приликом заједничког рада. Иако говори о себи као о регулатору социјалних односа ученика, решавање проблема „слободних јахача“ у потпуности препушта ученицима. Контрадикторности се могу препознати и у налазима о савременим схватањима учења и наставе које ова наставница вербално заступа, док њени поступци указују на традиционалне обрасце понашања и размишљања – даје индивидуалне сумативне оцене, задаје задатак у зони претходног или актуелног развоја ученика, не уређује простор за учење. Одређени поступци ове наставнице (бира наставну јединицу која је погодна за размену, временску динамику прилагођава ученицима, формира хетерогене групе, даје ученицима заједнички наставни материјал за рад, надгледа рад ученика, прилази групама и пружа помоћ) у складу су са препорукама истраживача о томе како организовати кооперативно учење и подстицати кооперативну климу у одељењу (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004).

2.2.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији

У овој ситуацији интервјуисали смо четири ученика – ученицу која се изјашњава да је доживела кооперативно учење у малој мери и ученицу и два ученика који се изјашњавају да су доживели кооперативно учење у великој мери (Табела 18).

Табела 18. Подаци о наставној ситуацији два и доживљаји ученика о њој

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Ученици	
		Мало (f=1)	Пуно (f=3)
Академски успех	Општи успех	Ж1: Добра	Ж2: Врло добра, М1: Одличан, М2: Дobar
	Успех из српског језика	Четири	Ж2: Четири, М1: Пет, М2: Три
Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства	Мало	Ж2, М1, М2: Мало
	Пријатност искуства и разлози	Позитивно (ради оно у чему је добра)	Ж2, М1, М2: Позитивно (забавно због дружења)
Интересовања ученика	Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	Није заинтересована за предмет јер је тешко	Ж2, М1, М2: Нису заинтересовани за предмет – тежак и тешко се добаја добра оцена

Уверења о учењу	О школском учењу	Традиционална	Ж1 М1, М2: Традиционална
	О кооперативном учењу	/	М1, М2, Ж2: Социјална међузависност
Уверења о одељенској заједници	О наставнику	Лош	Ж1, М1, М2: Лош
	О односима у одељењу	Одељење није сложено	Ж1, М1 и М2: Одељење је сложено
Активности ученика	Груписање	Не учествује у формирању групе	Не учествују у формирању групе
	Улога у групи	/	Ж1, М1, М2: Вође група
Однос према дидактичком обликовању наставне ситуације	Наставна јединица	Досадна	Ж2, М1 и М2: Занимљива
	Временска организација	Незадовољна (није имала довољно времена за рад)	/
	Састав групе	Задовољна (одлични ученици и друже се)	Ж2, М1, М2: Задовољни (свеједно са киме раде, били са пријатељима)
	Просторна организација	/	/
	Задатак за кооперативно учење	Лак, нискокооперативан	Ж2 и М1: Нискокооперативан, занимљив, лак, М2: Задатак висококооперативан, лак
	Улоге наставника	Организатор и евалуатор	Ж2, М1, М2: Организатор, евалуатор
Евалуација кооперативног учења	Заступљеност одлика кооперативног учења	Није било позитивне међузависности и унапређујуће интеракције	Ж2, М1, М2: У великој мери свих пет одлика
	Исходи кооперативног учења	Научила нешто о сарадњи	Ж2, М1, М2: Научили основно о градиву, али више о сарадњи
Проблеми током кооперативног учења	Врста проблема	/	/
	Одговорност за кооперативно учење	Сматра себе одговорним	Ж2, М1, М2: Сматрају себе одговорним

Одлике и уверења ученика. Када су у питању опште одлике интервјуисаних ученика у овој ситуацији, можемо истаћи да су то ученици чији се академски успех разликује и варира од доброг до одличног. Они имају мало искуства са кооперативним учењем, које је углавном пријатно. Заступају традиционална уверења о школском учењу (наставник је главни извор знања, од ученика се очекује памћење и разумевање градива, предавање наставника је најкорисније за учење). Сви интервјуисани ученици у овој ситуацији изражавају незаинтересованост за наставни предмет српски језик („Не волим да учим српски јер је тежак [...] не волим да читам“).

Ученици о наставној ситуацији. Интервјуисани ученици у овој ситуацији имају сличне доживљаје када су у питању одлике наставног задатка, састав групе, исходи учења, улоге и одговорности наставника и ученика током кооперативног учења. На пример, сви интервјуисани ученици били су задовољни саставом своје групе, јер су сарађивали са најбољим пријатељем из одељења. Сви интервјуисани ученици сматрају да је наставни задатак био лак и да би могли самостално да га ураде, што потврђује да је он био нискокооперативан. Интервјуисани ученици су сагласни око тога да је наставница у овој ситуацији имала улоге евалуатора и организатора („Она поставља питања и оцењује [...] даје нам задатке које ћемо радити“). Одговорност за кооперативно учење, сви интервјуисани ученици у овој ситуацији позиционирају унутра истичући да су сами одговорни за то како ће група функционисати и да ли ће нешто научити на часу. Они процењују да су исходи

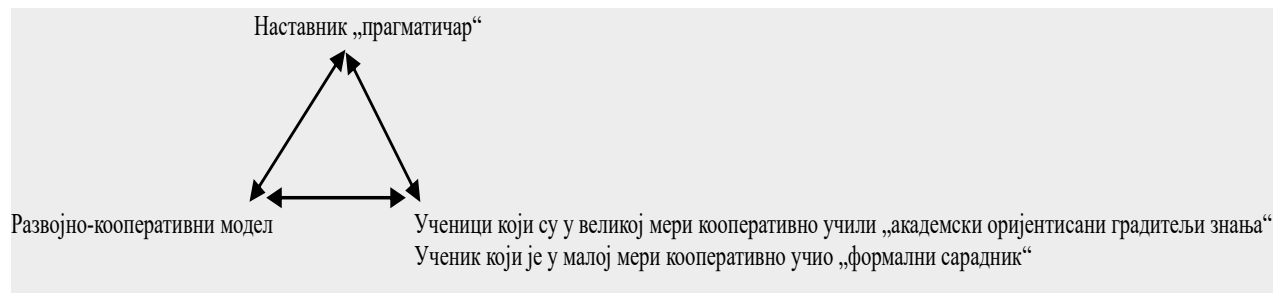
учења били социјални јер су у овој ситуацији научили више о сарадњи него о самом градиву.

Највеће разлике међу интервјуисаним ученицима у овој ситуацији уочене су по питању њихових доживљаја наставног садржаја, временске организације и одлика кооперативног учења. Ученици који се изјашњавају да су у великој мери кооперативно учили, доживели су свих пет одлика овог учења и о томе извештавају на следећи начин: „Задатак је био лак, али то не значи да га свако ради за себе. Поента групног рада је да сви радимо заједно, ако бих све сам урадио издао бих своју групу“, „Одлуке о томе како ћемо организовати рад у групи смо доносили заједно“, „Сви смо помагали једни другима, није било никаквих неспоразума и вређања“, „Свако је добио по једно питање које тражи, а после смо читали оно што смо пронашли и разговарали да ли је то тачно“. Ови ученици сматрају да је наставна јединица била занимљива и да су имали довољно времена за рад. Ови ученици преузимају улоге вође у својим групама („Поделио сам материјале које ми је наставница послала [...] проверавао сам да ли су добро урадили. Ја сам одговорио на најтежа питања. Они питају мене, па ја питам наставницу“). С друге стране, ученица која се изјашњава да је у малој мери кооперативно учила, објашњава да није било позитивне међузависности јер је „задатак био превише лак и свако је могао сам да га уради“. Интеракција према њеним наводима није била довољно добра јер нису урадили задатак до краја. Она сматра да социјалне вештине нису развијали јер нису примећивали ништа ново. Она је наставни садржај у овој ситуацији доживела као досадан и сматра да ученици нису имали довољно времена за израду задатка, због чега су наставне активности морали да завршавају у време свог слободног времена. За разлику од ученика који се изјашњавају да су у великој мери кооперативно учили, ученица која сматра да није кооперативно учила у овој ситуацији истиче како њихово одељење није сложено („Постоје групице које се не друже. Они се стално такмиче и не могу да се договоре када раде заједно [...] не помажу увек, постоје ученици који неће да кажу шта су радили тог дана у школи.

2.2.4. Осврт на ситуацију два заснован на триангулацији

У оквиру наставне ситуације два, анализа података показала је висок степен сагласности између перспектива наставника, ученика и истраживача о присутности кооперативног учења, како на нивоу целог одељења, тако и на нивоу појединаца. Наставница сматра да је кооперативно учење у овој ситуацији остварено (већина ученика је кооперативно учила, а ово учење одликовало је свих пет дефинишућих карактеристика). Она такође сматра да су постављени наставни циљеви у овој ситуацији остварени и код већине ученике препознаје исходе кооперативног учења. Иако се у оквиру планираног фокусира на когнитивне циљеве, њени доживљаји о наставној ситуацији указују на то да су поред когнитивних у великој мери били заступљени социјални исходи учења. Истраживач на основу својих запажања потврђује да су исходи учења код већине ученика видљиви и да су когнитивни и социјални. Ученици који су у овој ситуацији окарактерисани као они који су у великој мери кооперативно учили наводили су јасне показатеље појединачних одлика овог учења. Искази ученика о исходима учења упућују на основни ниво савладаног градива, што је у складу са постављеним циљевима наставнице. Ови ученици у већој мери указују на социјалне исходе учења, које су пак запазили и наставница и истраживач. Осим тога, нису постојали подаци у оквиру навода истраживача или

наставника који би отворили простор за сумњу у оствареност кооперативног учења у ситуацији два. Обележја основних елемената ове ситуације приказане су на Слици 12.



Слика 12. Основна обележја ситуације два

2.3. Наставна ситуација три

2.3.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији

Манифестне одлике наставне ситуације. Наставна ситуација три регистрована је у одељењу ученика шестог разреда на предмету биологија који припада природно-математичкој групи предмета. Том приликом ученици су утврђивали градиво које је рађено у претходној школској години. Према увидима истраживача, наставница је формирала четири групе, при чему је свака група имала 5 чланова. Наставница је приступила расподели ученика у групе користећи методу циљаног груписања, групишући ученике сличног академског успеха. У ситуацији су према запажањима истраживача коришћени иновативни дидактички материјали (друштвене игре), а клупе су биле спојене. Наставна ситуација три реализована је у оквиру једног школског часа, при чему је уводни део трајао 7, главни део 35, а завршни део 3 минута. Наставница је најавила да ће се утврђивање градива спровести путем друштвене игре у којој поен добија група која прва да тачан одговор.

Доживљаји истраживача о наставној ситуацији. Наставни задатак у овој ситуацији карактерише висока структурисаност (дефинисана правила игре), док је у погледу когнитивних захтева оријентисан преваходно на ниже менталне процесе (памћење и разумевање). Истраживач сматра да је задатак био нискокооперативан и да се од ученика у највећој мери очекивала сарадња унутар групе ради такмичења са другим групама. Временска организација је ригидна и одвија се у оквиру једног школског часа. У вези са посматраном ситуацијом, истраживач сматра да је проблематично било то што су поједини ученици искључени из групног рада од стране наставника. Осим тога, истраживач сматра да је уочио и неразумевање између наставника и ученика, недостатак социјалних вештина појединих ученика и проблеме који се тичу ригидне временске организације учења. На основу запажених активности ове наставнице, истраживач је закључио да је имала улогу организатора и евалуатора, као и то да је на часу подстицала само неке одлике кооперативног учења. Када су у питању опажене активности ученика, истраживач је констатовао да су у овој ситуацији постојали ученици који контролишу рад других (вође), ученици са равноправним задужењима (припадници „средње класе“) и ученици који формално чине групу али у њој не комуницирају (статисти). На основу свега наведеног,

истраживач је стекао утисак да су ученици у овој ситуацији само делимично учили путем кооперације (Табела 19).

Табела 19. Подаци о наставној ситуацији три и доживљаји истраживача о њој

Шира концептуална структура	Ужа концептуална структура	Кодови	Категорије налаза
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Биологија	Природно-математичка група
	Наставна јединица	Већи број наставних јединица	Циљано одабран обиман садржај
	Тип часа	Старо градиво	Утврђивање градива
Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Очекује се један тачан одговор, постоје строга правила „игре“	Високоструктурисан
	Природа задатка	Ученици индивидуално одговарају, на сва питања може одговарати исти ученик	Нискокооперативан
	Ментални процеси које захтева задатак	Репродукција, разумевање	Нижи
	Интеракција коју захтева задатак	Договор око тачног одговора, такмичење група	Сарадња ради такмичења
Расподела ученика у групе	Број и величина група	4 групе, по 5 чланова	Оптималне
	Састав групе	Групе одличних ученика и групе ученика слабијег успеха	Хомогене групе
	Стратегија за груписање	Разврставање једног по једног ученика	Циљано груписање
Временска организација	Трајање наставне ситуације у целини и по сегментима	1 школски час, 7-35-3 минута	Један школски час
	Флексибилност	Не продужава трајање ситуације иако активности нису завршене	Ригидно
Просторно-материјална организација	Наставна сцена	Омогућено заједничко седење свих ученика из групе	Спојене клупе
	Наставни материјали	Друштвена игра, картице за квиз	Иновативни дидактички материјали
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	Поједини ученици се свађају и не сарађују	Недостатак социјалних вештина
	Одлике и понашања наставника	Наставница на почетку ситуације искључује поједине ученике из групног рада	Неправедни поступци
	Одлике дидактичког обликовања	Сегментација ситуације, ученицима који су изопштени из групног рада није јасна улога на часу	Недостатак времена, неразумевање између наставника и ученика
Активности наставника	Улоге наставника на часу	Дели ученике у групе, регулише временску динамику, оцењује	Организатор, евалуатор
	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Спаја клупе на часу, додељује заједничке оцене	Подстиче поједине одлике кооперативног учења

Активности ученика	Улоге ученика у групи	Ученици које наставница није укључила у групни рад чине групе у оквиру којих је забрањена комуникација, поједини ученици контролишу друге, доста њих има равноправно учешће	Вођа, припадник „средње класе“ и статиста
	Активности ученика као показатељ (не)кооперативног учења	Кооперативно учење се не одвија на нивоу целог одељења, когнитивни исходи појединих ученика	Ученици су делимично учили кооперативно

2.3.2. *Наставник као извор информација о наставној ситуацији*

Одлике и уверења наставника. Наставница биологије има умерено искуство у наставном раду. Објаснила нам је да се овим послом бави екстринзично мотивисана због финансијске стабилности и интринзично због интеракције са ученицима. Да је делимично задовољна послом закључујемо на основу њене приче о томе да је њен посао слабо плаћен. Њена уверења о ученицима усмерена су на ученичке слабости („њихова предзнања су слаба [...] нису заинтересовани за учење било ког предмета па ни мог [...] немају искуства са кооперативним учењем“). Њена схватања о учењу и настави су традиционална („Учење се одвија кроз интеракцију између ученика и наставника, ређе са вршњацима [...] ми смо ту да им објаснимо градиво, јер ниједан родитељ ни приватни наставник не може то боље од нас [...] родитељи морају да их науче како да се понашају у друштву [...]“ најважнији циљеви наставе се односе на памћење и разумевање основних информација из градива [...] најефикасније наставне методе укључују фронталну наставу и индивидуални рад ученика“). Значај кооперативног учења види у социјалном и когнитивном развоју ученика и мотивисању академски слабијих ученика („Науче они понешто од градива и како да се понашају једни према другима, а најважније је што се слаби ученици покрену“). Од наставнице смо сазнали да кооперативно учење које негује и сматра могућим у наставној пракси одликује принудна кооперација („Оцена их мотивише. Зато и групишем ученике уједначених знања. Када сарађују академски јаки ученици код њих постоје све одлике кооперативног учења. Они се боре за петицу“).

Наставник о наставној ситуацији. Наставница биологије је одлучила да омогући истраживачу присуство на часу на којем је намеравала да путем кооперативног учења ученици обнове обимно градиво („Неколико наставних јединица које су обрађиване у петом и шестом разреду“). Из разговора са њом закључили смо да је бирала одељење у којем се нада успеху у вези са реализацијом кооперативног учења („Нећу у мом разреду да радим [...] због блиских односа ученици се превише опусте“). Ова наставница наводи да је у овој ситуацији поставила когнитивне циљеве који се односе на памћење („Да запамте основне информације, да се присете онога што су радили и утврде пре контролног“). Из разговора са наставницом констатовали смо да ригидно води временску организацију учења („Прекидам активности ученика јер немамо времена за све“). Према њеним наводима, у овој ситуацији је формирала две хомогене групе ученика („То су такмичарске групе и њих чине ученици истог нивоа знања“), при чему је очекивала њихово међусобно надметање. Из разговора сазнајемо да су преостали ученици они који имају слабији академски успех и они само привидно учествују у организацији кооперативног учења „Имамо две бонус групе. То су ученици слабијег постигнућа [...] морате да им дате неко задужење кад већ нису за

сарадњу [...] њих укључујемо ако такмичарске групе не знају одговор“. Наставница нам је објаснила да је у овој ситуацији предвидела групно сумативно оцењивање знања („Свака група добија заједничку оцену на основу тога колико су тачних одговора дали“). Интерпретација изјава ове наставнице довела нас је до сазнања да је задатак за кооперативно учење у овој ситуацији био нискокооперативан, високоструктурисан, захтевао је активацију нижих менталних процеса и садржао је игровни карактер („На свако питање постоји тачан одговор који се налази у књизи. Ако су научили знаће да одговоре [...] имају минут времена да питају другаре да ли је њихов одговор тачан [...] свако одговара само на једно питање [...] имамо ову таблу за игрицу и фигурице из цртаћа“). Наставница нам је потврдила да је у овој ситуацији уређивала простор спајањем клупа, што је у складу са препорукама о организацији кооперативног учења. Кроз разговор о томе како наставница перципира своје активности у посматраној ситуацији препознали смо улоге организатора, евалуатора и подршке за учење („Ја сам ту да контролишем да ли се све одвија по правилима, да ли су разумели како функционише игра [...] помажем да се присете одговора, додељујем оцене“). Разговор са наставницом о оствареним одликама кооперативног учења навео нас је на закључак да је ова наставница задовољна постигнутим без покрића. Разлог за то су изјаве које не укључују показатеље одлика кооперативног учења, више су усмерена на организацију наставне ситуације од стране наставнице него на понашања ученика и слично („Било је кооперативног учења. Нису све одлике заступљене, али нема везе. Ученици су добили заједничка питања, морали су да дају заједничке одговоре [...] морали су да се договоре ко ће да баца коцку, ко ће да одговара на питања“). Наставница наводи да су у овој ситуацији остварени когнитивни исходи учења код ученика јачег академског успеха, док су когнитивно-афективни исходи приметни код ученика слабијег академског успеха („Ови ученици су се мотивисали да уче“), али то није формално проверавала. Да одговорност за кооперативно учење позиционира споља видљиво је на основу њеног тумачења проблема који су према њеном мишљењу били у овој ситуацији, а односе се на недостатак социјалних вештина ученика и појаву „слободних јахача“ („Увек има незаинтересованих [...] ја бих то занемарила“). Налази до којих смо дошли путем разговора са овом наставницом приказани су у Табели 20.

Табела 20. Подаци о наставној ситуацији три и доживљаји наставника о њој

Димензије	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Опште одлике	Наставничко искуство	Године радног стажа	13 година	Умерено искусна
	Однос према наставничком позиву	Мотивација за рад Задовољство послом	Финансијска подршка и интеракција са ученицима Слабо плаћена, добар однос са ученицима	Екстринзична и интринзична Делимично задовољна
Педагошка уверења	О ученицима	Знања, вештине, компетенције, интересовања, искуства	Немају знања, вештине и компетенције; нису заинтересовани да уче; немају искуства са кооперативним учењем	Фокус на слабости
	О настави и учењу	Схватање учења, циљеви наставе и учења, извори	Учи се у интеракцији са наставником, циљеви наставе когнитивни, родитељи одговорни за социјализацију	Традиционална

		знања, наставне методе и облици рада	деце, фронтална и индивидуална настава најефикасније	
	О кооперативном учењу	Значај	Учење градива, развој социјалних вештина и мотивација слабијих	Социјални и когнитивни развој, мотивација слабијих ученика
		Одлике кооперативног учења у пракси	Сарадња због заједничког материјала и оцена, ограниченог времена	Принудна кооперација
Намере у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације	Планирање наставне ситуације	Образовни садржаји	Више наставних јединица	Обимно градиво за утврђивање
		Наставни циљеви	Памћење и разумевање	Когнитивни
		Одабир одељења	Бира одељење у којем није одељенски старешина	Одељење у којем се нада успеху
	Начин организације и реализације наставне ситуације	Груписање ученика	Ученици истог академског успеха	Хомогене групе
		Временска динамика	Планирана динамика се не мења	Ригидно
		Одлике задатка	Једно решење, строга правила „игре“, репродукција, ученици слабијег академског успеха формално чине групе, свако може сам да уради	Високоструктурисан нижи ментални процеси, нискокооперативан, игровни карактер
		Активности наставника	Контролише да ли се поштују правила, оцењује, помаже	Организатор, евалуатор и подршка за учење
		Организација простора	Спаја клупе	У складу са препорукама
		Начин евалуације	Свака група добија заједничку оцену у складу са количином запамћеног градива	Групно сумативно оцењивање знања (исхода)
Доживљаји о наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Заступљеност одлика и показатељи	Не наводи показатеље одлике кооперативног учења, али сматра да их је било. Исходи видљиви код појединих.	Задовољна постигнутим без покрића
		Исходи учења	Когнитивни (памћење и разумевање) и когнитивно-афективни (мотивација за учење) исходи	
	Проблеми у реализацији кооперативног учења	Врста проблема	„Слободни јахачи“ и недостатак социјалних вештина	Понашање и одлике ученика
		Одговорност за кооперативно учење	Ученици су одговорни за појаву „слободних јахача“	Не сматра себе одговорном

Подаци до којих смо дошли кроз разговор са овом наставницом указују на међусобну усклађеност, али на суштину која није у складу са природом кооперативног учења. Поступци ове наставнице (додељује групне оцене, спаја клупе, задаје заједнички задатак групама) у складу су са њеним уверењима о кооперативном учењу у оквиру којег се приоритет даје спољашњим надражајима због којих ученици сарађују (Slavin et al., 2003). Кооперативно учење је према њеном схватању „резервисано“ за успешне ученике, иако се

у теоријама и емпиријским налазима о кооперативном учењу често пише из когнитивно развојне перспективе у којој ученик слабијег успеха учи од ученика са бољим успехом (Johnson & Johnson, 1994; Slavin et al., 2003), ученик у хетерогеној групи учи по моделу или путем идентификације са другима (Cohen, 1992; Kagan & Kagan, 2009) и слично. У овом примеру потврђено је да је наставнички доживљај сопствених улога у значајној мери повезан са уверењима о настави и учењу (Beijaard et al., 2004; Grier & Johnston, 2009). Наставница своју улогу у већој мери усмерава ка организацији учења и евалуацији когнитивних знања ученика са одличним академским успехом, него ка пружању подршке за развој вршњачке сарадње у учењу укључујући на тај начин и ученике слабијег академског успеха у групни рад. Одговорност за кооперативно учење наставница приписује ученицима, иако наводи своја схватања о томе да ученици немају потребна знања за успешно функционисање у школској заједници и за учење. Поједини поступци (спајање клупа, додељивање заједничких оцена) и схватања ове наставнице (кооперативно учење може мотивисати ученике да уче, одлике ученика су важне за реализацију оваквог учења) могу се пронаћи у оквиру стручне литературе о кооперативном учењу (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004).

2.3.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији

У овој ситуацији интервјуисали смо четири ученика – две ученице које се изјашњавају да су доживеле кооперативно учење у великој мери, једну ученицу која сматра да је доживела кооперативно учење у средњој мери и једног ученика који се изјашњава да је доживео кооперативно учење у малој мери (Табела 21).

Табела 21. Подаци о наставној ситуацији три и доживљаји ученика о њој

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Ученици		
		Мало ($f=1$)	Средње ($f=1$)	Пуно ($f=2$)
Академски успех	Општи успех	М1: Врлодобар	Ж1: Одлична	Ж2, Ж3: Одличне
	Успех из биологије	Пет	Пет	Ж2, Ж3: Пет
Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства	Мало	Мало	Ж2, Ж3: Пуно
	Пријатност искуства и разлози	Негативно (досадно, увек исти захтеви)	Позитивно (у групи са пријатељима је забавно) и негативно (у групи са слабим ученицима само она ради)	Ж2, Ж3: Позитивно (забавно и корисно за социјализацију и учење)
Интересовања ученика	Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	Заинтересован за предмет – није тешко	Није заинтересована за предмет	Ж2, Ж3: Интересује их садржај и начин рада
Уверења о учењу	О школском учењу	Традиционална	Традиционална	Ж2, Ж3: Традиционална
	О кооперативном учењу	Менторска кооперација, социјална међузависност	Менторска кооперација	Ж2, Ж3: Социјална међузависност
	О наставнику	Лоша	Добра	Ж2, Ж3: Добра

Уверења о одељенској заједници	О односима у одељењу	Одељење сложно	Одељење није сложно	Ж1, Ж2: Одељење није сложно
Активности ученика	Груписање Улога у групи	Не учествује Статиста	Не учествује Припадница „средње класе“	Не учествују Вођа групе
Однос према дидактичком обликовању наставне ситуације	Наставна јединица	Занимљива	Занимљива	Ж2, Ж3: Занимљива
	Временска организација	Незадовољан (недовољно времена)	Задовољна	Ж2, Ж3: Задовољне
	Састав групе	Није задовољан јер је радио са slabим ученицима	Задовољна јер је била са одличним ученицима	Ж2, Ж3: Задовољне јер су биле са одличним ученицима
	Просторна организација	/	/	/
	Задатак за кооперативно учење	Разуме задатак, нискокооперативан	Разуме задатак, нискокооперативан	Ж2, Ж3: Разумеју задатак, нискокооперативан
	Улоге наставника	Евалуатор и организатор	Евалуатор и организатор	Ж2, Ж3: Евалуатор и организатор
Евалуација кооперативног учења	Заступљеност одлика кооперативног учења	Није било вежбања социјалних вештина, индивидуалне одговорности, групног управљања	Није било позитивне међузависности, остале одлике делимично заступљене	Ж2, Ж3: Све одлике заступљене
	Исходи кооперативног учења	Научио нешто о градиву	Научила нешто о градиву и сарадњи	Ж2, Ж3: Ништа ново нису научиле
Проблеми током кооперативног учења	Врста проблема	Одлике дидактички обликованог дела (састав групе, ограничено време, начин оцењивања), одлике ученика („слободни јахачи“)	Одлике дидактички обликованог дела (задатак је свако могао сам да уради)	Ж2, Ж3: Није било проблема
	Одговорност за кооперативно учење	Сматра себе одговорним	Сматра себе одговорним	Ж2, Ж3: Сматрају себе одговорним

Одлике и уверења ученика. Када су у питању опште одлике интервјуисаних ученика у ситуацији три, истичемо да су то ученици са одличним или врлодобрим академским просеком и одличним успехом из биологије. Они имају мало искуства са кооперативним учењем. Ученице које се изјашњавају да су у великој мери доживеле кооперативно учење наводе да је то искуство било позитивно („забавно је и корисно за учење градива и социјализацију“), док ученик који се изјашњава да је у малој мери доживео кооперативно учење сматра да је то негативно искуство („Досадно је, увек су исти задаци“). Ови ученици заступају традиционална уверења о школском учењу (наставник је извор знања, предавање је најкориснија метода за учење). Када је у питању схватање кооперативног учења, и ученица која се изјашњава да је у највећој и ученик који се изјашњава да је у најмањој мери доживео одлике кооперативног учења истичу социјалну међузависност у основи оваквог учења („Морају сви да раде“). С друге стране, ученик који се изјашњава да је у малој мери и ученица која се изјашњава да је у средњој мери доживела кооперативно учење истичу и

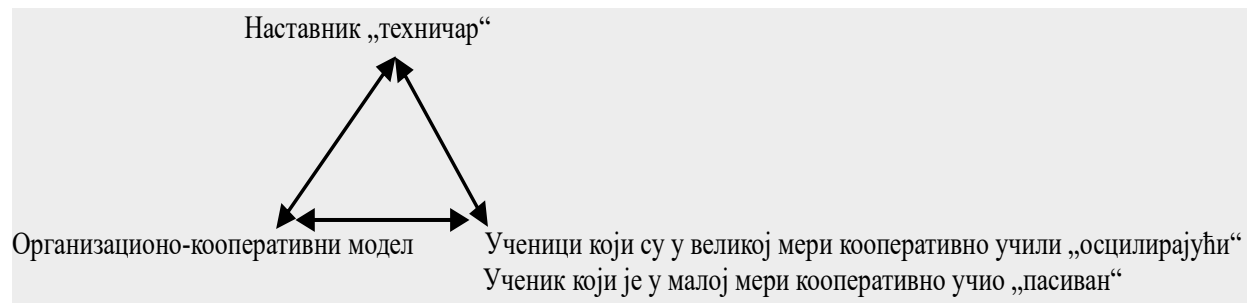
менторство при кооперацији („Они иду на такмичење и могу да ми објасне“). За разлику од других интервјуисаних ученика који имају повољна уверења о наставници биологије, ученик који се изјашњава да је у најмањој мери доживео кооперативно учење додаје да је наставница строга што му изазива осећај нелагодности на часу. Анализом одговора ученика, уочили смо разлике у уверењима интервјуисаних ученика у вези са односима који владају међу ученицима у одељењу. Ученице које су у средњој или већој мери доживеле кооперативно учење сматрају да њихово одељење није сложено, наводећи да ретко постоји помоћ при учењу. Ученик који наводи да је доживео кооперативно учење у најмањој мери сматра да његово одељење јесте сложено и да може очекивати помоћ при учењу од академски јачих ученика.

Ученици о наставној ситуацији. Сви интервјуисани ученици у овој ситуацији имају сличне доживљаје о наставном садржају, задатку, улогама и одговорностима за кооперативно учење. Ови ученици сматрају да је наставни садржај односно тема која је обрађивана путем кооперативног учења била занимљива. Сви поменути ученици разумели су задатак и сматрају да им други чланови групе нису били неопходни за његово решавање, али истичу да се боље осећају када су део групе. Ови ученици описују наставницу у овој ситуацији кроз улоге евалуатора и организатора („Поставља питања, контролише да ли сви ученици поштују правила игре“). Иако ученик који се изјашњава да је у малој мери учио кооперативно и ученица која се изјашњава да је у средњој мери учила кооперативно наводе проблеме које уочавају у посматраној наставној ситуацији који се тичу дидактички обликованог дела наставне ситуације и других ученика, одговорност за функционисање у групи и исходе учења сви интервјуисани ученици приписују себи. Највеће разлике међу интервјуисаним ученицима уочене су по питању њихових доживљаја о временској динамици, саставу групе, одликама кооперативног учења и исходима учења. За разлику од других интервјуисаних ученика, ученик који се изјашњава да је у малој мери кооперативно учио, сматра да ученици нису имали довољно времена за израду задатка, а он је био и незадовољан саставом своје групе (јер је радио са академски slabим ученицима и ученицима који не желе да сарађују). Овај ученик објашњава да није доживео вежбање социјалних вештина, индивидуалну одговорности, нити групно управљање јер су „поједини ученици ометали рад, нису хтели да се договарају и нису учествовали у раду“. Ученица која је у средњој мери кооперативно учила наводи да није било позитивне међузависности међу члановима њене групе, јер је задатак у потпуности могла сама да уради. Додаје да су преостале одлике делимично заступљене јер је било ученика који нису учествовали у заједничком раду. Ученице које се изјашњавају да су у великој мери кооперативно училе објашњавају своје доживљаје: „Можда сам ја могла сама да урадим задатак, али они нису могли без мене да га ураде, моја је дужност била да им помогнем“, „Договарали смо се ко игра којим редом и ко одговара на питања“, „Помагали смо једни другима, није било свађе“, „Свако је рекао макар нешто“. Ове ученице за разлику од других који сматрају да су научили нешто ново о градиву и сарадњи, наводе да у овој ситуацији ништа ново нису научиле.

2.3.4. Осврт на ситуацију три заснован на триангулацији

У оквиру наставне ситуације три, анализа података показала је извесна одступања у перспективама истраживача, наставника и ученика о остварености кооперативног учења, како на нивоу целог одељења, тако и на нивоу појединаца. Наставница сматра да је

кооперативно учење у овој ситуацији остварено (највећи број ученика учио је кооперативно, а ово учење одликовало је свих пет дефинишућих карактеристика). Она сматра да су постављени наставни циљеви остварени у овој ситуацији и наводи како код већине ученика препознаје когнитивне исходе учења. Ипак, ова наставница не наводи показатеље који би оправдали њене ставове. Истраживач сматра да у овој ситуацији није остварено кооперативно учење на нивоу одељења у целини, истичући да је чак половина одељења била изопштена из групног рада. Истраживач извештава о когнитивним исходима појединих ученика у овој ситуацији који јесу у складу са постављеним наставним циљевима, али се односе на мањи број ученика. Када су у питању ученици за које се сматра да су у овој ситуацији у највећој мери кооперативно учили, долазимо до перспективе која је супротна наведеним ставовима наставнице. Ови ученици наводе да иако су учествовали у кооперативном учењу и доживели све његове одлике, нису осетили никакву новину у својим знањима. У складу са наведеним може се закључити да постоји основ за сумњу у оствареност кооперативног учења у овој ситуацији и на примеру конкретних ученика. Иако су перспективе наставнице, истраживача и ученика у овој ситуацији различите, и даље постоји могућност да су поједини ученици кооперативно учили. Основна обележја елемената наставне ситуације три приказана су на Слици 13.



Слика 13. Основна обележја ситуације три

2.4. Наставна ситуација четири

2.4.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији

Манифестне одлике наставне ситуације. Наставна ситуација четири регистрована је у одељењу ученика седмог разреда на предмету историја који припада друштвено-језичкој групи предмета. Том приликом ученици су утврђивали градиво о Првом српском устанку. Према сазнањима истраживача, ученици су се сами груписали за рад, при чему је постојало шест група, а сваку је чинило четворо или петоро њих. У ситуацији четири коришћени су традиционални дидактички материјали. Наставна ситуација четири реализована је у оквиру једног школског часа, при чему смо присуствовали само фази презентовања ученичких радова (који су настали приликом њиховог рада од куће). На овом часу клупе нису биле спојене. Наставница је ученицима распоређеним у групе дала низ питања и смернице за расподелу послова унутар групе, позивајући ученике да свако одговори на одређени број питања.

Доживљаји истраживача о наставној ситуацији. Наставни задатак у овој ситуацији карактерише висока структурисаност, док би се за његову природу могло закључити да је нискокооперативан. Временска организација је ригидна и одвија се у оквиру једног школског часа. У вези са посматраном ситуацијом, истраживач сматра да је проблематично било то што је наставница убрзавала поједине ученике који презентују свој рад због ограниченог времена. На основу запажених активности ове наставнице, истраживач је закључио да је имала улогу организатора и евалуатора, као и то да је на часу подстицала све одлике кооперативног учења. Када су у питању опажене активности ученика, истраживач је констатовао да су у овој ситуацији постојали ученици које наставница именује као вође и ученици са равноправним задужењима (припадници „средње класе“). На основу свега наведеног, истраживач је стекао утисак да су ученици у овој ситуацији само делимично учили путем кооперације (Табела 22).

Табела 22. Подаци о наставној ситуацији четири и доживљаји истраживача о њој

Шира концептуална структура	Ужа концептуална структура	Кодови	Категорије налаза
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Историја	Друштвено-језичка група
	Наставна јединица	Друштвене теме	Циљано одабран садржај за размену
	Тип часа	Старо градиво	Утврђивање
Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Детаљна упутства за рад и питања	Високоструктурисан
	Природа задатка	Свако задужен за свој део	Нискокооперативан
	Ментални процеси које захтева задатак	/	/
	Интеракција коју захтева задатак	/	/
Расподела ученика у групе	Број и величина група	6 група, по 4,5 ученика	Оптималне групе
	Састав групе	/	/
	Стратегија за груписање	Ученици се сами групишу	/
Временска организација	Трајање наставне ситуације у целини и по сегментима	Један школски час за презентацију продуката	У оквиру једног школског часа
	Флексибилност	Не продужава трајање ситуације иако активности нису завршене	Ригидна
Просторно-материјална организација	Наставна сцена	Клупе се не померају	Традиционалне клупе
	Наставни материјали	Хамер, оловке, табла	Уобичајени
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	/	/
	Одлике и понашања наставника	/	/
	Одлике дидактичког обликовања	Крај школског часа узнемирио ученике који нису излагали	Трајање школског часа
Активности наставника	Улоге наставника на часу	Регулише временску динамику, даје повратне информације	Организатор, евалуатор

	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Захтева заједнички продукт, индивидуално испитује ученике, хвали пожељне облике понашања, даје ученицима евалуативне материјале	Подстиче све одлике кооперативног учења
Активности ученика	Улоге ученика у групи	Наставник захтева да ученици одреде „вођу“ групе, уједначене активности	Вође и припадници „средње класе“
	Активности ученика као показатељ (не)кооперативног учења	Когнитивни исходи учења видљиви, постоје продукти учења, постоји сумња да су ученици научили само свој део	Ученици су делимично учили кооперативно

2.3.5. *Наставник као извор података о наставној ситуацији*

Одлике и уверења наставника. Наставница историје има доста искуства у реализацији наставе. Из разговора са њом схватили смо да је њен рад праћен екстинзивним (флексибилно радно време) и интринзивним мотивима (интеракција са децом). Да је делимично задовољна својим послом закључујемо на основу њене приче о незадовољству због тога што ученици нису заинтересовани да уче. Њена уверења о ученицима усмерена су претежно на ученичке слабости („Ученицима недостаје емпатија, социјалне вештине, одсуство компетитивности [...] поседују више чињеничног знања него раније генерације, али не знају да их употребе [...] нису заинтересовани за историју“). Њена схватања о учењу и настави смо окарактерисали као савремена („То је јединствена активност за свакога [...] наставник мора пронаћи начин да различитим методама допре до свакога – до ученика који је у том тренутку срећан, оног који се осећа тужно, оног који има подршку за учење од куће и до оног који то нема [...] развој технологије је омогућио ученицима да се информишу не само у школи [...] најважније је њихово разумевање узрока и последица ратовања, умрежености економије, привреде, политике [...] усвајање и развој културе лепог понашања, међусобног уважавања и помагања“). Значај кооперативног учења се према њеном мишљењу огледа у социјализацији и мотивацији ученика за учење. Од наставнице смо сазнали да кооперативно учење које негује и сматра могућим у наставној пракси одликује афективна и принудна кооперација („Унапређујућа интеракција, развој социјалних вештина и групно управљање су значајније одлике од индивидуалне одговорности и међузависности, јер се путем њих негују добри вршњачки односи и развијају социјалне вештине [...] ученици морају да сарађују јер се од њих очекује да свако каже бар нешто“).

Наставник о наставној ситуацији. Наставница историје је одлучила да позове истраживача да присуствује настави када је планирала да организује кооперативно учење за обраду новог градива. Из њених навода увиђамо да је водила рачуна да наставна јединица буде погодна за размену („Слојевита и захтева разумевање, а односи се на живот људи у Европи иза ратних сукоба“). Из разговора са њом открили смо да је бирала одељење у којем се нада успеху у вези са реализацијом кооперативног учења („Имају искуства са групним радом [...] нисам бирала моје одељење јер блиски односи ремете динамику на часу“). Према речима наставнице формирање група препушта ученицима. Наставница наводи да је у овој ситуацији поставила когнитивне циљеве (разумевање градива и самостално претраживање информација) и социјалне (развој сарадничких вештина). Интерпретација изјава наставнице историје довела нас је до сазнања да је задатак за кооперативно учење у овој ситуацији био високоструктурисан, захтевао је активацију нижих и виших менталних процеса, а

очекивана интеракција међу ученицима подразумевала је сарадњу ради такмичења („Добили су питања и подпитања [...] треба да се такмиче са другим групама јер ће најуспешнија група добити наградне поене [...] радове могу представити путем Power Point или „хамер“ презентације [...] очекујем самостално претраживање информација, јер се лекција не налази у потпуности у књизи [...] повезивање информација са претходним лекцијама и разумевање, израда плаката и презентовање“). Из разговора са наставником констатовали смо да ригидно води временску организацију учења („Морала сам да ух убрзам због времена како бисмо све могли да завршимо до краја часа“). На основу изјава наставнице схватили смо да је у овој ситуацији применила групно сумативно оцењивање знања и процеса учења. Кроз разговор о томе како перципира своје активности у посматраној ситуацији препознали смо улоге организатора, евалуатора и подршке за учење („Увек могу да ме питају ако нешто није јасно. Имамо и „Вибер“ групу где ученици могу да поставе питање о задатку [...] указујем им где су погрешили [...] морам да осмислим питања која ће им олакшати рад“). Разговор са наставником о одликама кооперативног учења у овој ситуацији навео нас је на закључак да је наставница задовољна постигнутим и своје задовољство јасно образлаже. Она сматра да су све одлике кооперативног учења биле заступљене, наводи њихове показатеље и говори о начину на који је проверавала исходе учења („Сви су се трудили да бар нешто ураде [...] радили смо заједнички осврт на групни рад и анализирали ко је шта урадио [...] ученици који су болесни дошли на час јер брину за друге чланове [...] успели су да наговоре другара који није хтео да учествује да се укључи“). Да дистрибуира одговорност за кооперативно учење између себе и ученика, закључујемо на основу тумачења проблема које перципира у овој ситуацији. Проблеме које запажа тичу се ученика – „слободни јахачи“ недостатак социјалних вештина, различита предзнања и одлика дидактички обликованог дела ситуације – недостатак времена, други наставници пропитују ученике у исто време. Наставница сматра да није у потпуности одговорна за исходе кооперативног учења, јер су према њеном мишљењу „друштвене вредности предуслов за успешну реализацију кооперативног учења, јер уколико се у друштву вреднује ненасилна комуникација и жеља за сазнањем, онда ће и кооперативно учење на нивоу учионице бити могуће“. Простор за унапређење види у бољем груписању ученика. Налази до којих смо дошли путем разговора са овом наставником приказани су у Табели 23.

Табела 23. Подаци о наставној ситуацији четири и доживљаји наставника о њој

Димензије	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Опште одлике	Наставничко искуство	Године радног стажа	23 година	Доста искуства
	Однос према наставничком позиву	Мотивација за рад	Флексибилно радно време, добри односи са ученицима	Екстρινзична и интринзична
		Задовољство послом	Незаинтересованост ученика, флексибилно радно време	Делимично задовољна
Педагошка уверења	О ученицима	Знања, вештине, компетенције, интересовања, претходна искуства	Ученици немају неопходна знања, вештине и компетенције за учење; нису заинтересовани за учење; немају искуства са кооперативним учењем	Фокус на слабости
	О настави и учењу	Схватање учења, циљеви наставе	Учење јединствена активност; наставник није једини извор	Савремена

		и учења, извори знања, наставне методе и облици рада	знања, циљеви наставе когнитивни, социјални и морални; различите методе и активности	
	О кооперативном учењу	Значај	Сарадња и мотивација	Социјализација и мотивација за учење
		Одлике кооперативног учења у пракси	Сарадња ради неговања блиских односа и због заједничког материјала и оцена	Афективна и принудна кооперација
Намере у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације	Планирање наставне ситуације	Образовни садржај	Друштвена тема	Наставна јединица погодна за размену
		Наставни циљеви	Разумевање, вежбање социјалних вештина	Когнитивни и социјални
		Одабир одељења	Одељење у којем није одељенски; које има искуства са кооперативним	Одељење у којем се нада успеху
	Начин организације и реализације наставне ситуације	Груписање ученика	Ученици формирају пријатељске групе	/
		Временска динамика	Планирана динамика се не мења	Ригидно
		Одлике задатка	Детаљно разрађена питања и подпитања, две алтернативе за презентовање, један тачан одговор; такмичење група; самостална претрага информација	Високоструктурисан, нижи и виши ментални процеси, сарадња ради такмичења
		Активности наставника	Организује рад, вреднује знања и пружа помоћ	Организатор, евалуатор и подршка за учење
		Организација простора	/	/
		Начин евалуације	Свакој групи додељује заједничку оцену на основу наученог градиво и сарадње	Групно сумативно оцењивање знања и процеса учења
Доживљаји о наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Заступљеност одлика и показатељи	Систематично прати и образлаже испуњеност одлика кооперативног учења, сагледава исходе учења и доводи их у везу са постављеним циљевима	Задовољна постигнутим уз покриће
		Исходи учења	Остварени когнитивни циљеви	
	Проблеми у реализацији кооперативног учења	Врста проблема	„Слободни јахачи“, недостатак социјалних вештина, недостатак времена, недостатак подршке на нивоу колектива	Одлике ученика и дидактички обликованог дела
		Одговорност за кооперативно учење	Простор за унапређење види у бољем груписању ученика, ученици одговорни за учење	Наставник и ученици деле одговорност

Анализом одговора ове наставнице уочено је да међу појединим подацима постоји усклађеност, док међу другима постоји несклад. Савремена схватања о настави и учењу ове

наставнице (циљеви наставе су разноврсни, наставник није једини извор знања, групни рад је значајан) рефлектују се у њеном деловању приликом организације кооперативног учења (поставља когнитивне и социјалне циљеве, од ученика очекује активацију виших менталних процеса, бира тему која је погодна за размену, приступа групном оцењивању исхода и процеса учења). Ови поступци у складу су и са препорукама истраживача о томе како организовати кооперативно учење (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004). С друге стране, ова наставница строго структурише задатке, временску динамику не прилагођава потребама ученика, приликом кооперативног учења подстиче такмичење између група, што није у духу кооперативног учења. Разматрајући њене доживљаје проблема у наставној ситуацији за кооперативно учење, чини се да ова наставница разуме умреженост елемената за које су одговорни како ученици тако и наставници.

2.4.3. Ученици као извор информација о наставној ситуацији

У овој ситуацији интервјуисали смо четири ученика – два ученика која се изјашњавају да нису или су доживели кооперативно учење у малој и ученика и ученицу који се изјашњавају да су доживели кооперативно учење у великој мери (Табела 24).

Табела 24. Подаци о наставној ситуацији четири и доживљаји ученика о њој

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Ученици	
		Мало (f=2)	Пуно (f=2)
Академски успех	Општи успех	M1, M2: Одлични	M3, Ж1: Одлични
	Успех из историје	M1, M2: Пет	M3, Ж1: Пет
Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства	M1: Мало, M2: Нема искуства	M3, Ж1: Мало
	Пријатност искуства и разлози	M1: Позитивно (забавно и лако се добије петица)	M3, Ж1: Позитивно (забавно и корисно за учење)
Интересовања ученика	Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	M1, M2: Заинтересовани за предмет, воле садржај предмета	M3, Ж1: Заинтересовани за предмет, M3 воли садржај, Ж1 воли начин рада на предмету
Уверења о учењу	О школском учењу	M1, M2: Традиционална	M3, Ж1: Традиционална
	О кооперативном учењу	M1, M2: Социјална међузависности и афективна кооперација	M3, Ж1: Афективна кооперација
Уверења о одељенској заједници	О наставнику	/	M3, Ж1: Добар
	О односима у одељењу	M1, M2: Одељење није сложено	M3, Ж1: Одељење је сложено
Активности ученика	Груписање	M1, M2: Ученици формирају групу на основу дружења	M3, Ж1: Ученици формирају групу на основу дружења
	Улога у групи	M1, M2: Припадници „средње класе“	M3, Ж1: Припадници „средње класе“
Однос према дидактичком обликовању наставне ситуације	Наставна јединица	M1, M2: Занимљива	M3, Ж1: Занимљива
	Временска организација	M1, M2: Незадовољни	M3, Ж1: Задовољни
	Састав групе	M1, M2: Задовољни (радили са другарима)	M3, Ж1: Задовољни (радили са другарима)
	Просторна организација	/	/
	Задатак за кооперативно учење	M1, M2: Разумеју задатак, нискокооперативан и досадан	M3, Ж1: Разумеју задатак, занимљив

	Улоге наставника	/	М3, Ж1: Евалуатор, организатор, подршка
Евалуација кооперативног учења	Заступљеност одлика кооперативног учења	М1: Није било међузависности, интеракције, мало групног управљања и индивидуалне одговорности, М2: Није било ниједне одлике	М3, Ж1: Све одлике заступљене
	Исходи кооперативног учења	М1: Научио нешто више о градиву, М2: Није научио ништа ново	М3, Ж1: Научили нешто више о градиву (али највише или само свој део)
Проблеми током кооперативног учења	Врста проблема	М1: Одлике дидактички обликованог дела (задатак досадан, немају довољно времена), М2: понашање наставнице (није помагала)	/
	Одговорност за кооперативно учење	М1: Сматра себе одговорним М2: Не сматра себе одговорним	М3, Ж1: Сматрају себе одговорним

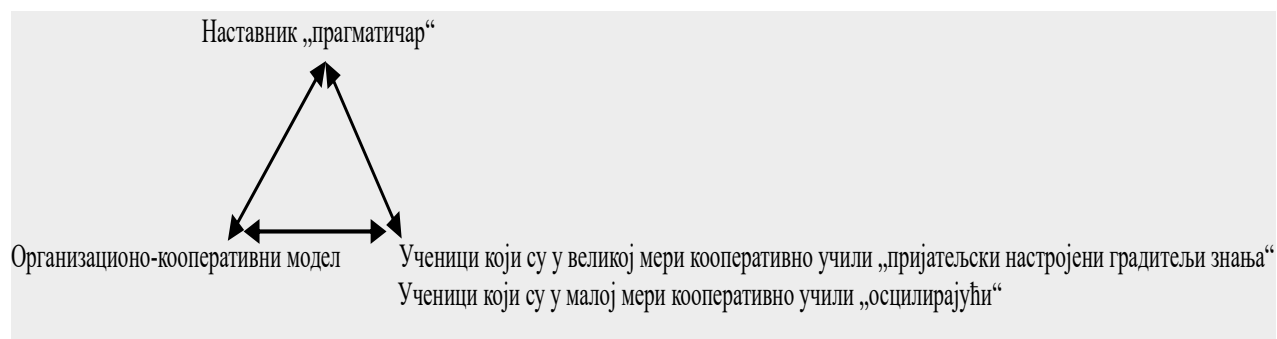
Одлике и уверења ученика. Све интервјуисане ученике у овој ситуацији одликује одличан успех, изостанак или мало (позитивног) искуства са кооперативним учењем. Они су заинтересовани за предмет углавном због његовог садржаја и заступају традиционална уверења о школском учењу. Ученици који се изјашњавају да су у малој мери доживели кооперативно учење сматрају да њихово одељење није сложено („Десиле су се неке ствари. Од тада се не слажемо баш најбоље“), за разлику од ученика који се изјашњавају да су у великој мери доживели кооперативно учење („Увек када питам у групи шта су радили у школи, неко одговори и пошаље ми домаћи“). На основу њихових тврдњи, увидели смо да су сви интервјуисани ученици у овој ситуацији су имали улогу „припадника средње класе“ што значи да су сви имали иста задужења и једнаке делове лекције које треба да запамте и презентују другим групама. Када је у питању схватање кооперативног учења, ученици који се изјашњавају да су у малој мери доживели кооперативно учење осим добрих међусобних односа које преостали интервјуисани ученици наводе, истичу социјални међузависност ученика, односно да им је важно да сваки ученик доприноси заједничком раду.

Ученици о наставној ситуацији. Сви интервјуисани ученици истичу да је им је наставни садржај био интересантан и да су били задовољни саставом своје групе јер су сарађивали са пријатељима. Доживљаји ученика у овој ситуацији се разликују када су у питању одлике кооперативног учења, одговорности образовних актера, исходи учења, временска динамика и наставни задатак. Ученици који су у мањој мери кооперативно учили наводе: „Није било позитивне међузависности, јер смо могли да урадимо сами; „Нисмо радили задатак уживо, нисмо могли да уклопимо обавезе ван школе и слободно време“. Они такође наводе да су групно управљање и индивидуална одговорности у малој мери били заступљени у овој ситуацији објашњавајући да су се унутар групе ученици договорили да сваки члан групе уради по један део лекције сам“. О томе сведочи и један дечак који каже: „Све епрувете су празне јер је свако у групи радио свој део, а за оне ученике који нису хтели да раде употребљена је вештачка интелигенција. Нисмо се састајали да радимо заједно, а ретко смо се чули путем друштвених мрежа“. Ученици који су навели да су све одлике овог учења биле заступљене наводе: „Могао сам све сам да урадим, али то није поента групног рада, морамо сви да радимо“, „Одлуке смо доносили заједно“, „Сви смо помагали једни другима

и посветили смо доста времена да сви утврде свој део“, „Сви су добили свој део да ураде након чега се налазимо да радимо заједно“. Када су у питању исходи учења, један ученик који се изјашњава да није учио кооперативно наводи да није било никаквих исхода учења, док се други ученици ослањају на когнитивне исходе учења. Одговорност за функционисање у групи и крајњи исход учења, сви интервјуисани ученици додељују себи, осим већ издвојеног ученика који није доживео кооперативно учење и који наглашава одговорност наставнице у организацији оваквог учења. Иако интервјуисани ученици наводе да су разумели захтеве наставника, ученици који се изјашњавају да су у мањој мери кооперативно учили сматрају да је задатак био досадан. Ученици који се изјашњавају да нису или су у малој мери кооперативно учили сматрају да нису имали довољно времена за израду задатка (када је у питању рад од куће нису могли да уклопе време за рад, док на часу нису имали довољно времена да покажу шта су урадили).

2.4.4. *Осврт на ситуацију четири заснован на триангулацији*

У оквиру ситуације четири, анализа података показала је извесна одступања у перспективама истраживача, наставника и ученика о остварености кооперативног учења, како на нивоу целог одељења, тако и на нивоу појединаца. Наставница сматра да је кооперативно учење у овој ситуацији остварено (највећи број ученика учио је кооперативно, а ово учење одликовало је свих пет дефинишућих карактеристика). Она сматра да су постављени наставни циљеви остварени код већине ученика и наводи когнитивне исходе кооперативног учења. Истраживач сматра да у овој ситуацији није остварено кооперативно учење у потпуности и истиче своје сумње у порекло ученичких знања. Истраживач је на основу посматрања наставне ситуације и разговора са ученицима посумњао да су исходи учења показатељи сегментисаног знања, што може довести у питање оствареност интеракције и размене међу ученицима приликом учења. Ученици који су у овој ситуацији окарактерисани као они који су у великој мери кооперативно учили наводе јасне показатеље појединачних одлика овог учења које су доживели. Ипак, када су у питању искази ученика о исходима кооперативног учења, они се у великој мери поклапају са запажањима истраживача о сегментисаном знању. Ученици извештавају о томе да су у овој ситуацији сарађивали са другима, али да су том приликом научили превасходно свој део градива. Перспективе истраживача и ученика о исходима кооперативног учења у ситуацији четири су основ за сумњу у оствареност кооперативног учења на нивоу одељења и појединаца. Обележја основних елемената ове ситуације приказана су на Слици 14.



Слика 14. Основна обележја ситуације четири

2.5. Наставна ситуација пет

2.5.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији пет

Манифестне одлике наставне ситуације. Наставна ситуација пет регистрована је у одељењу ученика шестог разреда на предмету музичка култура који припада уметничкој групи предмета. Том приликом ученици су утврђивали обимно градиво о историји музике и настанку инструмената. Према увидима истраживача, наставник је формирао 7 група за учење, при чему је сваку групу чинило троје или четворо ученика. Наставник је користио циљано груписање којим је груписао ученике јачег и слабијег успеха у групе хетерогеног састава. У ситуацији пет коришћени су традиционални дидактички материјали. Наставна ситуација пет реализована је у оквиру два школског часа, при чему је уводни део трајао 20, главни део 30, а завршни део 20 минута. У овој ситуацији учења школске клупе нису биле спојене. Наставник је позвао ученике да у оквиру групе утврде пређено градиво, тако што ће ученици са бољим успехом бити у улози новинара, од којих очекује да помажу другим ученицима приликом учења и проверавају њихово познавање градива.

Доживљаји истраживача о наставној ситуацији. Наставни задатак у овој ситуацији карактерише висока структурисаност, док је у погледу когнитивних захтева оријентисан преваходно на ниже менталне процесе (памћење). Од ученика се очекивало да сарађују због вршњачког подучавања (ученици са бољим академским успехом помажу ученицима слабијег успеха да запамте градиво). Временска организација била је флексибилна. У вези са посматраном ситуацијом, истраживач сматра да је проблематично било то што је наставна ситуација била сегментисана на два школска часа услед чега је дошло до осипања ученика (нису сви ученици били присутни на другом часу). На основу запажених активности овог наставника, истраживач је закључио да је био у улози регулатора социјалних односа, организатора, евалуатора и подршке у учењу, као и то да је у овој ситуацији подстицао све одлике кооперативног учења. Истраживач је проценио да су у овој ситуацији сви ученици имали равноправна задужења (припадници „средње класе“). На основу емоционалних реакција ученика, њихове интеракције и исхода учења, истраживач је стекао утисак да су ученици у овој ситуацији кооперативно учили (Табела 25).

Табела 25. Подаци о наставној ситуацији пет и доживљаји истраживача о њој

Шира концептуална структура	Ужа концептуална структура	Кодови	Категорије налаза
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Музичко васпитање	Уметничка група
	Наставна јединица	Више наставних јединица	Циљано одабран обиман садржај
	Тип часа	Старо градиво	Утврђивање градива
Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Дефинисане улоге, детаљна објашњења, унапред предвиђена динамика ученичког рада	Високоструктурисан
	Природа задатка	/	/
	Ментални процеси које захтева задатак	Памћење	Нижи

	Интеракција коју захтева задатак	Да јачи ученици помогну слабијим	Сарадња ради подучавања
Расподела ученика у групе	Број и величина група	7 група по 3,4 ученика	Оптимално
	Састав групе	Различита знања	Хетерогене групе
	Стратегија за груписање	Разврставање једног по једног ученика	Циљано груписање
Временска организација	Трајање наставне ситуације у целини и по сегментима	2 школска часа, 20-30-20минута	У оквиру више школских часова
	Флексибилност	Продужено време за рад	Флексибилна
Просторно-материјална организација	Наставна сцена	Клупе се не померају	Традиционалне клупе
	Наставни материјали	Уџбеник	Уобичајени
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	/	/
	Одлике и понашања наставника	/	/
	Одлике дидактичког обликовања	Сегментација и одсуство ученика због тога	Трајање часа и осипање ученика
Активности наставника	Улоге наставника на часу	Хвали ученике који помажу другима, дели ученике у групе, пружа помоћ ученицима којима градиво није јасно, даје повратне информације	Регулатор социјалних односа организатор, евалуатор, подршка у учењу
	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Захтева међусобно подучавање, подељене улоге, подсећа ученике на значај одговорности, пружа помоћ	Подстиче све одлике кооперативног учења
Активности ученика	Улоге ученика у групи	Постоје новинари и представници два музичка периода, сви имају уједначене активности	Припадници „средње класе“
	Активности ученика као показатељ (не)кооперативног учења	Социјални и когнитивни исходи видљиви, ученици остварују интеракцију, емоционалне реакције ученика	Ученици су кооперативно учили

2.5.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији

Одлике и уверења наставника. Наставник музичког има доста наставничког искуства. Објаснио нам је да је за рад мотивисан екстринзично (финансијска стабилност) и интринзично (љубав према музици и деци). Да је делимично задовољан овим послом закључујемо на основу приче о незадовољству због ригорозних правилника за рад наставника. Његова уверења о ученицима усмерена су на ученичке снаге и потенцијале („Изузетно паметни, вешти да се снађу у различитим ситуацијама [...] имају доста предзнања [...] заинтересовани су за музичко [...] учили су да сарађују још код учитељице“). Његова схватања о учењу и настави смо окарактерисали као савремена („Учи се кроз разговор, нарочито између вршњака [...] извори знања су испреплетени, ту је и наставник али и други наставници у школи, родитељи и вршњаци [...] важно је да ученици постану добри музички критичари, да имају однос према музици, да разумеју друштвени контекст у којој се нека музика стварала, да помажу другарима, да саслушају друге, да могу да се

договоре“ и морални развој „да буду добри људи“ [...] то је могуће постићи путем групног рада“). Значај кооперативног учења се према мишљењу овог наставника огледа у развоју социјалних вештина и обезбеђивању дугорочних знања. Од наставника смо сазнали да кооперативно учење које негује и сматра могућим у наставној пракси одликује афективна и принудна кооперација („Важно је да се осећа добро, срећно и задовољно приликом кооперативног учења, јер је некоме помогао или је добио помоћ [...] најбоље је када добијају заједничку оцену“).

Наставник о наставној ситуацији. Наставник музичког се определио да омогући истраживачу присуство на часовима на којима је намеравао да путем кооперативног учења ученици шестог разреда обнове обимно градиво. Из разговора са њим открили смо да је бирао одељење у којем се нада успеху у вези са реализацијом кооперативног учења („Важно је да су ти ученици заинтересовани за кооперативно учење [...] мора бити хетерогено по успеху, талентима и интересовањима“). Наставник наводи да је у овој ситуацији поставио когнитивне циљеве који се односе на памћење („Потребно је да препознају градиво из претходне године, да запамте ако нису до сада“). Из разговора са њим констатовали смо да флексибилно води временску организацију учења („Мислио сам да ће им бити довољан један час, али смо продужили на два“). Према наводима овог наставника, на часу је формирао хетерогене групе ученика у односу на знања. Интерпретација изјава наставника музичког довела нас је до сазнања да је задатак за кооперативно учење у овој ситуацији био високоструктурисан, захтевао је активацију нижих менталних процеса, садржи игровни карактер, а очекивана интеракција између ученика односила се на подучавање („Зато смо формирали групе где бољи ученици могу да помогну слабијим [...] осмислио сам улоге, проверио сам да ли је сваки ученик разумео своју улогу, објаснио сам шта ћу оцењивати, рекао сам им где се то налази у књизи, дао сам им папир са упутствима, јер они забораве шта смо причали [...] играли смо се новинара“). На основу изјава наставника схватили смо да је у овој ситуацији применио групно, сумативно оцењивање исхода учења („Добијају заједничку оцену на основу тога колико информација су запамтили и презентовали другима [...] ако изостане неки податак иде оцена ниже, али ја њима помогнем да се сете“). Кроз разговор о томе како наставник перципира своје активности у посматраној ситуацији препознали смо улоге организатора и дијагностичара („Осмислио сам задатак и објаснио им очекивања [...] морам да препознам потребе ученика, знања и могућности“). Разговор са наставником о оствареним одликама кооперативног учења у овој ситуацији навео нас је на закључак да је он задовољан постигнутим, а уз то нуди јасна образложења у вези са својим доживљајем. Разлог за то је што наставник наводи показатеље кооперативног учења, препознаје исходе учења који су према њеним речима когнитивни и социјални и тражи повратну информацију од ученика о учењу („Градиво је запамћено, пријатељски односи су ојачани [...] најбољи показатељ је када је М. [ученик] пред целим одељењем хвалио К. [ученицу која презентује] рад иако нису били заједно у групи, они се радују туђем успеху“). Једним делом овај наставник сматра себе одговорним за кооперативно учење („Морам да се позабавим тиме да задаци буду креативнији и да пружим више подршке ученицима, нарочито овим који нису били претерано укључени [...] ја сам одговорнији од ученика јер ја организујем то“). С друге стране, одриче се одговорности за успешну реализацију кооперативног учења када објашњава да се музичко увек по распореду реализује као последњи час, што значи да су тада уморни и наставник и ученици. Подаци до којих смо дошли кроз разговор са овим наставником приказани су у Табели 26.

Табела 26. Подаци о наставној ситуацији пет и доживљаји наставника о њој

Димензије	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Опште одлике	Наставничко искуство	Радни стаж	20 година	Доста искуства
	Однос према наставничком позиву	Мотивација за рад Задовољство послом	Финансијска стабилност, љубав према ученицима и предмету Захтевни правилници, добар однос са ученицима	Екстринзична и интринзична Делимично задовољан
Педагошка уверења	О ученицима	Знања, вештине, компетенције, интересовања, претходна искуства	Ученици имају знања, вештине и компетенције, заинтересовани су за предмет, имају искуства са кооперативним учењем	Фокус на снаге ученика
	О настави и учењу	Схватање учења, циљеви наставе и учења, извори знања, методе и облици рада	Учење је социјална активност; извори знања умрежени; циљеви наставе: когнитивни, социјални и морални развој; Најефикаснији групни облици рада	Савремена
	О кооперативном учењу	Значај	Дугорочна знања, социјални развој	Когнитивни, социјални развој
		Одлике кооперативног учења у пракси	Сарадња ради неговања блиских односа и због заједничког материјала и оцена	Афективна и принудна кооперација
Намере у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације	Планирање наставне ситуације	Образовни садржај	Више наставних јединица	Обимно градиво
		Наставни циљеви	Памћење	Когнитивни
		Одабир одељења	Одељење заинтересовано за кооперативно учење, хетерогени по знањима, талентима, вештинама	Одељење у којем се нада успеху
	Начин организације и реализације наставне ситуације	Груписање ученика	Различита знања	Хетерогене групе
		Временска динамика	Продужио планирани временски оквир јер ученици нису завршили рад	Флексибилно
		Одлике задатка	Памћење, међусобно подучавање, унапред дефинисане улоге, јасни критеријуми и упутства, један тачан одговор, глуме новинарски интервју	Високоструктурис ан, нижи ментални процеси, подучавање, игровни карактер
		Активности наставника	Препознаје потребе ученика, знања и могућности и организује	Организатор и дијагностичар
		Организација простора	/	/
		Начин евалуације	Групама додељује заједничку оцену на основу запамћеног градива	Групно сумативно оцењивање знања

Доживљаји о наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Заступљеност одлика и показатељи	Све одлике заступљене, одсуство такмичења, подељене улоге и одговорности, радовање због туђег успеха	Задовољан постигнутим уз покриће
		Исходи учења	У складу са циљевима, когнитивни и социјални	
	Проблеми у реализацији кооперативног учења	Врста проблема	„Слободни јахачи“, распоред часова	Понашања ученика, одлике дидактички обликованог дела
		Одговорност за кооперативно учење	Увиђа простор за унапређивање, наставник одговоран за организацију, ученици одговорни за рад	Наставник и ученици деле одговорност

Анализирајући одговоре овог наставника долазимо до увида да се његова педагошка уверења (учење је социјална активност, ученици имају знања и вештине за учење, групни облици рада значајни, циљеви наставе тичу се целовитог развоја, кооперативно учење подстиче афективну димензију ученика) не слажу у потпуности са оним што наставник ради на часу (задаје високоструктурисане задатке, од ученика очекује примену нижих менталних способности, поставља искључиво когнитивне циљеве кооперативног учења, своју улогу изједначава са дијагностичарем и организатором, не води рачуна о односу природе наставног садржаја и методе за учење). Поједини његови поступци (формирање хетерогених група за учење, прилагођавање временске динамике ученицима, групно оцењивање ученика) део су препорука истраживача о томе како организовати кооперативно учење (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004). Овај наставник је фокусиран на снаге и потенцијале ученика којима предаје што је у нашем истраживању реткост, али пред ученике поставља захтеве који су у зони њиховог актуелног развоја како у когнитивном тако и социјалном погледу. Доживљаји овог наставника указују на то да он перципира умреженост различитих елемената контекста због које су одговорности за кооперативно учење подељене. Сумирајући све што одликује овог наставника, чини се да су највеће контрадикторности примећене у погледу његових савремених схватања о настави и учењу и изразито једноставних наставних захтева који код ученика не провоцирају дискусију, критичко мишљење и сложеније облике сарадње.

2.5.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији

У овој ситуацији интервјуисали смо четири ученика – три ученице која се изјашњавају да су доживеле кооперативно учење у великој мери и једног ученика који се изјашњава да је доживео кооперативно учење у средњој мери (Табела 27).

Табела 27. Подаци о наставној ситуацији пет и доживљаји ученика о њој

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Ученици	
		Средње ($f=1$)	Пуно ($f=3$)
Академски успех	Општи успех	М1: Добар	Ж1, Ж2, Ж3: Одличне
	Успех из музичког	Пет	Ж1, Ж2, Ж3: Пет
Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства	Мало	Ж1, Ж2, Ж3: Мало
	Пријатност искуства и разлози	Позитивно (дружење)	Ж1, Ж2, Ж3: Позитивно (забавно и корисно за учење)

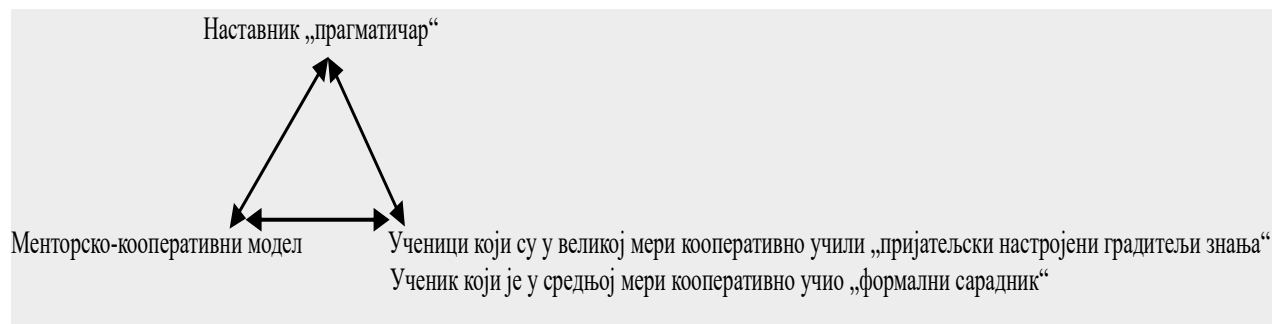
Интересовања ученика	Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	Заинтересован за садржај и начин рада на часу	Ж1, Ж2, Ж3: Заинтересоване за садржај и начин рада на часу
Уверења о учењу	О школском учењу О кооперативном учењу	Традиционална Менторска кооперација	Ж1, Ж2, Ж3: Традиционална Ж1, Ж2, Ж3: Социјална међузависност
Уверења о одељенској заједници	О наставнику О односима у одељењу	Добар Одељење није сложно	Ж1, Ж2, Ж3: Добар Ж1, Ж2, Ж3: Одељење сложно
Активности ученика	Груписање Улога у групи	Не учествује Припадник „средње класе“	Не учествују Ж1, Ж2, Ж3: Припаднице „средње класе“
Однос према дидактичком обликовању наставне ситуације	Наставна јединица Временска организација Састав групе Просторна организација Задатак за кооперативно учење Улоге наставника	Занимљива Није задовољан Задовољан (одлични ученици и друже се) / Разуме задатак, досадан нискокооперативан Евалуатор	Ж1, Ж2, Ж3: Занимљива Ж1, Ж2, Ж3: Задовољне Ж1, Ж2, Ж3: Задовољне (сарађивале са пријатељима) / Ж1,Ж2,Ж3: Разумеју задатак, нискокооперативан Ж1,Ж2,Ж3: Подршка за учење
Евалуација кооперативног учења	Заступљеност одлика кооперативног учења Исходи кооперативног учења	Смањена међузависност, унапређујућа интеракција Научио нешто више о сарадњи и градиву	Ж1, Ж2, Ж3: Све одлике заступљене Ж1, Ж2: Научила градиво, Ж3: Научила о градиву и сарадњи
Проблеми током кооперативног учења	Врста проблема Одговорност за кооперативно учење	Није их било Не сматра себе одговорним	Није их било Ж1,Ж2,Ж3: Наставници и ученици деле одговорност

Одлике и уверења ученика. Иако сви интервјуисани ученици имају одличан успех из музичког, њихов општи успех се разликује (ученик који сматра да је доживео кооперативно учење у средњој мери има добар, док ученице које сматрају да су доживеле кооперативно учење у великој мери имају одличан успех). Ови ученици имају мало искуства са кооперативним учењем које је позитивно, заинтересовани су за садржај и начин рада на часовима музичког, перципирају наставника музичког као доброг и заступају традиционална уверења о школском учењу („Учим код куће [...] могу да питам маму ако ми нешто није јасно. Очекују да запамтимо лекције и све што постоји у књизи“). Ови ученици другачије схватају кооперативно учење и имају другачија уверења о односима који постоје у њиховом одељењу. За ученика који се изјашњава да је у средњој мери доживео одлике кооперативног учења кооперативно учење је ситуација у којој сарађује са академски јачим ученицима који му пружају помоћ у учењу (менторска кооперација у учењу), док је за ученице које се изјашњавају да су у великој мери доживеле кооперативно учење важно да сви ученици једнако доприносе заједничком раду (социјална међузависност при кооперацији). Ученице које се изјашњавају да су у великој мери кооперативно училе у овој ситуацији истичу да је њихово одељење сложно („Могу да позовем било кога да ми објасни“) док ученик који се изјашњава да је у средњој мери кооперативно учио нема такав утисак. У посматраној наставној ситуацији сви интервјуисани ученици објашњавају да су имали улогу припадника „средње класе“ („Поделитемо на једнаке делове [...] свако треба да запамти одговор на три питања и онда се пропитујемо“).

Ученици о наставној ситуацији. Сви интервјуисани ученици имају сличне доживљаје који се односе на следеће: задатак је јасан и лак – од ученика се очекује да запамте и презентују градиво из књиге што према њиховом мишљењу може свако од њих и сам да уради; наставна јединица је била интересантна; задовољни су били саставом своје групе, јер су били у групи са најбољим пријатељима из одељења; научили су нешто ново о градиву и сарадњи. Интервјуисани ученици различито су доживели одлике кооперативног учења и одговорности ученика и наставника. Ученик који се изјашњава да је у средњој мери кооперативно учио објашњава због чега мисли да поједине одлике овог учења нису у потпуности остварене: „Задатак је био превише лак и свако је могао сам да га уради“, „Интеракција на часу није била у вези са задатком, причали смо о другим стварима“. Ученице које тврде да су доживеле све одлике кооперативног учења наводе: „Не би било фер према слабијим ученицима када бисмо урадили задатак сами, важно је да и они нешто науче“, „Да сам сама радила задатак била бих мање успешна, јер би ми било досадно да радим сама и морала бих све ја“, „Причали смо о задатку и нисмо скретали са теме“, „Сви смо радили. Неко је писао, неко тражио у књизи одговоре“, „Користили смо социјалне вештине, јер рад у групи захтева да научимо да разумемо оне ученике који су слабији од нас, да научимо како да им објаснимо градиво да и њима буде јасно“, „Договарали смо се ко ће представљати који период“. Када су у питању улоге и одговорности, ученик који је кооперативно учио у средњој мери не перципира своју одговорност за кооперативно учење о чему закључујемо на основу његових навода да је наставник имао улогу да оцењује ученике и да је он одговоран за успех ученика при кооперативном учењу. Ученице које извештавају да су у већој мери училе кооперативно, одговорност за кооперативно учење позиционирају између ученика и наставника, што је јасно на основу њихових изјава („Уога наставника је да помогне ако види да нешто не функционише [...] ми морамо да се трудимо да сами решимо проблем [...] сви смо одговорни“).

2.5.4. Осврт на ситуацију пет заснован на триангулацији

У оквиру ситуације пет, анализа података показала је висок степен сагласности између перспектива наставника, ученика и истраживача о остварености кооперативног учења, како на нивоу целог одељења, тако и на нивоу појединаца. Наставник сматра да је кооперативно учење у овој ситуацији остварено (већина ученика учила је кооперативно, а ово учење одликовало је свих пет дефинишућих карактеристика). Он сматра да су постављени наставни циљеви остварени и код већине ученика препознаје когнитивне и социјалне исходе учења. Истраживач је на основу посматрања наставне ситуације пет проценио да су исходи учења код већине ученика видљиви и да су у складу са постављеним циљевима о којима наставник извештава. Ученици који су у овој ситуацији окарактерисани као они који су у великој мери кооперативно учили наводе јасне показатеље појединачних одлика овог учења које су доживели. Ови ученици истичу исходе учења који су у складу са наставним циљевима које је наставник поставио (когнитивни) и исходима које су он и истраживач препознали код већине ученика (когнитивни и социјални). Осим тога, нису постојали подаци у оквиру навода истраживача или наставника, који би отворили простор за сумњу у оствареност кооперативног учења у овој ситуацији. Слика 15 приказује обележја основних елемената који чине ову ситуацију.



Слика 15. Основна обележја ситуације пет

2.6. Наставна ситуација шест

2.6.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији шест

Манифестне одлике наставне ситуације. Наставна ситуација шест регистрована је у одељењу ученика шестог разреда на предмету енглески језик који припада друштвено-језичкој групи предмета. Том приликом ученици су утврђивали градиво које се тиче граматичких правила у енглеском језику. Према увидима истраживача, наставник је формирао три групе за учење, при чему је сваку групу чинило петоро ученика. Наставник је користио циљано груписање којим је груписао ученике јачег и слабијег успеха у групе хетерогеног састава. У ситуацији шест коришћени су традиционални дидактички материјали. Ова наставна ситуација реализована је у оквиру два школског часа, при чему је уводни део трајао 10, главни део 35, а завршни део 15 минута. У овој ситуацији учења школске клупе нису биле спојене. Наставница је позвала ученике да прецизно одговоре на питања са циљем увежбавања употребе прошлог времена у енглеском језику, уз очекивање да ученици са бољим успехом пруже подршку ученицима са слабијим успехом у усвајању граматичких правила.

Доживљаји истраживача о наставној ситуацији. Наставни задатак у овој ситуацији карактерише висока структурисаност, док је у погледу когнитивних захтева оријентисан преваходно на ниже менталне процесе (памћење, разумевање и примену правила). Од ученика се очекивало да сарађују због вршњачког подучавања (ученици са бољим академским успехом помажу ученицима слабијег успеха да запамте градиво). Временска организација била је флексибилна. У вези са посматраном ситуацијом, истраживач сматра да је проблематично било то што је наставна ситуација била сегментисана на два школска часа услед чега је дошло до осипања ученика (нису сви ученици били присутни на другом часу), као и то што су поједини ученици одбијали да учествују у кооперативном учењу („слободни јахачи“). На основу запажених активности овог наставника, истраживач је закључио да је био у улози организатора, регулатора социјалних односа, евалуатора и подршке у учењу. Истраживач сматра да је у овој ситуацији наставница подстицала све одлике кооперативног учења. На основу свега наведеног, истраживач је стекао утисак да су ученици у овој ситуацији кооперативно учили (Табела 28).

Табела 28. Подаци о наставној ситуацији шест и доживљаји истраживача о њој

Шира концептуална структура	Ужа концептуална структура	Кодови	Категорије налаза
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Енглески језик	Друштвено-језичка група
	Наставна јединица	Више наставних јединица	Циљано одабран обиман садржај
	Тип часа	Старо градиво	Утврђивање
Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Задаци на заокруживање и допуњавање	Високоструктурисан
	Природа задатка	/	/
	Ментални процеси које захтева задатак	Репродукција, примена	Нижи
	Интеракција коју захтева задатак	Да јачи подучавају слабије	Сарадња ради подучавања
Расподела ученика у групе	Број и величина група	3 групе, по 5 ученика	Оптималне
	Састав групе	Различит пол и знања	хетерогене групе
	Стратегија за груписање	разврставање једног по једног ученика	Наставница користи циљано груписање
Временска организација	Трајање наставне ситуације у целини и по сегментима	Два школска часа, 10-35-15 минута	У оквиру више школских часова
	Флексибилност	Продужено време за рад	Флексибилно
Просторно-материјална организација	Наставна сцена	Клупе се не померају	Традиционалне клупе
	Наставни материјали	Уџбеник, наставни задаци	Уобичајени
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	Поједини ученици не желе да раде ништа	„Слободни јахачи“
	Одлике и понашања наставника	/	/
	Одлике дидактичког обликовања	Сегментација ситуације и промена учесника због тога	Трајање часа и осипање ученика
Активности наставника	Улоге наставника на часу	Дели ученике у групе, регулише временску динамику, одржава дисциплину, подстиче сарадничко понашање, оцењује групни рад и даје повратне информације, даје додатна упутства, мотивише ученике који не желе да се ангажују	Организатор, регулатор социјалних односа, евалуатор, подршка у учењу
	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Даје заједнички наставни материјал, захтева заједнички продукт, надгледа да ли сви учествују, подсећа на одговорност и пожељне начине за сарадњу	Подстиче све одлике кооперативног учења
Активности ученика	Улоге ученика у групи	/	/
	Активности ученика као показатељ (не)кооперативног учења	Исходи учења видљиви (когнитивни), било је интеракције	Ученици су кооперативно учили

2.6.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији

Одлике и уверења наставника. Наставница енглеског језика је умерено искусна у наставничком раду. Из разговора са њом схватили смо да је њен рад праћен интринзичним мотивима (љубав према позиву и деци). Да је делимично задовољна својим послом закључујемо на основу њене приче о појави насиља у школама и недостатку социјалних вештина ученика. Њена уверења о ученицима усмерена су претежно на ученичке слабости („Немају довољно академских и социјалних знања неопходних за школско учење, нити за кооперативно учење [...] немају много искуства са кооперативним учењем“.) Њена схватања о учењу и настави смо окарактерисали као савремена („Учи се кроз интеракцију са другима, наставником или вршњацима [...] највише науче од вршњака кроз групни рад [...] инсиситирам на памћењу основних речи и фраза у енглеском језику и њиховој примена [...] морате код ученика да развијете позитиван однос према предмету и учењу тог предмета“). Значај кооперативног учења се према њеном мишљењу огледа у социјализацији и мотивацији ученика да уче, нарочито ученика слабијег постигнућа. Од наставнице смо сазнали да кооперативно учење које негује и сматра могућим у наставној пракси одликује менторска кооперација у учењу („Индивидуална одговорност није важна колико остале одлике. Битније да се ученик са мање знања осећа да је део групе па макар и ништа у њој не радио, јер ће и гледањем нешто научити [...] у кооперативном учењу јачи ученици помажу слабијим од себе“).

Наставник о наставној ситуацији. Из разговора са наставницом сазнали смо да је у овој ситуацији планирала да ученици путем кооперативног учења утврде обимно градиво које су радили из области граматике енглеског језика. У договору са истраживачем омогућила је посматрање овог учења у одељењу шестог разреда које у односу на друга одељења има слабији академски успех. Разлог због којег је одабрала то одељење укључује њену жељу да се сагледају разлике између реализације оваквог учења у одељењу слабијег успеха и у одељењу са бољим успехом (ситуација седам). На основу изјава наставнице утврдили смо да је у овој ситуацији поставила когнитивне циљеве који се тичу памћења и разумевања градива („Памћење и препознавање неправилних глагола, разумевање грађења реченица и примену ових правила [...] да на крају часа имају исти ниво знања“). Сазнали смо и да је наставница у овој ситуацији формирала групе хетерогеног састава у односу на академски успех. Интерпретација изјава наставнице енглеског језика довела нас је до сазнања да је задатак за кооперативно учење у овој ситуацији био високоструктурисан, захтевао је ниже менталне процесе, очекивана интеракција између ученика је подучавање, садржао је игровну ноту („Постоји јасна структура, след догађаја о којем ја водим рачуна [...] ја им кажем кад шта да раде [...] помало личи на игру [...] граматика тражи и памћење и разумевање да бисте неко правило применили [...] увек је циљ да јачи помогну слабијим да науче“). Открили смо и да у овим ситуацијама наставница није уређивала простор у складу са препорукама за кооперативно учење, сматрајући да то није важно („Ученици се окрену према вршњацима који седе иза њих и раде“). Из разговора са наставницом констатовали смо да флексибилно води временску организацију учења („Било је потребно додатних 15 минута да ураде задатак“). Кроз разговор о томе како перципира своје активности у посматраној ситуацији препознали смо улоге регулатора социјалних односа и подршке у учењу („Да подржим ученике у учењу, не смеју да је се плаше [...] гради се мрежа поверења и сигурна атмосфера“). На основу изјава наставнице схватили смо да је у овој ситуацији применила индивидуално сумативно оцењивање процеса („Сви ученици који су се трудили

добијају плус као подстицај за даље учење“). На основу разговора са овом наставницом, увидели смо да је у овој ситуацији била задовољна постигнутим, нудећи јасна образложења у вези са својим доживљајем. Она сматра да су све одлике кооперативног учења биле заступљене и наводи показатеље („Одсуство такмичења, међусобна подршка у групама, ангажовање великог броја ученика па чак и оних ученика који имају мање знања“). Наставница сматра да су остварени планирани исходи учења (когнитивни и социјални), али се оствареност ових исхода разликује на индивидуалном нивоу („Неко је више учио о сарадњи, а неко о градиву“). Разлике у исходима код ученика објашњава разликама међу ученицима (предзнања, интересовања и академски успех), што указује да себе не сматра одговорном за појединце који су у мањој мери кооперативно учили. Оваква перцепција одговорности заступљена је у и другим изјавама у вези са проблемима које је уочила на овим часовима („Био је први час по распореду, нису сви заинтересовани, један ученик је имао смртни случај“). Проблеме које је запазила у овим ситуацијама односе се на појаву „слободних јахача“ и зависност слабих ученика од јачих. У Табели 29. приказани су подаци добијени кроз разговор са овом наставницом.

Табела 29. Подаци о наставној ситуацији шест и доживљаји наставнице о њој

Димензије	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Опште одлике	Наставничко искуство	Године радног стажа	10 година	Умерено искусна
	Однос према наставничком позиву	Мотивација за рад	Љубав према позиву и деци	Интринзична
		Задовољство послом	Насиље у школама, неразвијене социјалне вештине, добар однос са ученицима	Делимично задовољна
Педагошка уверења	О ученицима	Знања, вештине, компетенције, интересовања, искуства	Ученици немају знања, вештине и компетенције, немају пуно искуства са кооперативним учењем	Фокус на слабости
	О настави и учењу	Схватање учења, циљеви наставе и учења, извори знања, наставне методе и облици рада	Учи се у интеракцији; извор знања и подршке вршњаци; циљеви наставе когнитивни и афективни (однос према предмету), најефикаснији групни облици рада	Савремена
	О кооперативном учењу	Значај	За социјализацију и мотивацију слабијих ученика	Социјализација и мотивација
		Одлике кооперативног учења у пракси	Јачи подучавају слабије	Менторска кооперација у учењу
Намере у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације	Планирање наставне ситуације	Образовни садржај	Више наставних јединица	Обимно градиво за утврђивање
		Наставни циљеви	Памћење и разумевање	Когнитивни
		Одабир одељења	Сва одељења, али посматрање спроведено у одељењима са најјачим и најслабијим успехом, у ситуацији шест је одељење најслабијег успеха	Ради у свим одељењима

	Начин организације и реализације наставне ситуације	Груписање ученика	Различит академски успех	Хетерогене групе
		Временска динамика	Продужила планирани временски оквир јер ученици нису завршили рад	Флексибилно
		Одлике задатка	Дефинисан редослед активности, памћење, разумевање и примена, очекује се међусобно подучавање, игровна активност	Високоструктурисан, нижи ментални процеси, подучавање, игровни карактер
		Активности наставника	Помаже, подстиче сарадњу	Регулатор социјалних односа и подршка у учењу
		Организација простора	Традиционалне клупе	Није у складу са препорукама
		Начин евалуације	Сви ученици који су радили добијају плус	Индивидуално сумативно оцењивање процеса
Доживљаји о наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Заступљеност одлика и показатељи	Систематично прати и образлаже испуњеност одлика кооперативног учења, сагледава исходе учења и доводи их у везу са постављеним циљевима	Задовољна постигнутим уз покриће
		Исходи учења	Остварени когнитивни и социјални циљеви	
	Проблеми у реализацији кооперативног учења	Врста проблема	„Слободни јахачи“ и зависност слабијих ученика од јачих	Понашања и одлика ученика
		Одговорност за кооперативно учење	Фактори на које наставница не може да утиче – распоред часова, незаинтересованост ученика, решење је у одустајању од групног рада	Не сматра себе одговорном

Анализирајући одговоре ове наставнице, увидели смо да се њена педагошка уверења (учи се у интеракцији са другима, главни извор знања ученицима су вршњаци, групни облици рада су значајни, кооперативно учење доприноси лакшем савладавању градива и мотивацији слабијих ученика за учење) у значајној мери рефлектују на њено деловање приликом организације кооперативног учења (групе за учење су хетерогене, задатак подразумева подучавање слабијих ученика од стране јачих, важно је (наградити) мотивисати ученике који су се трудили). Иако наставница сматра да ученици немају неопходна знања и вештине за учење и да немају довољно искуства са кооперативним учењем, она не осећа личну одговорност за појаву „слободних јахача“ и зависност слабијих ученика од јачих током заједничког рада. Недостатак индивидуалне одговорности приликом кооперативног учења ова наставница не доживљава као ограничење већ као један од облика кооперативног учења у којем је акценат на блиским односима између ученика. Коен (Cohen, 1994) заступа схватање кооперативног учења према којем је групна кохезија (брига о другима и радост због интеракције са другима) неизоставна карактеристика овог учења. Њени поступци (прилагођава време за рад потребама ученика, формира хетерогене групе за учење, награђује ученике за труд, регулише социјалне односе ученика) се могу

пронаћи у оквиру стручних препорука за организацију кооперативног учења (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004).

2.6.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији

У овој ситуацији интервјуисали смо четири ученика – ученика и ученицу који се изјашњавају да су доживели кооперативно учење у великој мери и ученика и ученицу који се изјашњавају да су доживели кооперативно учење у средњој мери (Табела 30).

Табела 30. Подаци о наставној ситуацији шест и доживљаји ученика о њој

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Ученици	
		Средње ($f=2$)	Пуно ($f=2$)
Академски успех	Општи успех	M1: Врлодобар, Ж1: Добра	Ж2: Одлична, M2: Врлодобар
	Успех из енглеског језика	M1: Четири Ж1: Четири	Ж2: Пет M2: Пет
Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства	M1, Ж1: Мало	Ж2, M2: Мало
	Пријатност искуства и разлози	M1, Ж1: Позитивно (због дружења)	Ж2, M2: Позитивно (због дружења и корисно за учење)
Интересовања ученика	Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	M1, Ж1: Заинтересовани за садржај предмета	Ж2, M2: Заинтересовани за садржај предмета (омиљени предмет)
Уверења о учењу	О школском учењу	M1, Ж1: Традиционална	Ж2, M2: Традиционална
	О кооперативном учењу	M1, Ж1: Менторска кооперација у учењу	Ж2, M2: Социјална међузависност и афективна кооперација
Уверења о одељенској заједници	О наставнику	M1, Ж1: Добра	Ж2, M2: Добра
	О односима у одељењу	M1, Ж1: Одељење је сложено	Ж2, M2: Одељење је сложено
Активности ученика	Груписање	Не учествују	Не учествују
	Улога у групи	M1, Ж1: Извршиоци техничких послова и припадник „средње класе“	Ж2, M2: Вођа групе и контролор
Однос према дидактичком обликовању наставне ситуације	Наставна јединица	M1, Ж1: Занимљива	Ж2, M2: Занимљива
	Временска организација	/	/
	Састав групе	M1: Задовољан јер је био са другарима, Ж1: Није задовољна саставом групе јер нису сви радили	Ж2, M2: Задовољни (у групи са пријатељима)
	Просторна организација	/	/
	Задатак за кооперативно учење	M1, Ж1: Разумеју задатак, нискокооперативан	Ж2, M2: Разумеју задатак, нискокооперативан
	Улоге наставника	M1, Ж1: Подршка	Ж2, M2: Подршка
Евалуација кооперативног учења	Заступљеност одлика кооперативног учења	Ж1: Смањена индивидуална одговорност, унапређујућа интеракција, социјалне вештине, групно управљање. M1: смањена индивидуална одговорност и унапређујућа интеракција	Ж2, M2: Све одлике заступљене

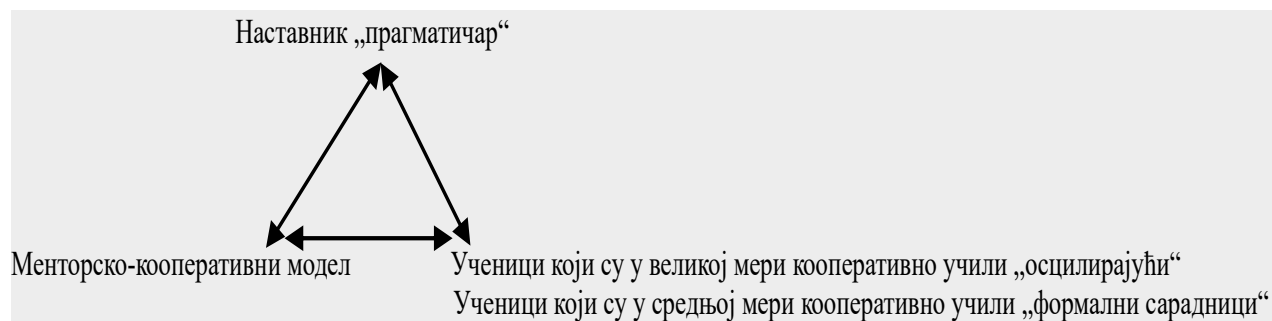
	Исходи кооперативног учења	M1, Ж1: Научили нешто више о градиву	Ж2, М2: Научили нешто више о градиву
Проблеми током кооперативног учења	Врста проблема	Одлике и понашања ученика	
	Одговорност за кооперативно учење	M1, Ж1: Не сматрају себе одговорним	Ж2, М2: Наставници и ученици деле одговорност

Одлике и уверења ученика. Када су у питању опште одлике интервјуисаних ученика у ситуацији шест, можемо запазити да њихов академски успех варира од доброг до одличног, при чему ученици имају четворке или петице из енглеског језика. Ови ученици имају мало искуства са кооперативним учењем које је позитивно, заступају традиционална уверења о школском учењу, имају лепа мишљења о наставници, а своје одељење описују као сложно. На основу анализе њихових одговора увидели смо да ови ученици имају различита размишљања о кооперативном учењу. Ученици који извештавају да су у средњој мери доживели кооперативно учење сматрају да кооперативно учење одликује менторство („Наставница нас споји са ученицима који су то савладали и они могу да нам помогну“). Ученици који се изјашњавају да су у овој ситуацији у великој мери доживели кооперативно учење сматрају да овакво учење има афективну димензију и одликује га социјалну међузависност („Бринемо једни о другима [...] сви се осећамо лепо [...] сви се жртвују у групи, дају свој максимум да бисмо урадили како треба“). На основу разговора о активностима које су интервјуисани ученици имали у овој ситуацији сазнајемо да су ученици који се изјашњавају да су у средњој мери доживели кооперативно учење у овој ситуацији били извршиоци техничких послова (записничар) и припадници „средње класе“ („сви читамо задатке и свако каже понешто“). Ученици који се изјашњавају да су доживели кооперативно учење у великој мери су имали улоге вође („Контролисала сам да ли су сви писали одговоре, јер ће наставница прозивати“).

Ученици о наставној ситуацији. Сви интервјуисани ученици у овој ситуацији имају сличне доживљаје који се односе на следеће: задатак је јасан и лак, наставна јединица је била интересантна; научили су нешто више о градиву. С друге стране, ови ученици су у овој ситуацији различито доживели одлике кооперативног учења, улоге и одговорности ученика и наставника, а и њихово задовољство због састава групе се разликује. Ученици који се изјашњавају да су у овој ситуацији у великој мери кооперативно учили објашњавају: „Морали смо сви да радимо, јер не би било фер да се понашамо тако према другима у групи“, „У групи је био мој друг који слабије зна енглески, морао сам да се укључим да бих му помогао“, „На самом почетку смо поделили улоге“, „Сви су учествовали у раду“, „Та бука није била свађа, то смо се ми договарали, мало смо се уживели, али је свима било пријатно у групи, шалили смо се и лепо разговарали“. Ови ученици сматрају да у овој ситуацији није било проблема, а одговорност за кооперативно учење позиционирају споља и унутра („Наставник је одговоран за задатак [...] ако ми нећемо да се трудимо, свеједно је какав је задатак“). Ученици који се изјашњавају да су у средњој мери кооперативно учили наводе: „Нису сви ученици учествовали у раду“, „Интеракција се одвијала само између појединих ученика, а у групама се причало о другим темама“, „Поједини ученици нису знали како да се укључе у заједнички рад“, „Одлуке о раду нису доносили сви заједно“. Ови ученици перципирају проблеме у вези са одликама и понашањем ученика („слободни јахачи“), али сматрају да је одговорност за решавање ових проблема на наставнику.

2.6.4. Осврт на ситуацију шест заснован на триангулацији

У оквиру ситуације шест, анализа података показала је висок степен сагласности између перспектива наставника, ученика и истраживача о остварености кооперативног учења, како на нивоу целог одељења, тако и на нивоу појединаца. Наставница сматра да је кооперативно учење у овој ситуацији остварено (највећи број ученика учио је кооперативно, а ово учење одликовало је свих пет дефинишућих карактеристика). Она процењује да су постављени наставни циљеви у овој ситуацији остварени и код већине ученика препознаје когнитивне исходе учења. Истраживач сматра да су поменути исходи учења код већине ученика у овој ситуацији били видљиви и да су у складу са постављеним циљевима о којима наставница извештава. Ученици који су у овој ситуацији окарактерисани као они који су у великој мери кооперативно учили наводе јасне показатеље појединачних одлика овог учења које су доживели. Када су у питању искази ученика о исходима кооперативног учења, они се у великој мери поклапају са постављеним циљевима наставнице и доживљајима наставника и ученика о исходима овог учења. Осим тога, нису постојали подаци у оквиру навода истраживача или наставника, који би отворили простор за сумњу у оствареност кооперативног учења у овој ситуацији. Слика 16 показује основна обележја ове ситуације.



Слика 16. Основна обележја ситуације шест

2.7. Наставна ситуација седам

2.7.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији седам

Манифестне одлике наставне ситуације. Наставна ситуација седам регистрована је у одељењу ученика шестог разреда на предмету енглески језик који припада друштвено-језичкој групи предмета. Том приликом ученици су утврђивали градиво које се тиче граматичких правила у енглеском језику. Према увидима истраживача, наставник је формирао четири групе за учење, при чему је сваку групу чинило четворо или петоро ученика. Наставник је користио циљано груписање којим је груписао ученике јачег и слабијег успеха у групе хетерогеног састава. У ситуацији седам коришћени су традиционални дидактички материјали. Ова наставна ситуација реализована је у оквиру једног школског часа, при чему је уводни део трајао 5, главни део 25, а завршни део 15 минута. У овој ситуацији учења школске клупе нису биле спојене. Наставница је упутила ученике да прецизно одговоре на питања са циљем увежбавања употребе прошлог времена

у енглеском језику, уз очекивање да ученици са бољим успехом пруже подршку ученицима са слабијим успехом у усвајању граматичких правила.

Доживљаји истраживача о наставној ситуацији. Наставни задатак у овој ситуацији карактерише висока структурисаност, док је у погледу когнитивних захтева оријентисан преваходно на ниже менталне процесе (памћење, разумевање и примену правила). Од ученика се очекивало да сарађују због вршњачког подучавања (ученици са бољим академским успехом помажу ученицима слабијег успеха да запамте градиво). У вези са посматраном ситуацијом, истраживач сматра да је проблематично било то што је наставна ситуација била сегментисана на два школска часа услед чега је дошло до осипања ученика (нису сви ученици били присутни на другом часу). На основу запажених активности наставника, истраживач је закључио да је наставница била у улози организатора, регулатора социјалних односа, евалуатора и подршке у учењу. Истраживач сматра да је у овој ситуацији наставница подстицала све одлике кооперативног учења. На основу свега наведеног, истраживач је стекао утисак да су ученици у овој ситуацији кооперативно учили (Табела 31).

Табела 31. Подаци о наставној ситуацији седам и доживљаји истраживача о њој

Шира концептуална структура	Ужа концептуална структура	Кодови	Категорије налаза
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Енглески језик	Друштвено-језичка група
	Наставна јединица	Више наставних јединица	Циљано одабран обиман садржај
	Тип часа	Старо градиво	Утврђивање
Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Задаци на заокруживање и допуњавање	Високоструктурисан
	Природа задатка	/	/
	Ментални процеси које захтева задатак	Репродукција, примена	Нижи
	Интеракција коју захтева задатак	Да јачи подучавају слабије	Сарадња ради подучавања
Расподела ученика у групе	Број и величина група	4 групе, 4-5 ученика у групи	Оптималне
	Састав групе	Ученици различитог пола и знања	Хетерогене
	Стратегија за груписање	Разврставање једног по једног ученика	Циљано груписање
Временска организација	Трајање наставне ситуације у целини и по сегментима	45минута укупно, 5-25-15	У оквиру једног школског часа
	Флексибилност	Ученици су све завршили у оквиру једног часа	/
Просторно-материјална организација	Наставна сцена	Клупе се не померају	Традиционално,
	Наставни материјали	Књига, наставни задаци	Уобичајени
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	/	/
	Одлике и понашања наставника	/	/

	Одлике дидактичког обликовања	Сегментација ситуације и одуство ученика	Трајање часа и осипање ученика
Активности наставника	Улоге наставника на часу	Дели ученике у групе, регулише временску динамику, одржава дисциплину, подстиче сарадничко понашање, оцењује групни рад и даје повратне информације, даје додатна упутства, мотивише ученике који не желе да се ангажују	Организатор, регулатор социјалних односа, евалуатор, подршка у учењу
	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Даје заједнички наставни материјал, захтева заједнички продукт, надгледа да ли сви учествују, подсећа на одговорност и пожељне начине за сарадњу	Подстиче одлике кооперативног учења
Активности ученика	Улоге ученика у групи	/	/
	Активности ученика као показатељ	Исходи учења видљиви (когнитивни), било је интеракције	Ученици су кооперативно учили
	(не)кооперативног учења		

2.7.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији

Одлике и уверења наставника. Наставну ситуацију седам реализовала је наставница која је реализовала ситуацију шест. У оквиру приказа претходне наставне ситуације представили смо одлике и уверења ове наставнице, због чега их овде нећемо понављати.

Наставник о наставној ситуацији. Од наставнице смо сазнали да је у великој мери тежила да уједначи припрему ситуације шест и ситуације седам, због чега оне имају велики број истих одлика. У овом делу рада ћемо укратко навести одлике које су исте као у претходној ситуацији, при чему ћемо акцената стављати на разлике које постоје у доживљајима наставнице у односу на ове све ситуације. Наставница је напоменула да планира реализацију кооперативног учења у свим одељењима шестог разреда, али нас је позвала да погледамо како она изгледа у одељењу са најбољим школским успехом што се односи на ситуацију седам и у одељењу са најслабијим школским успехом што се односи на ситуацију шест. Одлике о којима смо писали у претходном поглављу, а које важе и за ситуацију седам се односе на следеће: ради се о утврђивању обимног градива; наставни циљеви су когнитивни и односе се на памћење и разумевање; наставница је формирала групе хетерогеног састава у односу на њихов академски успех; задатак за кооперативно учење био је високоструктурисан, садржао је игровну ноту, захтевао је ангажовање нижих менталних процеса; очекивана интеракција између ученика односила се на подучавање; клупе нису биле спојене; наставница је преузимала улоге регулатора социјалних односа и подршке у учењу и примењивала је индивидуално сумативно оцењивање процеса учења. Када су у питању доживљаји наставнице о наставној ситуацији која је реализована у ситуацији седам она истиче да је задовољна постигнутим, нудећи јасна образложења за то („Одсуство такмичења, међусобна подршка у групама, ангажовање великог броја ученика па чак и оних ученика који имају мање знања“). Наставница сматра да су остварени планирани исходи учења (когнитивни и социјални), али се оствареност ових исхода разликује на индивидуалном нивоу. Разлике у исходима код ученика објашњава разликама међу

ученицима (предзнања, интересовања и академски успех), што указује да себе не сматра одговорном за појединце који су у мањој мери кооперативно учили. Проблеме које је запазила у овим ситуацијама односе се на појаву „слободних јахача“ и зависност слабих ученика од јачих. Не увиђа значајне разлике у реализацији кооперативног учења у ситуацијама шест и седам, осим што је временску организацију у претходној ситуацији морала да прилагоди ученицима тог одељења, док су ученици у ситуацији седам урадили све активности у оквиру испланираног временског оквира. У Табели 32. приказани су подаци добијени кроз разговор са овом наставницом.

Табела 32. Подаци о наставној ситуацији седам и доживљаји наставнице о њој

Димензије	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Опште одлике	Наставничко искуство	Године радног стажа	10 година	Умерено искусна
	Однос према наставничком позиву	Мотивација за рад	Љубав према позиву и деци	Интринзична
		Задовољство послом	Насиље у школама, неразвијене социјалне вештине, добар однос са ученицима	Делимично задовољна
Педагошка уверења	О ученицима	Знања, вештине, компетенције, интересовања, искуства	Ученици немају знања, вештине и компетенције, немају пуно искуства са кооперативним учењем	Фокус на слабости
	О настави и учењу	Схватање учења, циљеви наставе и учења, извори знања, наставне методе и облици рада	Учи се у интеракцији; извор знања и подршке вршњаци; циљеви наставе когнитивни и афективни (однос према предмету), најефикаснији групни облици рада	Савремена
	О кооперативном учењу	Значај	За социјализацију и мотивацију слабијих ученика	Социјализација и мотивација
		Одлике кооперативног учења у пракси	Јачи подучавају слабије	Менторска кооперација у учењу
Намере у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације	Планирање наставне ситуације	Образовни садржај	Више наставних јединица	Обимно градиво за утврђивање
		Наставни циљеви	Памћење и разумевање	Когнитивни
		Одабир одељења	Сва одељења, али посматрање спроведено у одељењима са најјачим и најслабијим успехом, у ситуацији седам је одељење најјачег успеха	Ради у свим одељењима
	Начин организације и реализације наставне ситуације	Груписање ученика	Различит академски успех	Наставник формира хетерогене групе
		Временска динамика	Продужила планирани временски оквир јер ученици нису завршили рад	/
		Одлике задатка	Дефинисан редослед активности, памћење, разумевање и примена, очекује	Високоструктурисан, нижи ментални процеси,

			се међусобно подучавање, игровна активност	подучавање, игровни карактер
		Активности наставника	Помаже, подстиче сарадњу	Регулатор социјалних односа и подршка у учењу
		Организација простора	Традиционалне клупе	Није у складу са препорукама
		Начин евалуације	Сви ученици који су радили добиају плус	Индивидуално сумативно оцењивање процеса
Доживљаји о наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Заступљеност одлика и показатељи	Систематично прати и образлаже испуњеност одлика кооперативног учења, сагледава исходе учења и доводи их у везу са постављеним циљевима	Задовољна постигнутим уз покриће
		Исходи учења	Остварени когнитивни и социјални циљеви	
	Проблеми у реализацији кооперативног учења	Врста проблема	„Слободни јахачи“ и зависност слабијих ученика од јачих	Понашања и одлика ученика
		Одговорност за кооперативно учење	Фактори на које не може да утиче – распоред часова, незаинтересованост ученика	Не сматра себе одговорном

2.7.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији

У овој ситуацији интервјуисали смо четири ученика – две ученице које се изјашњавају да су доживеле кооперативно учење у великој мери и ученика и ученицу који се изјашњавају да су доживели кооперативно учење у малој мери (делимично или их уопште није било) (Табела 33).

Табела 33. Подаци о наставној ситуацији седам и доживљаји ученика о њој

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Ученици	
		Мало (f=2)	Пуно (f=2)
Академски успех	Општи успех	Ж1, М1: Одличан	Ж2, Ж3: Одличан
	Успех из енглеског језика	Ж1, М1: Пет	Ж2, Ж3: Пет
Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства	Ж1, М1: Мало	Ж2, Ж3: Мало
	Пријатност искуства и разлози	Ж1: Негативно (због свађа) М1: Позитивно због дружења	Ж2, Ж3: Позитивно (забавно и корисно за учење)
Интересовања ученика	Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	Ж1, М1: Нису заинтересовани за садржај предмета јер је тежак	Ж2, Ж3: Заинтересоване за садржај предмета
Уверења о учењу	О школском учењу	Ж1, М1: Традиционална	Ж2, Ж3: Традиционална
	О кооперативном учењу	Ж1: Менторска кооперација у учењу	Ж2, Ж3: Афективна кооперација и социјална међузависност
Уверења о одељенској заједници	О наставнику	М1: Добра, Ж1: Лоша	Ж2, Ж3: Добра
	О односима у одељењу	Ж1, М1: Одељење сложн	Ж2, Ж3: Одељење је сложн
Активности ученика	Груписање	Не учествују у формирању групе	Не учествују у формирању групе

	Улога у групи	Ж1: Извршилац техничких послова, М1: припадник „средње класе“	Ж2, Ж3: Вође група
Однос према дидактичком обликовању наставне ситуације	Наставна јединица	Ж1, М1: Занимљива	Ж2, Ж3: Занимљива
	Временска организација	/	/
	Састав групе	Ж1, М1: Нису задовољни (нису са пријатељима и одличним ученицима)	Ж2, Ж3: Задовољне (сарађивале са пријатељима)
	Просторна организација	/	/
	Задатак за кооперативно учење	Ж1, М1: Разумеју задатак, нискокооперативан	Ж2, Ж3: Разумеју задатак, нискокооперативан
	Улоге наставника	Ж1, М1: Подршка	Ж2, Ж3: Организатор, подршка, евалуатор
Евалуација кооперативног учења	Заступљеност одлика кооперативног учења	Ж1: Смањена индивидуална одговорност, унапређујућа интеракција и социјалне вештине, М1: Нема унапређујуће интеракције и индивидуалне одговорности	Ж2, Ж3: Све одлике заступљене
	Исходи кооперативног учења	М1, Ж1: Ништа нису научили	Ж2, Ж3: Научиле градиво и нешто више о сарадњи
Проблеми током кооперативног учења	Врста проблема	Понашања наставнице (не пружа помоћ)	Није их било
	Одговорност за кооперативно учење	Ж1, М1: Не сматрају себе одговорним	Ж2, Ж3: Сматрају себе одговорним

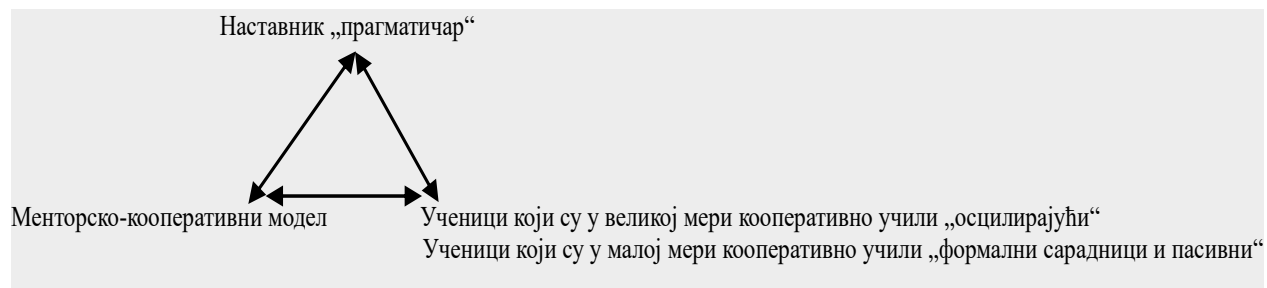
Одлике и уверења ученика. Сви интервјуисани ученици имају одличан успех и петице из енглеског језика. Они имају мало искуства са кооперативним учењем које је позитивно, заступају традиционална уверења о школском учењу и своје одељење описују као сложно. Изузетак је ученица која се изјашњава да није доживела кооперативно учење која има негативно искуство са кооперативним учењем („Увек се посвађамо, не можемо да се договоримо ко ће шта да ради“). Она такође има неповољна уверења о наставници јер истиче како наставница не уме да објасни градиво, а исто као ученик који сматра да је кооперативно учење доживео у малој мери истиче незаинтересованост за овај предмет. Ученици који се изјашњавају да су у малој мери доживели кооперативно учење сматрају да је кооперативно учење представља ситуација у којој сарађују са одличним ученицима који су ту да им помогну у учењу (менторска кооперација), док ученици који се изјашњавају да су у великој мери доживели кооперативно учење сматрају да ситуацију кооперативног учења одликују топли међусобни односи и пожртвованост свих чланова групе око заједничког успеха (афективна кооперација и социјална међузависност). Према наводима ових ученика сазнајемо да су ученици који се изјашњавају да су у малој мери доживели кооперативно учење у овој ситуацији имали улоге извршиоца техничких послова (записничар) и припадника „средње класе“. Ученице које се изјашњавају да су доживеле кооперативно учење у великој мери у овим ситуацијама су биле вође својих група.

Ученици о наставној ситуацији. Сви интервјуисани ученици у овој ситуацији сматрају да је наставна јединица коју су обрађивали занимљива, разумели су захтеве наставнице и процењују да би ове захтеве могли самостално да испуне, што указује на то да је задатак

био нискокооперативан. Интервјуисани ученици у овој ситуацији различито доживљавају одлике кооперативног учења, исходе учења, улоге наставника и ученика. Ученици који су у великој мери доживели кооперативно учење наводе објашњења: „Увек имам тај осећај да је боље када радим са другима“, „Увек имамо више мишљења. Сви тада учимо“, „Ученици који мало слабије знају енглески су се такође укључили у рад“, „Нисмо имали проблем да се договоримо како ћемо радити“, „У оваквим ситуацијама увек морате да саслушате друге, чак и кад греше како бисте их исправили“. Ови ученици сматрају да су научили нешто више о градиву и сарадњи, а проблема током учења није било. Ученици који се изјашњавају да су у малој мери кооперативно учили наводе: „Не могу да кажем да смо сви доприносили, јер ја нисам знала доста тога да урадим, ћутала сам и гледала шта ће урадити другарица – вођа групе. О дечацима који нису учествовали смо већ причале“, „Она је стално причала о неком дечаку. Нисмо могли да радимо од њих“, „Нису се слушали међусобно, нисам могла да чујем одговоре“. Ови ученици нису били задовољни саставом своје групе и сматрају да у овој ситуацији ништа ново нису научили. Као главну улогу наставнице ови ученици истичу подршку и помоћ у учењу која је према њиховом схватању изостајала у овој ситуацији, што између осталог, говори о томе да ови ученици не сматрају себе одговорним за кооперативно учење. Ученице које изјављују да су у већој мери кооперативно училе увиђају своју одговорност за ово учење и наводе: „Наставница је организовала све, она је ту да нас оцени и помогне, али од нас зависи колико ћемо учити“.

2.7.4. Осврт на ситуацију седам заснован на триангулацији

У оквиру ситуације седам, анализа података показала је висок степен сагласности између перспектива наставника, ученика и истраживача о остварености кооперативног учења, како на нивоу целог одељења, тако и на нивоу појединаца. Наставница сматра да је кооперативно учење у овој ситуацији остварено (највећи број ученика учио је кооперативно, а ово учење одликовало је свих пет дефинишућих карактеристика). Она процењује да су постављени наставни циљеви у овој ситуацији остварени и код већине ученика препознаје когнитивне исходе учења. Истраживач сматра да су поменути исходи учења код већине ученика у овој ситуацији били видљиви и да су у складу са постављеним циљевима о којима наставница извештава. Ученици који су у овој ситуацији окарактерисани као они који су у великој мери кооперативно учили наводе јасне показатеље појединачних одлика овог учења. Када су у питању искази ученика о исходима њиховог учења, они се у великој мери поклапају са постављеним циљевима наставнице и доживљајима наставника и ученика о исходима кооперативног учења у овој ситуацији. Осим тога, нису постојали подаци у оквиру навода истраживача или наставника, који би отворили простор за сумњу у оствареност кооперативног учења у ситуацији седам. Слика 17 показује основна обележја ове ситуације.



Слика 17. Основна обележја ситуације седам

2.8. Наставна ситуација осам

2.8.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији осам

Манифестне одлике наставне ситуације. Наставна ситуација осам регистрована је у одељењу ученика петог разреда на предмету српски језик који припада друштвено-језичкој групи предмета. Том приликом ученици су обрађивали наставну јединицу из граматике која се односи на падеже. Према увидима истраживача, у овој ситуацији наставница је формирала пет група за учење, при чему је сваку групу чинило четворо до петоро ученика. Наставница је користила пригодно груписање, при чему су групе формиране од ученика који седе једни поред других, при чему наставница експлицитно наглашава да су у свакој групи ученици различитих знања. У овој наставној ситуацији коришћени су иновативни дидактички материјали, као што су пластичне чаше, картице за квиз и алати НТЦ модела. Наставна ситуација реализована је у оквиру једног школског часа, при чему је уводни део трајао 10, главни део 30, а завршни део 7 минута. Простор је био реорганизован, тако што су школске клупе биле спојене. Ученици су добили инструкцију од наставнице да је неопходно да одговоре на питања која им наставница буде постављала, при чему морају да воде рачуна о расположивом времену.

Доживљаји истраживача о наставној ситуацији. Наставни задатак у овој ситуацији карактерише висока структурисаност, јер су задаци били организовани у виду кратких питања и кратких одговора, уз временско ограничење које је одређивано штоперицом. Природа задатка била је нискокооперативна, с обзиром на то да су успешнији ученици могли да дају одговоре у име целе групе, без нужног укључивања свих чланова. У погледу когнитивних захтева, задаци су били усмерени на ниже менталне процесе, пре свега на памћење и примену граматичких правила. Од ученика се очекивала сарадња ради такмичења са противничким групама, при чему сарадња унутар групе није била нужна за све ученике. Временска организација у овој ситуацији је према доживљајима истраживача била ригидна, јер ученици нису проверили своје продукте до краја. Као проблем у реализацији кооперативног учења, истраживач издваја појаву ученика који не учествују у заједничком раду („слободни јахачи“) и чињеницу да кооперативне активности нису реализоване до краја услед временског ограничења. На основу запажених активности наставника, истраживач је закључио да је наставник био у улози организатора, регулатора социјалних односа, евалуатора и подршке у учењу. Такође, истраживач сматра да је наставница у овој ситуацији подстицала само поједине одлике кооперативног учења. Када су у питању активности ученика, истраживач је проценио да ученици нису имали јасно дефинисане улоге у групи, већ су деловали као припадници „средње класе“. Иако је

постојала интеракција међу ученицима, исходи учења били су видљиви само код појединих ученика. На основу наведеног, истраживач је закључио да су ученици у овој ситуацији делимично кооперативно учили (Табела 34).

Табела 34. Подаци о наставној ситуацији осам и доживљаји истраживача о њој

Шира концептуална структура	Ужа концептуална структура	Кодови	Категорије налаза
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Српски језик	Друштвено-језичка група предмета
	Наставна јединица	Следећа по реду	Било која
	Тип часа	Ново градиво	Обрада новог градива
Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Кратка питања и одговори, штоперницом мери време за рад	Високоструктурисан
	Природа задатка	Не морају сви да раде	Нискокооперативан
	Ментални процеси које захтева задатак	Памћење, примена	Нижи
	Интеракција коју захтева задатак	Договор око тачног одговора, такмичење група	Сарадња ради такмичења
Расподела ученика у групе	Број и величина група	5, по 4-5	Оптимално
	Састав групе	Различитог пола и знања	Хетерогене групе
	Стратегија за груписање	Ученици који седе близу	Пригодно груписање
Временска организација	Трајање наставне ситуације у целини и по сегментима	1 школски час 10-30-7мин	У оквиру једног школског часа
	Флексибилност	Не продужава трајање ситуације иако активности нису завршене	Ригидно
Просторно-материјална организација	Наставна сцена	Заједничко седење ученика у групи	Спојене клупе
	Наставни материјали	Пластичне чаше, картице за квиз, алати НТЦ модела	Иновативни
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	Поједини ученици не учествују у заједничком раду	Ученици „слобони јахачи“
	Одлике дидактичког обликовања	Не завршавају се све активности до краја	Трајање школског часа
Активности наставника	Улоге наставника на часу	Дели ученике у групе, регулише временску динамику, одржава дисциплину ученика, подстиче сарадничко понашање, даје тачне одговоре, нуди помоћ	Организатор, регулатор социјалних односа, евалуатор, подршка у учењу
	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Даје заједнички наставни материјал, додељује заједничке поене, спаја клупе, подстиче сарадњу	Подстиче поједине одлике кооперативног учења
Активности ученика	Улоге ученика у групи	Уједначене активности	Припадници „средње класе“
	Активности ученика као показатељ (не)кооперативног учења	Постојала је интеракција, али само поједини ученици показују исходе (когнитивне)	Ученици су делимично учили кооперативно

2.8.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији

Одлике и уверења наставника. Наставница српског језика има доста наставничког искуства. Овим послом се бави инспирисана интринзичним мотивима („љубав према позиву и деци“). Објаснила нам је да делимично задовољна послом јер је овај посао слабо плаћен. О ученицима углавном говори осврћући се на њихове слабости („Немају довољно академских и социјалних знања [...] слабо су мотивисани за учење“). Према нашој интерпретацији ова наставница заступа традиционална схватања о настави и учењу („Учење се одвија кроз интеракцију између ученика и наставника и ученика са вршњацима [...] наставник је ипак главни извор знања [...] родитељи главни извор и подршка за развој социјалних вештина [...] најважније је описменити ученике [...] најефикасније наставне методе су оне у игровој форми са елементима такмичења и предавања [...] кооперативним учењем они не науче добро садржај који је прописан и који ће бити на контролном“). Наставница српског језика значај кооперативног учења види у вежбању сарадничких вештина и мотивацији слабијих ученика за учење. Од наставнице смо сазнали да кооперативно учење које негује и сматра могућим у наставној пракси одликује менторска и принудна кооперација у учењу („Најтеже је остварити индивидуалну одговорност и међузависност [...] и кад није остварено, кооперативно учење је могуће [...] постижем тако што се ученици такмиче са другим групама и скупљају поене [...] ако ништа друго слабији ученици су видели од јачих како се примењује неко правило“).

Наставник о наставној ситуацији. Наставница српског језика је омогућила посматрање часа истраживачу у ситуацији у којој је намеравала да путем кооперативног учења обрађује ново градиво за ученике петог разреда, из области граматике, сматрајући да ово учење може да се примени у свакој ситуацији. На основу изјава наставнице утврдили смо да је у овој ситуацији поставила когнитивне циљеве који се тичу памћења, разумевања и примене („Треба да разумеју акузатив, да знају када треба да се употреби у реченици и да га препознају у тексту“). Открили смо да је наставница бирала одељење у којем се нада успеху при реализацији кооперативног учења („Заинтересовани су за предмет [...] не радим у одељењима где има ИПО-а, или ако организујем кооперативно код њих, те ученике одмах искључим [...] имају искуства са кооперативним учењем“). Објаснила нам је да кооперативно учење никада не оцењује. Да ригидно води временску организацију закључујемо из њених навода о неопходном коришћењу штоперице која одређује расположиво време за рад ученика. Интерпретација изјава наставнице историје довела нас је до сазнања да је задатак за кооперативно учење у овој ситуацији био високоструктурисан, захтевао је активацију нижих менталних процеса и имао је игровни карактер („То су игрице познатог неурофизиолога [...] увек постоји један одговор [...] неопходно је да се сете одговора у кратком временском року зато користим штоперицу [...] морају да запамте али и разумеју“). Кроз разговор о томе како перципира своје активности у посматраној ситуацији препознали смо улоге организатора и предавача („Наставник мора ученицима да објасни градиво, не могу они сами [...] поставља питања, сређује учионицу“). Потврдили смо и да је у овој ситуацији наставница уређивала простор у складу са препорукама за кооперативно учење спајајући клупе у учионици. Сазнали смо и да је наставница у овим ситуацијама формирала групе хетерогеног састава у односу на академски успех („Формирала сам пет група. У свакој групи је било одликаша и слабијих ученика“). Разговор са наставницом о одликама кооперативног учења у овој ситуацији навео нас је на закључак

да је задовољна постигнутим без покрића. Разлог за то је одсуство систематичног осврта на понашања ученика, експлицитно занемаривање појединих одлика кооперативног учења, исходе учења не доводи у везу са вршњачком интеракцијом и не сумња у то да ли су исходи резултат индивидуалног рада („Било је кооперативног учења, али нису вежбали социјалне вештине [...] ученици петог разреда још увек нису развили па не могу ни да их вежбају“ [...] нисам сигурна колико су сви учили [...] поједини ученици су знали одговоре и то ми је показатељ“). Проблеми које је запазила у овој ситуацији односе се на понашања и одлике ученика и дидактички обликованог дела наставне ситуације („Велики број ученика који не може да се испрати [...] час је кратак [...] сукоби међу ученицима [...] ученици који нису радили“). Одговорност за кооперативно учење позиционира споља („Ученици треба да науче да сарађују пре него што почну да похађају предметну наставу“). У Табели 35. приказани су подаци добијени кроз разговор са овом наставницом.

Табела 35. Подаци о наставној ситуацији осам и доживљаји наставнице о њој

Димензије	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Опште одлике	Наставничко искуство	Године радног стажа	21 година	Доста искуства
	Однос према наставничком позиву	Мотивација за рад Задовољство послом	Љубав према позиву и интеракцији са ученицима Слабо плаћен посао, добри односи са ученицима	Интринзична Делимично задовољна
	О ученицима	Знања, вештине, компетенције, интересовања, претходна искуства	Ученици немају неопходна знања, вештине и компетенције, нису заинтересовани за предмет, немају пуно искуства са кооперативним учењем	Фокус на слабости
Педагошка уверења	О настави и учењу	Схватање учења, циљеви наставе и учења, извори знања, наставне методе и облици рада	Учење кроз интеракцију, главни извор знања је наставник, циљеви наставе когнитивни, социјални развој задатак родитеља, компетитивна настава најбоља, метода предавање	Традиционална
	О кооперативном учењу	Значај	Вежбање социјалних вештина и мотивација слабијих ученика	Социјализација, мотивација
		Одлике кооперативног учења у пракси	Сарадња због заједничког материјала и оцена, јачи подучавају слабије	Принудна и менторска кооперација
Намере у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације	Планирање наставне ситуације	Образовни садржај	Наставна јединица следећа по реду	Било који
		Наставни циљеви	Памћење, разумевање и примена	Когнитивни
		Одабир одељења	Одељење у којем ученици имају искуства са кооперативним учењем, заинтересовани за предмет и нема ученика који се образују по ИОП-у	Одељење у којем се нада успеху

	Начин организације и реализације наставне ситуације	Груписање ученика	Различитог академског успеха	Хетерогене групе
		Временска динамика	Планирана динамика се не мења	Ригидна
		Одлике задатка	Памћење и разумевање, игровна активност, један тачан одговор, штоперицом се одређује дременска динамика	Високоструктурисан, нижи ментални процеси, игровни карактер
		Активности наставника	Предаје градиво, спаја клупе, поставља питања	Предавач и организатор
		Организација простора	Спојене клупе	У складу са препорукама
		Начин евалуације	Не оцењује	/
Доживљаји о наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Заступљеност одлика и показатељи	Не наводи показатеље одлике кооперативног учења, али сматра да их је било. Исходи видљиви код појединих ученика.	Задовољна постигнутим без покрића
		Исходи учења	Нису остварени циљеви, исходи више социјални него когнитивни	
	Проблеми у реализацији кооперативног учења	Врста проблема	Велики број ученика, час је кратак, сукоби ученика, „слободни јахачи“	Понашање и одлике ученика и дидактички обликованог дела
		Одговорност за кооперативно учење	Не може да утиче на проблеме	Не сматра себе одговорном

Анализирајући одговоре ове наставнице, увидели смо да су они у међусобном складу али нису у складу са природом кооперативног учења. На пример, ова наставница има традиционална педагошка уверења (ученици немају знања, наставник је главни извор знања и он своја знања преноси путем предавања, главни циљеви наставе су когнитивни, социјализација ученика препуштена је родитељима, кооперативно је могуће када се ученици у одељењу такмиче) и у складу са тим задаје високоструктурисане задатке за ученике који захтевају активацију нижих менталних процеса, своју улогу изједначава са предавачем на часу, временску динамику не прилагођава потребама ученика и слично. Њено схватање да је кооперативно учење чак и онда када нема индивидуалне одговорности, праћено појавом „слободних јахача“ за шта она не осећа личну одговорност, што није у складу са наводима Џонсона и Џонсона о значају обезбеђивања свих одлика кооперативног учења (Johnson & Johnson, 2009). Контрадикторност запажамо у њеним доживљајима односа планираног и реализованог, где наставница сматра да су ученици кооперативно учили али нису вежбали социјалне вештине. С друге стране, сматра да су исходи учења више социјални него когнитивни. За поједине поступке ове наставнице (формира хетерогене групе ученика, бира ученике који имају искуства са кооперативним учењем, увиђа однос природе наставног садржаја и методе за учење) можемо рећи да су у складу са стручним препорука за организацију кооперативног учења (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004).

2.8.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији

У овој ситуацији интервјуисали смо четири ученика – две ученице која се изјашњавају да су доживеле кооперативно учење у великој мери и ученика и ученицу који се изјашњавају да су доживели кооперативно учење у малој мери (Табела 36).

Табела 36. Подаци о наставној ситуацији осам и доживљаји ученика о њој

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Ученици	
		Мало (f=2)	Пуно (f=2)
Академски успех	Општи успех	М1, Ж1: Врлодобри	Ж2, Ж3: Одличне
	Успех из српског језика	М1, Ж1: Четири	Ж2, Ж3: Пет
Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства	Ж1: Мало; М1: нема искуства	Ж2: Доста; Ж3: Мало
	Пријатност искуства и разлози	М1, Ж1: Негативно (због свађа и лоше организације)	Ж2, Ж3: Позитивно (јер је забавно/дружење, упознавање)
Интересовања ученика	Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	М1, Ж1: Заинтересовани за садржај предмета	Ж2, Ж3: Заинтересоване за садржај предмета и начин рада на часу
Уверења о учењу	О школском учењу	М1, Ж1: Традиционална	Ж2, Ж3: Традиционална
	О кооперативном учењу	Ж1: Менторска и афективна кооперација	Ж2, Ж3: Менторска и афективна кооперација
Уверења о одељенској заједници	О наставнику	М1, Ж1: Добра	Ж2, Ж3: Добра
	О односима у одељењу	М1, Ж1: Одељење није сложено	Ж2, Ж3: Одељење није сложено
Активности ученика	Груписање	Не учествују у формирању групе	Не учествују у формирању групе
	Улога у групи	Ж1, М1: Припадници „средње класе“	Ж2, Ж3: Припадници „средње класе“
Однос према дидактичком обликовању наставне ситуације	Садржај и циљеви	Ж1, М1: Занимљива	Ж2, Ж3: Занимљива
	Временска организација	М1, Ж1: Незадовољни	Ж2, Ж3: Незадовољни
	Састав групе	Ж1, М1: Нису задовољни јер нису били са пријатељима, недостајали су одликаши	Ж2, Ж3: Задовољне (сарађивале са пријатељима)
	Просторна организација	/	/
	Задатак за кооперативно учење	Ж1, М1: Разумеју задатак, тежак и досадан	Ж2, Ж3: Разумеју задатак, тежак и досадан, висококооперативан
	Улоге наставника	М1, Ж1: Предавач	Ж2, Ж3: Организатор, подршка, евалуатор
	Заступљеност одлика кооперативног учења	Ж1: Смањена позитивна међузависност и унапређујућа интеракција, недостају и социјалне вештине и групно управљање М1: није доживео ниједну одлику	Ж2, Ж3: Све одлике заступљене
Евалуација кооперативног учења	Исходи кооперативног учења	М1: Ништа није научио Ж1: Научила о градиву	Ж2, Ж3: Научиле градиво

Проблеми током кооперативног учења	Врста проблема	Понашања и одлике ученика (не желе сви да раде, одбацили су појединце) и дидактички обликован део (немају времена за рад)	/
	Одговорност за кооперативно учење	М1, Ж1: Не сматрају себе одговорним	Ж2, Ж3: Наставници и ученици деле одговорност

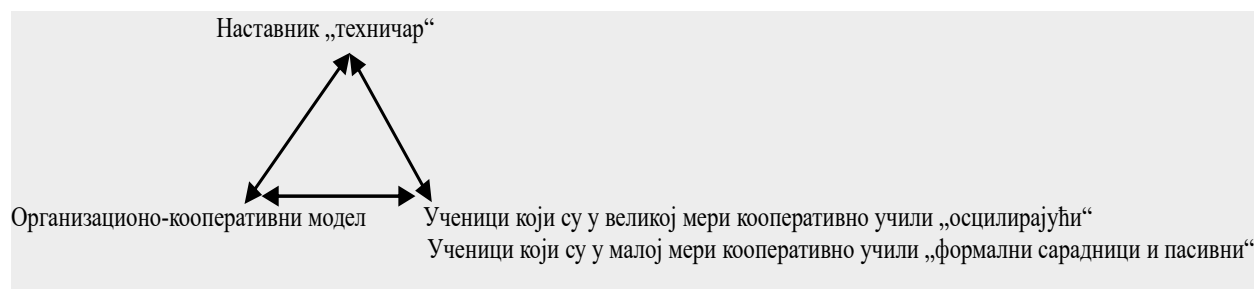
Одлике и уверења ученика. Интервјуисани ученици у овој ситуацији имају одличан и врлодобар просек (четворке и петице из српског језика). Њихово искуство са кооперативним учењем се разликује и варира од потпуног одсуства код ученика који наводи да ни у овој ситуацији није доживео кооперативно учење, преко негативног искуство са кооперативним учењем које има ученик који у овој ситуацији сматра да је доживео кооперативно учење у малој мери, до ученице које се изјашњавају да су доживеле кооперативно учење у великој мери а имају претходно позитивно искуство са њим. Сви интервјуисани ученици у овој ситуацији наводе да су заинтересовани за српски језик, имају традиционална уверења о школском учењу и наставницу српског језика доживљавају као добру. Интервјуисани ученици у овој ситуацији сматрају да њихово одељење није сложено („Не учимо заједно. Ја више волим сам да учим јер се у групи сви глупирају“, „Када сам била болесна нико ми није јавио шта треба да се ради“). Из разговора са ученицима, схватили смо да кооперативно учење према њиховом схватању одликује менторство и афективна кооперација („Када смо срећни јер учимо заједно [...] ученици који имају све петице помажу другима“). У анализираној ситуацији интервјуисани ученици имали су улогу припадника „средње класе“ о чему сведочи изјава једног дечака: „Имали смо мало времена и зато смо сви радили све“.

Ученици о наставној ситуацији. Интервјуисани ученици имају блиске доживљаје о наставном садржају, задатку и временској динамици у овој наставној ситуацији. Они сматрају да је наставни садржај који је обрађиван интересантан, задатак довољно јасан у погледу самог садржаја и захтева али досадан и тежак за израду. Интервјуисани ученици су сагласни око тога да нису имали довољно времена за рад и размишљање о задатку. Највеће разлике међу интервјуисаним ученицима уочене су по питању њихових доживљаја одлика кооперативног учења, исхода учења, састава групе и одговорности за учење. Ученици који су доживели кооперативно учење у великој мери, наводе разлоге због којих сматрају да су све одлике кооперативног учења биле заступљене. На пример: „Сама не бих могла да урадим све задатке“, „Седели смо близу да сви можемо да учествујемо“, „Сви су се трудили“, „Нико се није љутио и правио сцене, нисмо се поделили као у другим групама на мање групе“. С друге стране, ученица која се изјашњава да је кооперативно учила у малој мери наводи: „Довољно је било да један из групе зна одговор“, „Интеракција у групи се одвијала само између нас две“. Ученик који сматра да није доживео ниједну одлику кооперативног учења, објашњава да је од почетка ситуације био потпуно одбачен од чланова своје групе. Овај ученик наводи да није ништа научио у овој ситуацији, док остали интервјуисани ученици истичу поједине исходе везане за градиво. Ученици који се изјашњавају да нису или су у малој мери кооперативно учили перципирају проблеме везане за дидактички обликован део наставне ситуације (недостатак времена) и понашања других ученика (искључују појединце из групе, не доприносе сви). Одговорност за функционисање у групи и кооперативно учење ученици који се изјашњавају да нису или да су у мањој мери

доживели кооперативно учење позиционирају споља додељујући одговорност наставнику или другим ученицима из групе. Ученици који сматрају да су доживели све одлике кооперативног учења сматрају да је одговорност подељена између наставника и ученика (укључујући и њих саме). Ученици који се изјашњавају да нису или су у малој мери кооперативно учили нису били задовољни саставом групе, јер нису били у групи са пријатељима и одличним ученицима.

2.8.4. Осврт на ситуацију осам заснован на триангулацији

У оквиру ситуације осам, анализа података показала је извесна одступања у перспективама истраживача, наставника и ученика о остварености кооперативног учења, како на нивоу целог одељења, тако и на нивоу појединаца. Анализом исказа наставнице која је реализовала ову ситуацију, утврдили смо да како она сматра да је кооперативно учење у овој ситуацији остварено (највећи број ученика учио је кооперативно, а ово учење одликовало је свих пет дефинишућих карактеристика). Ова наставница сматра да су постављени наставни циљеви остварени али наводи како код већине ученика препознаје у већој мери социјалне него когнитивне исходе овог учења. Ипак, ова наставница не наводи показатеље који би оправдали њене ставове о заступљености кооперативног учења у ситуацији осам. Истраживач сматра да су ученици у овој ситуацији само делимично учили на кооперативан начин и истиче да су исходи учења видљиви само код појединих ученика. Ученици који су у овој ситуацији окарактерисани као они који су у великој мери кооперативно учили наводе јасне показатеље појединачних одлика овог учења. Када су у питању искази ученика о исходима кооперативног учења, они се разликују од доживљаја наставнице и односе се искључиво на когнитивне исходе, који су у складу са постављеним наставним циљевима. У складу са наведеним може се закључити да постоји основ за сумњу у оствареност кооперативног учења у овој ситуацији и на примеру конкретних ученика. Иако су перспективе наставнице, истраживача и ученика у овој ситуацији различите и даље постоји могућност да су поједини ученици кооперативно учили. Слика 18 показује основна обележја ове ситуације.



Слика 18. Основна обележја ситуације осам

2.9. Наставна ситуација девет

2.9.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији девет

Манифестне одлике наставне ситуације. Наставна ситуација девет регистрована је у одељењу ученика осмог разреда на предмету енглески језик који припада друштвено-

језичкој групи предмета. Ученици су обрађивали наставну јединицу из граматике и лексику у оквиру лекције о новцу и људским жељама, при чему су се са текстом сусрели први пут (обрада новог градива). Наставница је формирала четири групе од по пет или шест ученика, хетерогеног састава, користећи циљано груписање уз уважавање ученичких жеља. Наставна ситуација реализована је у оквиру два школска часа, при чему је уводни део трајао 20, главни део 30, а завршни део 35 минута. Простор није значајно мењан, а коришћени су уобичајени дидактички материјали (презентације, књига). Наставница ученицима подељеним у групе наводи како од њих очекује да презентују одељењу одређену тематску целину, пратећи упутства која је припремила за њих, али тако да сваки ученик има свој сегмент рада.

Доживљаји истраживача о наставној ситуацији. Наставни задатак који је коришћен у овој ситуацији одликује висока структурисаност (јасна подела рада, критеријуми и упутства), али ниска кооперативност (сарадња је углавном сведена на организациони ниво). Према запажањима истраживача од ученика су захтевани нижи ментални процеси (репродукција и разумевање). Интеракција ученика била је усмерена на сарадњу ради такмичења са ученицима из других група. Временска организација била је флексибилна, али је проблем представљала сегментација наставе на два часа, што је довело до осипања ученика. На основу запажених активности наставнице, закључујемо да је наставница имала улоге предавача, организатора, регулатора социјалних односа, евалуатора и подршке у учењу, при чему је подстицала све одлике кооперативног учења. Ученици нису имали јасно дефинисане улоге, због чега је истраживач стекао утисак да су ученици били у улози припадника „средње класе“. Истраживач сматра да је ову ситуацију одликовала интеракција између ученика, формиран групни идентитет, видљиви исходи и продукти учења, на основу чега закључује да су ученици кооперативно учили (Табела 37).

Табела 37. Подаци о наставној ситуацији девет и доживљаји истраживача о њој

Шира концептуална структура	Ужа концептуална структура	Кодови	Категорије налаза
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Енглески језик	Друштвено-језичка група
	Наставна јединица	Друштвена тема	Циљано одабран садржај за размену
	Тип часа	Ново градиво	Обрада новог градива
Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Детаљно упутство за рад, дефинисани критеријуми за оцењивање, подељени сегменти	Високоструктурисан
	Природа задатка	Не морају сви да раде	Нискокооперативан
	Ментални процеси које захтева задатак	Репродукција, разумевање	Нижи
	Интеракција коју захтева задатак	Израда заједничког продукта, такмичење група	Такмичење и сарадња
Расподела ученика у групе	Број и величина група	4 група, по 5-6 ученика	Оптималне
	Састав групе	Различит пол и знања	Хетерогене групе
	Стратегија за груписање	Разврставање једног по једног ученика	Циљано груписање

Временска организација	Трајање наставне ситуације у целини и по сегментима	2 школска часа, 20- 30- 35 минута	У оквиру више школских часова
	Флексибилност	Продужено време за рад	Флексибилна
Просторно-материјална организација	Наставна сцена	Клупе се не померају	Традиционални распоред
	Наставни материјали	Презентације, књига	Уобичајени
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	/	/
	Одлике и понашања наставника	/	/
	Одлике дидактичког обликовања	Сегментација ситуације	Трајање часа и осипање ученика
Активности наставника	Улоге наставника на часу	Објашњава градиво, групише ученике, подстиче сарадњу оцењује, помаже у учењу	Предавач, организатор, регулатор социјалних односа, евалуатор, подршка у учењу
	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Додељује заједничке бодове, инсистира на идентитетима групе, индивидуално испитује ученике	Подстиче све одлике кооперативног учења
Активности ученика	Улоге ученика у групи	Уједначене активности	Припадници „средње класе“
	Активности ученика као показатељ (не)кооперативног учења	Постоје обележја сваке групе као последица прављења заједничког идентитета, исходи учења видљиви – социјални и когнитивни	Ученици су кооперативно учили

2.9.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији

Одлике и уверења наставника. Наставница енглеског језика има доста наставничког искуства. Овим послом се бави подстакнута екстринзичним (флексибилно радно време) и интринзичним мотивима (интеракција са децом). Објаснила нам је да је делимично задовољна послом због лошег положаја наставника у друштву. О ученицима говори осврћући се на њихове снаге и потенцијале („Паметни су, брзо уче [...] знају да сарађују [...] јако су добри, морам да их похвалим“). Према нашој интерпретацији ова наставница заступа претежно савремена схватања о настави и учењу („Учење се одвија кроз интеракцију ученика са наставником и са вршњацима [...] наставник је главни извор академских знања и подршка за учење, док су родитељи главни извор и подршка за развој социјалних вештина [...] најважнији циљеви се односе на „описмењавање“ и социјализацију ученика [...] најефикасније наставне методе имају игровне форме, а могу бити у облику кооперативног и компетитивног модела учења“). Ова наставница види значај кооперативног учења у социјализацији ученика и стицању знања слабијих ученика („Тако се смањује јаз између академски јаким и слабим ученика, јачи помажу слабијим од себе да науче“). С тим у вези, увидели смо да кооперативно учење које ова наставница негује и сматра могућим у наставној пракси одликује менторска кооперација у учењу.

Наставник о наставној ситуацији. Из разговора са наставницом сазнали смо да је путем кооперативног учења планирала обрађивање новог градива (наставне јединице које су

погодне за размену) из области граматике и лексики. Наставни циљеви које је поставила су когнитивни и односе се на памћење и разумевање. Из разговора са њом открили смо да је кооперативно учење реализовала у свим одељењима осмог разреда, а у договору са истраживачем омогућила је посматрање овог учења у одељењима са искуством кооперативног учења. Сазнали смо да је наставница у овој ситуацији препустила ученицима да формирају групе, али је у малој мери интервенисала како би уједначила да групе буду хетерогене по знањима. Интерпретација изјава наставнице енглеског језика довела нас је до увида да је задатак за кооперативно учење био високоструктурисан, захтевао је активацију нижих и виших менталних процеса, одликује га игровни карактер („Јасно су им представљени циљеви, критеријуми оцењивања, тимови добијају упутство, имена, боју и задатак [...] приказ садржаја из књиге и истраживачки рад односно претраживање релевантних информација за ту тему“). Наставница нам је потврдила да у овој ситуацији није уређивала простор за учење. На основу изјава наставнице схватили смо да је у овој ситуацији применила комбиновано индивидуално и групно оцењивање знања („Индивидуалне оцене уписујем у дневник као део формалног оцењивања, док се групне оцене бележе и користе у наредним ситуацијама оцењивања уколико ученику недостаје мали број поена за већу оцену, може се позвати на групну оцену на основу које би му оцена била повишена [...] имам критеријуме на основу којих проверавам колико је научио“). Кроз разговор о томе како перципира своје активности у посматраној ситуацији препознали смо улоге дијагностичара, регулатора социјалних односа и организатора („Наставник мора познавати ученичка интересовања и потребе, не само способности. Морате их мотивисати да сарађују, зато ја интервенишем приликом организације ко ће са киме радити, како да осмисле идентитет групе“). Да флексибилно води временску динамику констатујемо на основу следећих изјава наставнице: „Десило се одступање од планиране временске динамике. Пустила сам их да заврше на следећем часу“).

Сазнајемо да је наставница у овој ситуацији била задовољна постигнутим наводећи током интервјуа јасна образложења свог доживљаја. Наставница сматра да је у овој ситуацији било кооперативног учења, наводи показатеље и исходе учења који су у малој мери когнитивни, а у већој мери социјални („Ученици показују да су емоционално ангажовани, да им је стало до заједничког продукта [...] свако је рекао макар реченицу. Да ли сте видели када је А. [ученик] позајмио од другарице зелени џемпер како би сви имали исту боју [...] лексика је усвојена, научене нове речи, разумели су важне поруке [...] постоје појединци код којих то није остварено“). Наставница сматра да конкретни проблеми у овим ситуацијама нису постојали, али одговорност за квалитет кооперативног учења позиционира како споља („Ту су одговорнији ученици зато је било успешније [...] нису то академски слаби ученици, не знам шта им је било – дешава се свима [...] одговорни су за организацију у групи“) тако и унутра („Наставник мора организовати учење, подстицати заједништво и изградњу заједничког идентитета групе“). У Табели 38. приказани су подаци добијени кроз разговор са овом наставницом.

Табела 38. Подаци о наставној ситуацији девет и доживљаји наставнице о њој

Димензије	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Опште одлике	Наставничко искуство	Године радног стажа	16 година стажа	Доста искуства

	Однос према наставничком позиву	Мотивација за рад Задовољство послом	Флексибилно радно време, интеракција са децом Лош положај у друштву, добри односи са ученицима	Екстринзична и интринзична Делимично задовољна
Педагошка уверења	О ученицима	Знања, вештине, компетенције, интересовања, претходна искуства	Имају неопходна знања, вештине и компетенције, заинтересовани за предмет, имају искуства са кооперативним учењем	Фокус на снаге и потенцијале
	О настави и учењу	Схватање учења, циљеви наставе и учења, извори знања, наставне методе и облици рада	Учење социјална активност; извор знања наставник за градиво, родитељ за социјализацију; циљеви наставе когнитивни и социјални; најефикасније методе кооперативне и такмичарске, али игровног карактера	Савремена
	О кооперативном учењу	Значај	Вежбање социјалних вештина, савладавање градива	Социјализација и когнитивни развој
		Одлике кооперативног учења у пракси	Јачи подучавају салабије	Менторска кооперација
Намере у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације	Планирање наставне ситуације	Образовни садржај	Друштвена тема	Наставна јединица погодна за размену
		Наставни циљеви	Памћење и разумевање	Когнитивни
		Одабир одељења	Одељења са искуством кооперативног учења	Одељења у којима се нада успеху
	Начин организације и реализације наставне ситуације	Груписање ученика	Ученици сами формирају групе	/
		Временска динамика	Продужила планирани временски оквир јер ученици нису завршили рад	Флексибилна
		Одлике задатка	Игровна активност, захтева памћење и истраживачки рад односно претраживање других информација, такмичење група, дефинисани критеријуми за оцењивање, детаљно упутство и питања	Високоструктурисан, виши и нижи ментални процеси, игровни карактер – сарадња ради такмичења
		Активности наставника	Организује рад подстиче заједништво и изградњу заједничког идентитета групе	Дијагностичар, организатор, регулатор социјалних односа
		Организација простора	Традиционални распоред	Није у складу са препорукама
		Начин евалуације	Индивидуално испитивање, групно оцењивање сабирањем индивидуалних оцена	Индивидуално + групно оцењивање знања
Доживљаји о наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Заступљеност одлика и показатељи	Систематично прати и образлаже испуњеност одлика кооперативног учења,	Задовољна постигнутим уз покриће

	Исходи учења	сагледава исходе учења и доводи их у везу са постављеним циљевима	
		У складу са циљевима, исходи когнитивни и социјални	
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Врста проблема Одговорност за кооперативно учење	Није их било Наставник одговоран за оргнизацију и помоћ, ученици задужени за сарадњу	/ Наставник и ученици деле одговорност

Анализирајући одговоре ове наставнице, увидели смо да се њена педагошка уверења (ученици имају знања, вештине, компетенције и интересовања за учење, учење је социјална активност, кооперација значајна за учење) рефлектују у деловању приликом организације кооперативног учења (очекује од ученика активацију виших менталних процеса, препушта ученицима формирање група уз њену подршку, одговорност за процес кооперативног учења препушта ученицима). Многи њени поступци и уверења (користи комбиновано оцењивање, увиђа однос између природе наставног садржаја и методе за учење, прилагођава временску динамику потребама ученика, увиђа значај претходног искуства ученика за кооперативно учење) су у складу са препорукама за примену кооперативног учења (Johnson et al., 2000; Kagan, 2004). Наставница ипак изједначава ово учење само са моделима у оквиру којих се организује вршњачко подучавање. Своју одговорност перципира у домену сопствених доживљаја о улогама наставника на часу, при чему схвата умреженост ученика, наставника и дидактички обликованог дела у наставној ситуацији за коју није у целости одговорна само она.

2.9.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији

У овој ситуацији интервјуисали смо четири ученика – два дечака која се изјашњавају да су у средњој мери доживели кооперативно учење и два ученика (дечак и девојчица) која се изјашњавају да су у великој мери доживела кооперативно учење (Табела 39).

Табела 39. Подаци о наставној ситуацији девет и доживљаји ученика о њој

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Ученици	
		Средње (f=2)	Пуно (f=2)
Академски успех	Општи успех	M1, M2: Одлични	Ж1, M3: Одлични
	Успех из енглеског језика	M1, M2: Четири	Ж1, M3: Пет
Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства	M1, M2: Доста	Ж1, M3: Доста
	Пријатност искуства и разлози	M1: Негативно (због свађа и лоше организације), M2: Позитивно због дружења	Ж1, M3: Позитивно (забавно/ дружење, корисно за учење)
Интересовања ученика	Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	M1, M2: Заинтересовани за садржај предмета	Ж1, M3: Заинтересоване за садржај предмета
Уверења о учењу	О школском учењу	M1, M2: Традиционална	Ж1, M3: Традиционална
	О кооперативном учењу	M1, M2: Менторска кооперација	Ж1, M3: Афективна кооперација
Уверења о одељенској заједници	О наставнику	M1, M2: Добра	Ж1, M3: Добра
	О односима у одељењу	M1, M2: Одељење је сложено	Ж1, M3: Одељење није сложено

Активности ученика	Груписање	Не учествују	Не учествују
	Улога у групи	M1, M2: Припадници „средње класе“	Ж1, М3: Припадници „средње класе“
Однос према дидактичком обликовању наставне ситуације	Наставна јединица	M1: Досадна је и тешка	Ж1, М3: Занимљива
	Временска организација	M1, M2: Задовољни	Ж1, М3: Задовољни
	Састав групе	M1: Задовољан јер је био са ученицима који желе да раде	Ж1, М3: Задовољне (са пријатељима)
	Просторна организација	/	/
	Задатак за кооперативно учење	M1: Разуме задатак, тежак и досадан, M2: Разуме задатак, није тежак, занимљив	Ж1, М3: Разумеју задатак, није тежак, занимљив
	Улоге наставника	M1, Ж2: Организатор, предавач, евалуатор	Ж1, М3: Подршка и евалуатор
Евалуација кооперативног учења	Заступљеност одлика кооперативног учења	M1, Ж2: Смањена позитивна међузависност и индивидуална одговорност	Ж2, Ж3: Све одлике заступљене
	Исходи кооперативног учења	M1: Ништа није научио M2: Научио о градиву	Ж1, М3: Научили основно о градиву, али више о сарадњи
Проблеми током кооперативног учења	Врста проблема	M1, M2: Понашања наставника и одлике дидактички обликованог дела	/
	Одговорност за кооперативно учење	M1, M2: Не сматрају себе одговорним	Ж1, М3: Наставници и ученици деле одговорност

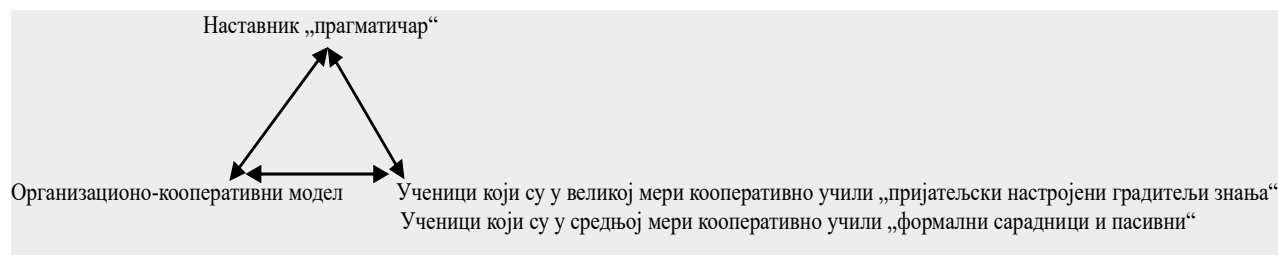
Одлике и уверења ученика. Сви интервјуисани ученици који имају одличан академски успех (четворке и петице из енглеског језика). Од њих сазнајемо да имају доста искуства са кооперативним учењем (позитивног и негативног), заинтересовани су за предмет, наставницу енглеског језика перципирају као „добру“ и заступају традиционална уверења о школском учењу. Ови ученици имају другачија уверења о кооперативном учењу. Ученици који се изјашњавају да су у средњој мери доживели кооперативно учење сматрају да овакво учење одликује менторство, односно да су то ситуацију у којима слабији ученици уче од јачих. Ученици који се изјашњавају да су у великој мери доживели кооперативно учење сматрају да су то ситуације у којима постоје добри међусобни односи у групи, што указује на афективну одлику кооперативног учења. Да интервјуисани ученици у овој ситуацији имају различита схватања о постојећим односима у одељењу сведоче њихове изјаве (M1: „Увек помогнем када ме неко пита“, Ж1: „Не помажемо једни другима. Углавном учим са најбољом другарицом“). Констатујемо да су сви интервјуисани ученици у овој ситуацији имали улогу припадника „средње класе“ о чему сведочи исказ: „Поделили смо задатак и свако је добио један пасус“.

Ученици о наставној ситуацији. Када су у питању доживљаји ученика о наставној ситуацији они се изјашњавају да су задовољни временском организацијом и саставом групе, разумели су задатак, али је једном ученику који се изјашњава да је у средњој мери кооперативно учио он био досадан и тежак. Овом ученику је и наставна јединица била досадна и тешка. Ученици који су у највећој мери доживели кооперативно учење наводе: „Ако један ученик посустане то ће уништити радну атмосферу и успех свих нас“, „Помогло ми је да чујем туђе идеје“, „Сви су доприносили, јер се сви добро знамо и не бисмо издали једни друге“, „На часу смо се више пута освртали на оно што смо испланирали“, „Нисам

ново користио, али сам примењивао вештине за сарадњу које имам – како да се договоримо, како да уважимо мишљења“. Ови ученици сматрају да су научили основне информације о градиву, али већи значај придају социјалним исходима. Одговорност за учење је према овим ученицима подељена између наставника и ученика. Ученици који су у средњој мери кооперативно учили, наводе због чега су поједине одлике биле заступљене у малој мери: „Свако је могао да уради задатак сам. Ако неко није могао да се укључи он је добио свој део урађен“, „То нам није јача страна, јер кад изнесете идеју пред групом неко ће је присвојити у своје име“. Ови ученици наводе да је наставник у великој мери одговоран за кооперативно учење, јер он према њиховом схватању треба да контролише ученике који неће да раде.

2.9.4. Осврт на ситуацију девет заснован на триангулацији

У оквиру ситуације девет, анализа података показала је висок степен сагласности између перспективе наставника, ученика и истраживача о присутности кооперативног учења, како на нивоу целог одељења, тако и на нивоу појединаца. Наставница сматра да је кооперативно учење у овој ситуацији остварено (највећи број ученика учио је кооперативно, а ово учење одликовало је свих пет дефинишућих карактеристика). Такође, она сматра да су постављени наставни циљеви остварени и да код већине ученике препознаје когнитивне, али да су у већој мери преовладали социјални исходи учења. Истраживач сматра да су исходи учења код већине ученика у овој ситуацији били видљиви и да су у складу са постављеним циљевима о којима наставница извештава и њеним запажањима о исходима. Ученици који су у овој ситуацији окарактерисани као они који су у великој мери кооперативно учили наводе јасне показатеље појединачних одлика овог учења. Када су у питању искази ученика о исходима кооперативног учења чији су актери били, они се у великој мери поклапају са доживљајима наставника и истраживача о томе. Ученици сматрају да су у овој ситуацији научили основни део градива, али да су том приликом више учили о начину на који се одвија сарадња. Анализом податка дошли смо до увида да нису постојали подаци у оквиру навода истраживача или наставника, који би отворили простор за сумњу у оствареност кооперативног учења на примеру овог ученика. На Слици 19 приказана су основна обележја ситуације девет.



Слика 19. Основна обележја ситуације девет

3.10. Наставна ситуација десет

3.10.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији десет

Манифестне одлике наставне ситуације. Наставна ситуација десет регистрована је у одељењу ученика осмог разреда на предмету енглески језик који припада друштвено-језичкој групи предмета. Ученици су обрађивали наставну јединицу из граматике и лексики

у оквиру лекције о новцу и људским жељама, при чему су се са текстом сусрели први пут (обрада новог градива). Наставница је формирала четири групе од по пет или шест ученика, хетерогеног састава, користећи циљано груписање уз уважавање ученичких жеља. Наставна ситуација реализована је у оквиру три школска часа, при чему је уводни део трајао 20, главни део 30, а завршни део 45 минута. Простор није значајно мењан, а коришћени су уобичајени дидактички материјали (презентације, књига). Наставница ученицима подељеним у групе наводи како од њих очекује да презентују одељењу одређену тематску целину, пратећи упутства која је припремила за њих, али тако да сваки ученик представи свој део рада.

Доживљаји истраживача о наставној ситуацији. Наставни задатак који је коришћен у овој ситуацији одликује висока структурисаност (јасна подела рада, критеријуми и упутства), али ниска кооперативност (сарадња је углавном сведена на организациони ниво). Према запажањима истраживача од ученика су захтевани нижи ментални процеси (репродукција и разумевање). Интеракција ученика била је усмерена на сарадњу ради такмичења са ученицима из других група. Временска организација била је флексибилна, али је проблем представљала сегментација наставе на два часа, што је довело до осипања ученика. Такође, истраживач је запазио одређена неразумевања између наставника и ученика која су ометала процес кооперативног учења. На основу запажених активности наставнице, закључујемо да је наставница имала улоге предавача, организатора, регулатора социјалних односа, евалуатора и подршке у учењу, при чему је подстицала све одлике кооперативног учења. Ученици нису имали јасно дефинисане улоге, због чега је истраживач стекао утисак да су ученици били у улози припадника „средње класе“. Истраживач сматра да је ову ситуацију одликовала интеракција између ученика, формиран групни идентитет, видљиви исходи и продукти учења, на основу чега закључује да су ученици кооперативно учили (Табела 40).

Табела 40. Подаци о наставној ситуацији десет и доживљаји истраживача о њој

Шира концептуална структура	Ужа концептуална структура	Кодови	Категорије налаза
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Енглески језик	Друштвено-језичка група
	Наставна јединица	Друштвена тема	Циљано одабран садржај за размену
	Тип часа	Ново градиво	Обрада новог градива
Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Детаљно упутство за рад, дефинисани критеријуми за оцењивање, подељени сегменти	Високоструктурисан
	Природа задатка	Не морају сви да раде	Нискокооперативан
	Ментални процеси које захтева задатак	Репродукција, разумевање	Нижи
	Интеракција коју захтева задатак	Израда заједничког продукта, такмичење група	Сарадња ради такмичења
Расподела ученика у групе	Број и величина група	4 група, по 5-6 ученика	Оптималне
	Састав групе	Различита знања	Хетерогене групе

	Стратегија за груписање	Разврставање једног по једног ученика	Циљано груписање
Временска организација	Трајање наставне ситуације у целини и по сегментима	2 школска часа + 15 минута 20-30-45 минута	У оквиру више школских часова
	Флексибилност	Продужено време за рад	Флексибилна
Просторно-материјална организација	Наставна сцена	Клупе се не померају	Традиционални распоред
	Наставни материјали	Презентације, уџбеник	Уобичајени
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	Поједини ученици не учествују у заједничком раду	Ученици „слободни јахачи“
	Одлике и понашања наставника	/	/
	Одлике дидактичког обликовања	Сегментација ситуације и осипање ученика, ученици нису разумели задатак	Трајање часа, осипање ученика и неразумевање између наставника и ученика
Активности наставника	Улоге наставника на часу	Објашњава градиво, групише ученике, подстиче сарадњу оцењује, помаже у учењу	Предавач, организатор, регулатор социјалних односа, евалуатор, подршка у учењу
	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Додељује заједничке бодове, инсистира на идентитетима групе, индивидуално испитује ученике	Подстиче све одлике кооперативног учења
Активности ученика	Улоге ученика у групи	Уједначене активности	Припадници „средње класе“
	Активности ученика као показатељ (не)кооперативног учења	Постоје обележја сваке групе као последица прављења заједничког идентитета, исходи учења видљиви – социјални и когнитивни	Ученици су кооперативно учили

3.10.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији

Одлике и уверења наставника. Наставну ситуацију десет реализовала је наставница која је реализовала и ситуацију девет. У оквиру приказа претходне наставне ситуације представили смо одлике и уверења ове наставнице, због чега их овде нећемо понављати.

Наставник о наставној ситуацији. Од наставнице смо сазнали да је у великој мери тежила да уједначи припрему ситуације девет и ситуације десет, због чега оне имају велики број истих одлика. У овом делу рада ћемо укратко навести одлике које су исте као у претходној ситуацији, при чему ћемо акцената стављати на разлике које постоје у доживљајима наставнице у односу на ове све ситуације. Наставница је напоменула да планира реализацију кооперативног учења у свим одељењима осмог разреда, али нас је позвала да погледамо како она изгледа у одељењима са искуством кооперативног учења, при чему одељење у ситуацији десет има приснији однос са њом због старешинства. Одлике о којима смо писали у претходном поглављу, а које важе и за ситуацију десет се односе на следеће: ради се о обради новог градива; наставни циљеви су когнитивни и односе се на памћење и разумевање; наставница је препустила ученицима да формирају групе, али је интервенисала

приликом њихове расподеле како би групе биле хетерогеног састава у односу на знања; задатак за кооперативно учење био је високоструктурисан, садржао је игровну ноту, захтевао је ангажовање нижих и виших менталних процеса; очекивана интеракција између ученика односила се на сарадњу ради такмичења са другим групама; клупе нису биле спојене; наставница је примењивала комбиновано индивидуално и групно оцењивање ученичких знања; наставница је била у улози дијагностичара, регулатора социјалних односа и организатора; временска организација била је флексибилна.

Када су у питању доживљаји наставнице о ситуацији десет она истиче да је задовољна постигнутим, нудећи јасна образложења за то. Она наводи да је проверавала исходе учења и да се уверила да су они пре свега социјални али и когнитивни („Научили су неку нову реч, вежбали су читање, али ипак су они осми разред и ова знања нису револуционарна за њих [...] они су сада у таквим годинама да је на мене већи утисак оставило то шта су они научили о сарадњи“). Ипак, наставница сматра да је кооперативно учење било успешније у ситуацији девет, него у ситуацији десет. Разлог за то се према њеном тумачењу односи на присне односе ученика и наставника у ситуацији десет који су успоравали процес кооперативног учења. Одговорност за кооперативно учење она позиционира споља (одлике и понашања ученика) али и унутра (лични проблеми и понашање наставнице). У Табели 41. приказани су подаци добијени кроз разговор са овом наставницом.

Табела 41. Подаци о наставној ситуацији десет и доживљаји наставнице о њој

Димензије	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Опште одлике	Наставничко искуство	Године радног стажа	16 година стажа	Доста искуства
	Однос према наставничком позиву	Мотивација за рад	Флексибилно радно време, интеракција са децом	Екстринзична и интринзична
		Задовољство послом	Лош положај у друштву, добри односи са ученицима	Делимично задовољна
Педагошка уверења	О ученицима	Знања, вештине, компетенције, интересовања, претходна искуства	Имају неопходна знања, вештине и компетенције, заинтересовани за предмет, имају искуства са кооперативним учењем	Фокус на снаге и потенцијале
	О настави и учењу	Схватање учења, циљеви наставе и учења, извори знања, наставне методе и облици рада	Учење социјална активност; извор знања наставник за градиво, родитељ за социјализацију; циљеви наставе когнитивни и социјални; најефикасније методе кооперативне и такмичарске, али игровног карактера	Савремена
	О кооперативном учењу	Значај	Вежбање социјалних вештина, савладавање градива	Социјализација и учење слабијих ученика
		Одлике кооперативног учења у пракси	Јачи подучавају слабије	Менторска кооперација у учењу

Намере у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације	Планирање наставне ситуације	Образовни садржај	Друштвена тема	Наставна јединица погодна за размену
		Наставни циљеви	Памћење и разумевање	Когнитивни
		Одабир одељења	Одељења са искуством кооперативног учења и приснијим односима са њом	Одељења у којима се нада успеху
	Начин организације и реализације наставне ситуације	Груписање ученика	Ученици сами формирају групе	/
		Временска динамика	Продужила планирани временски оквир јер ученици нису завршили рад	Флексибилно
		Одлике задатка	Игровна активност, захтева памћење и истраживачки рад односно претраживање других информација, такмичење група, дефинисани критеријуми за оцењивање, детаљно упутство и питања	Високоструктурисан, виши и нижи ментални процеси, игровни карактер – сарадња ради такмичења
		Активности наставника	Организује рад подстиче заједништво и изградњу заједничког идентитета групе	Дијагностичар, организатор, регулатор социјалних односа
		Организација простора	Традиционални распоред	Није у складу са препорукама
		Начин евалуације	Индивидуално испитивање, групно оцењивање сабирањем индивидуалних оцена	Индивидуално + групно оцењивање знања
		Заступљеност одлика и показатељи	Систематично прати и образлаже испуњеност одлика кооперативног учења, сагледава исходе учења и доводи их у везу са постављеним циљевима	Задовољна постигнутим уз покриће
			Исходи учења	
Доживљаји о наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Врста проблема	Није их било	/
		Одговорност за кооперативно учење	Наставник одговоран за организацију и помоћ, ученици задужени за сарадњу	Наставник и ученици деле одговорност

3.10.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији

У овој ситуацији интервјуисали смо ученика и ученицу два ученика који се изјашњавају да су доживели кооперативно учење у великој мери и две ученице које сматрају да су доживеле кооперативно учење у малој мери (Табела 42).

Табела 42. Подаци о наставној ситуацији десет и доживљаји ученика о њој

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Ученици	
		Мало ($f=2$)	Пуно ($f=2$)
	Општи успех	Ж1, Ж2: Одлични	М1, Ж3: Одлични

Академски успех	Успех из одређеног предмета	Ж1, Ж2: Пет из енглеског	М1, Ж3: Пет из енглеског
Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства	Ж1, Ж2: Мало искуства	М1: Доста искуства; Ж3: Мало
	Пријатност искуства и разлози	Ж1: Позитивно (забавно/ дружење), Ж2 негативно (више воли сама да ради)	М1, Ж3: Позитивно (забавно/ дружење, обнављање градива)
Интересовања ученика	Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	Ж1, Ж2: Заинтересовани за садржај предмета	М1: Није заинтересован, не воли садржај предмета, Ж3: Заинтересована, воли начин рада на часу и јер је успешна у томе
Уверења о учењу	О школском учењу	Ж1, Ж2: Традиционална уверења	М1, Ж3: Традиционална уверења
	О кооперативном учењу	Ж1: Афективна кооперација Ж2: Менторска кооперација	Ж3, М1: Афективна кооперација
Уверења о одељењској заједници	О наставнику	Ж1: Добра, Ж2: /	М1, Ж3: Добра
	О односима у одељењу	Ж1, Ж2: Одељење је сложно, помоћ се заснива на простој размени информација	Ж3, М1: Одељење није сложно, не помажу при учењу, индивидуалци и такмичари
Активности ученика	Груписање	Не учествују у формирању групе	Не учествују у формирању групе
	Улога у групи	Ж1, Ж2: Припадници „средње класе“	Ж3, М1: Припадници „средње класе“
Однос према дидактичком обликовању наставне ситуације	Садржај и циљеви	Ж1, Ж2: Наставна јединица/тема занимљива	М1, Ж3: Наставна јединица/тема није занимљива
	Временска организација	/	М1, Ж3: Задовољни временском организацијом
	Састав групе	Ж1: Задовољна саставом групе јер је била „мешовита“ (ученици који више/мање знају, који се више/мање друже), Ж2: задовољна (пријатељи)	М1, Ж3: Незадовољни групом (једна девојчица се није појавила)
	Просторна организација	/	/
	Задатак за кооперативно учење	Ж1, Ж2: Разумеју задатак, лак и досадан (да науче напамет реченице), нискокооперативан	М1, Ж3: Разумеју задатак, лак и досадан, нискокооперативан
	Улоге наставника	Ж1, Ж2: Подршка, организатор, дијагностичар	М1, Ж3: Подршка, организатор, евалуатор
	Заступљеност одлика кооперативног учења	Ж1: Нема позитивне међузависности, унапређујуће интеракција Ж2: Нема међузависности и унапређујуће интеракције, индивидуална одговорност смањена	М1, Ж3: Све одлике заступљене
Евалуација кооперативног учења	Исходи кооперативног учења	Ж1, Ж2: Ништа ново нису научиле	М1: Основно о градиву Ж3: Научила основно о градиву али више о сарадњи
Проблеми током	Врста проблема	Ж1, Ж2: Одлике дидактички обликованог дела и понашања ученика	М1, Ж3: Одлике дидактички обликованог дела

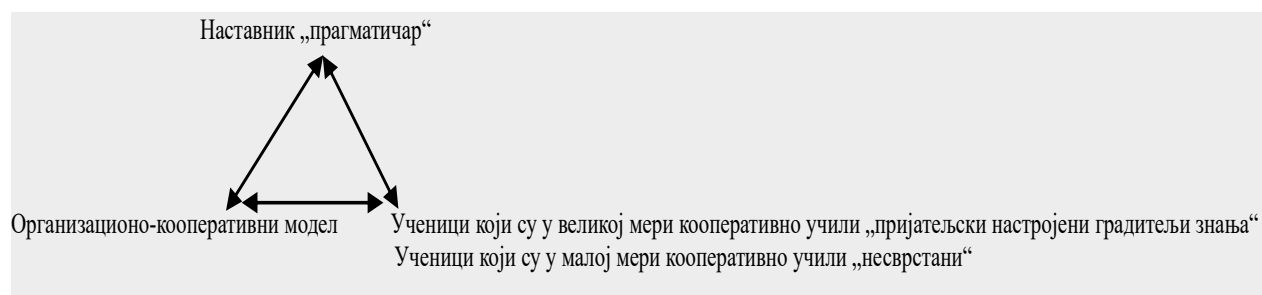
кооперативног учења	Одговорност за кооперативно учење	Ж1, Ж2: Наставници и ученици деле одговорност	М1: Наставници и ученици деле одговорност

Одлике и уверења ученика. Сви интервјуисани ученици у овој ситуацији имају одличан академски успех и петице из енглеског језика. Ови ученици имају мало или више искуства са кооперативним учењем које је позитивно, а о наставници говоре истичући њене добре карактеристике („Она воли да се шали са нама [...] водила нас је у музеј зато што је њој важно да и нама на часовима буде забавно“, „Могу да јој испричам да ли су дечаки били безобразни“). Ови ученици заступају традиционална уверења о школском учењу, а кооперативно учење углавном схватају као ситуацију у којој постоје добри пријатељски односи између ученика који сарађују (афективна кооперација). Изузетак је ученица која је у малој мери доживела кооперативно учење која сматра да кооперативно учење постоји када јачи подучавају слабије ученике при чему себе описује као ону која подучава друге. Ученици који су у овој ситуацији доживели кооперативно учење у великој мери исказују уверења о томе како њихово одељење углавном није сложно, док ученици који у овој ситуацији нису доживели кооперативно учење своје одељење описују као сложно.

Ученици о наставној ситуацији. Констатујемо да су сви интервјуисани ученици у овој ситуацији имали улогу припадника „средње класе“, јер су наставни садржај поделили на једнаке делове. Ученици који сматрају да су у великој мери кооперативно учили, у вези са конкретном наставном ситуацијом наводе: „На крају сви добијамо заједничку оцену па морамо да радимо заједно“, „Морамо да испоштујемо разредну, јер очекује да те вештине користимо“, „Када бих ја сама радила, не бих могла да стигнем све“, „Сви су имали свој део да ураде и другарица која није дошла на час она је радила свој део презентације, али је болесна. То се десило изненада, иначе се договарамо око свега, да смо имали више времена неко би преузео њен део“, „Иако смо имали времена од куће да дорадимо, ми смо то радили на часу математике. Када смо на часу, имамо осећај да заиста радимо и сви слушамо“. Осим тога, ове ученике одлике следеће: наставна јединица им није била интересантна, нису били задовољни саставом групе јер су сарађивали са ученицима који су се у међувремену разболели, па нису доприносили довољно. Једна од ових ученица сматра да је научила основне информације из градива, док друга наводи да је научила основно о градиву, али више о сарадњи. Иако не наводе експлицитно проблеме у вези са овом ситуацијом, ови ученици су видно били незадовољни одликама дидактички обликованог дела наставне ситуације (група којој су припадали). Ученици који се изјашњавају да су у овој ситуацији у малој мери кооперативно учили наводе: „Могла сам све сама да урадим, а неко само да прочита реченицу и добили бисмо сви петице“, „Интеракција се одвијала између појединих ученика и није била везана за градиво“, „Нису нам биле неопходне специјалне вештине, јер нисмо морали ни да их користимо. Ово није био групни рад, само смо поделили послове насумично“, „Нисмо сви радили. А. [девојчица која се образује по ИОП-у] није хтела ништа да ради, иако знамо да може да уради део који смо јој дали“. Ови ученици перципирају проблеме који се тичу понашања ученика и одлика дидактички обликованог дела наставне ситуације. Када су у питању исходи учења, ови ученици наводе да ништа ново нису научили. Сви интервјуисани ученици у овој ситуацији дистрибуирају одговорност за кооперативно учење између себе, наставника и других ученика.

2.10.4. Осврт на ситуацију десет заснован на триангулацији

У оквиру ситуације десет, анализа података показала је висок степен сагласности између перспективе наставника, ученика и истраживача о присутности кооперативног учења, како на нивоу целог одељења, тако и на нивоу појединаца. Наставница сматра да је кооперативно учење у овој ситуацији остварено (највећи број ученика учио је кооперативно, а ово учење одликовало је свих пет дефинишућих карактеристика). Такође, она сматра да су постављени наставни циљеви остварени и да код већине ученике препознаје когнитивне, али да су у већој мери преовладали социјални исходи учења. Истраживач сматра да су исходи учења код већине ученика у овој ситуацији били видљиви и да су у складу са постављеним циљевима о којима наставница извештава и њеним запажањима о исходима. Ученици који су у овој ситуацији окарактерисани као они који су у великој мери кооперативно учили наводе јасне показатеље појединачних одлика овог учења. Када су у питању искази ових ученика о исходима кооперативног учења, они извештавају о томе како су научили основне информације из градива, при чему је једна од ових ученица наглашавала социјалне исходе учења. Овакви доживљаји ученика су у складу са наставним циљевима које је наставница настојала да оствари и доживљајима наставнице и истраживача о исходима кооперативног учења. Нису постојали подаци у оквиру навода истраживача или наставника, који би отворили простор за сумњу у оствареност кооперативног учења у ситуацији десет. Одлике основних елемената наставне ситуације десет приказане су на Слици 20.



Слика 20. Основна обележја ситуације десет

2.11. Наставна ситуација једанаест

2.11.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији једанаест

Манифестне одлике наставне ситуације. Наставна ситуација једанаест реализована је у одељењу петог разреда на биологији, која припада природно-математичкој групи предмета. Ученици су утврђивали наставну јединицу „Ћелија“ кроз израду 3Д модела. Наставница је организовала шест група од по четири ученика, при чему су ученици сами формирали групе. Настава је реализована у оквиру једног школског часа, при чему је уводни део трајао 5, главни део 35, а завршни део 5 минута. Простор је прилагођен спајањем клупа, а коришћени су уобичајени дидактички материјали (хамер, оловке, бојице, уџбеник). Наставница је ученицима, подељеним у групе, дала инструкцију да израде заједнички плакат на којем ће представити модел ћелије у складу са његовим приказом из уџбеника.

Доживљаји истраживача о наставној ситуацији. Наставни задатак у овој ситуацији био је високоструктурисан (дефинисане улоге, јасна упутства, један начин презентације), али нискокооперативан (сарадња углавном сведена на организацију рада). Од ученика су захтевани нижи ментални процеси (репродукција и презентовање рада). Интеракција ученика у групи је подразумевала сарадњу усмерену ка заједничком циљу (изради заједничког модела). Временска организација била је ригидна, јер су ученици прекинути од стране наставнице, иако нису завршили задатак, што је уједно представљало и главни проблем који је истраживач доживео у овој ситуацији. Према уоченим понашањима наставнице, она је имала улоге организатора, регулатора социјалних односа, евалуатора и подршке у учењу, кроз које је подстицала све одлике кооперативног учења. Како велики број ученика није завршио задатак, а исходи су проверени само код појединих, закључено је да су ученици само делимично кооперативно учили (Табела 43).

Табела 43. Подаци о наставној ситуацији једанаест и доживљаји истраживача о њој

Шира концептуална структура	Ужа концептуална структура	Кодови	Категорије налаза
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Биологија	Природно-математичка група
	Наставна јединица	Више наставних јединица	Циљано одабран обиман садржај
	Тип часа	Старо градиво	Утврђивање
Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Одређене улоге, детаљно упутство, једана могућност за презентовање рада	Високоструктурисан
	Природа задатка	Заједнички продукт, али не морају сви да раде	Нискокооперативан
	Ментални процеси које захтева задатак	Репродукција	Нижи
	Интеракција коју захтева задатак	Заједнички продукт	Сарадња
Расподела ученика у групе	Број и величина група	6 група по 4 ученика	Оптималне
	Састав групе	Не знамо јер су ученици правили групе	/
	Стратегија за груписање	Ученици формирају групе	/
Временска организација	Трајање наставне ситуације у целини и по сегментима	Један час, 5-35-5	У оквиру једног школског часа
	Флексибилност	Не продужава трајање ситуације иако активности нису завршене	Ригидно
Просторно-материјална организација	Наставна сцена	Заједничко седење ученика у групи	Спојене клупе
	Наставни материјали	Хамер, оловке, бојице, уџбеник	Уобичајени
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	/	/
	Одлике и понашања наставника	/	/
	Одлике дидактичког обликовања	Ученици нису завршили свој рад у току једног часа	Трајање школског часа

Активности наставника	Улоге наставника на часу	Организује простор, подстиче ученике да сарађују, пружа подршку док раде, процењује продукте	Организатор, регулатор социјалних односа, евалуатор, подршка у учењу
	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Захтева заједнички извештај, нуди препоруку за поделу улога у групи, даје заједничке оцене, спаја клупе, похваљује када ученици помажу једни другима, ученици оцењују свој и туђи рад кроз матрицу коју је наставница направила	Подстиче све одлике кооперативног учења
Активности ученика	Улоге ученика у групи	Ученици имају унапред осмишљење улоге, али није јасна њихова функција	/
	Активности ученика као показатељ (не)кооперативног учења	Многи ученици нису завршили рад, исходи су проверени само код појединих ученика (когнитивни)	Ученици су делимичко учили кооперативно

2.11.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији

Одлике и уверења наставника. Наставница биологије има доста наставног искуства. На основу њених изјава увидели смо да се овим послом бави мотивисана екстринзично (флексибилно радно време и плата). Увидели смо да је делимично задовољна послом због школског колектива којем припада. О ученицима прича осврћући се на њихове слабости („Настане хаос када их групишемо [...] нису заинтересовани ни за један предмет“). Према нашој интерпретацији ова наставница заступа традиционална схватања о настави и учењу („Наставник је главни извор академских знања [...] родитељи су кључни за развој социјалних вештина ученика [...] најважнији циљеви наставе се односе на усвајање базичних знања из наставног предмета и развој функционалне писмености [...] мора фронтални или индивидуални рад са ученицима“). Значај кооперативног учења се према овој наставници огледа у развоју вештина за сарадњу. Кооперативно учење које негује и сматра могућим у пракси односи се на менторску кооперацију („Најтеже је остварити индивидуалну одговорност ученика [...] наравно да може и без тога [...] кооперативно учење постоји када слабији ученици уче од јачих“).

Наставник о наставној ситуацији. Наставница биологије је омогућила посматрање часа истраживачу у ситуацији у којој је намеравала да путем кооперативног учења ученици шестог разреда утврде обимно градиво. На основу изјава наставнице утврдили смо да је у овој ситуацији поставила когнитивне циљеве који се тичу памћења и разумевања градива. Открили смо да је наставница бирала одељење у којем се нада успеху при реализацији кооперативног учења („Радују се оваквом начину рада“). Наставница је потврдила да уређује простор у складу са препорукама за реализацију кооперативног учења („Важно је да ученици не сметају једни другима и да могу да комуницирају“). У овој ситуацији је ригидно водила временску динамику („Нису све активности у потпуности реализоване јер је недостајало више времена“). Интерпретација изјава наставнице историје довела нас је до сазнања да је задатак за кооперативно учење у овој ситуацији био високоструктурисан,

захтевао је активацију нижих менталних процеса („Задатак је структурисан тако да су ученици добили детаљна упутства за рад – дефинисане улоге, циљеве и начин бодовања [...] очекује се да презентују рад другима“). Објаснила нам је да је у овој ситуацији примењивала индивидуално сумативно оцењивање процеса учења („Сваки ученик добија плус као награду за труд“). Из разговора са наставном схватили смо да препушта ученицима да сами формирају групе, наводећи да се они боље познају и углавном се групишу на основу пријатељских односа. Кроз разговор о томе како перципира своје активности у посматраној ситуацији препознали смо улоге евалуатора и организатора („Моје је да организујем простор, поделим задатке и оциеним“). Разговор са наставницом о одликама кооперативног учења у овој ситуацији навео нас је на закључак да је задовољна постигнутим без покрића. Разлог за то су прекинуте активности ученика од стране наставника, одустајање наставнице од евалуације исхода учења због недостатка времена и самих констатација наставнице да је у овој ситуацији било кооперативног учења којим је она задовољна, али да „Нису све одлике остварене, али није било до мене [...] планирани исходи нису у потпуности остварени, јер је дошло до сегментације знања“. Главни проблеми које увиђа у овој ситуацији тичу се одлика и понашања ученика („Нису разумели шта сам тражила [...] увек се неко извлачи [...] не умеју да се договоре“). Одговорност за кооперативно учење у овој ситуацији наставница позиционира споља („Ученици немају развијене вештине за сарадњу [...] недостаје системска подршка на нивоу школског колектива [...] имам прописан број оцена. Наставник само смишља задатак, а ученици су задужени за формирање група, интеракцију и поделу улога“). У Табели 44. приказани су подаци добијени кроз разговор са овом наставницом.

Табела 44. Подаци о наставној ситуацији једанаест и доживљаји наставнице о њој

Димензије	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Опште одлике	Наставничко искуство	Године радног стажа	19 година радног стажа	Доста искуства
	Однос према наставничком позиву	Мотивација за рад Задовољство послом	Флексибилно радно време, финансијска сигурност Лош колектив, флексибилно радно време	Екстринзична Делимично задовољна
	О ученицима	Знања, вештине, компетенције, интересовања, искуства	Ученици немају неопходна знања; не показују интересовање за учење	Фокус на слабости
Педагошка уверења	О настави и учењу	Схватање учења, циљеви наставе и учења, извори знања, наставне методе и облици рада	Учење је социјална активност, наставник је главни извор когнитивних знања и подршке за учење, најефикаснија метода индивидуално читање метода	Традиционална
	О кооперативном учењу	Значај Одлике кооперативног учења у пракси	Вежбање социјалних вештина Јачи подучавају слабије	Социјализација Менторска кооперација
Намере у вези са дидактичким обликовањем	Планирање наставне ситуације	Образовни садржај Наставни циљеви	Више наставних јединица Памћење и разумевање	Обимно градиво за утврђивање Когнитивни

наставне ситуације	Одабир одељења		Одељење заинтересовано за кооперативно учење	Одељење у којем се нада успеху
	Начин организације и реализације наставне ситуације	Груписање ученика	Ученици сами формирају групе	/
		Временска динамика	Планирана динамика се не мења	Ригидно
		Одлике задатка	Дефинисане улоге, детаљна упутства, памћење и презентовање	Високоструктурисан захтева активацију нижих менталних процеса
		Активности наставника	Организује учење и проверава исходе	Организатор и евалуатор
		Организација простора	Спојене клупе	У складу са препорукама
		Начин евалуације	Сваки ученик добија плус ако се трудио	Индивидуално сумативно оцењивање ученика за труд
Доживљаји о наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Заступљеност одлика и њихови показатељи	Не наводи показатеље одлике кооперативног учења, али сматра да их је било. Исходи видљиви код појединих ученика	Задовољна постигнутим без покрића
		Исходи учења	У складу са циљевима, когнитивни	
	Проблеми у реализацији кооперативног учења	Врста проблема	Неразумевање наставничких захтева, „слободни јахачи“, неразвијене социјалне вештине	Понашање и одлике ученика
		Одговорност за кооперативно учење	Не може да утиче на проблеме, није одговорна за исходе	Не сматра себе одговорном

Анализирајући одговоре ове наставнице, увидели смо да су њене одлике, уверења, намере и доживљаји у међусобном складу, али нису потпуно у складу са природом кооперативног учења. Наставница екстингично мотивисана за рад, незадовољна послом, полази од претпоставке да ученици немају неопходна знања, вештине, компетенције и интересовања за учење, да је наставник главни извор когнитивног знања, а најзначајнија наставна метода предавање, док су за социјални развој ученика задужени родитељи. Да ни њени поступци нису сасвим у духу кооперативног учења потврђује то што ова наставница задаје високоструктурисане задатке, од ученика очекује активацију нижих менталних процеса, не прилагођава временску динамику потребама ученика, не увиђа своју одговорност за исходе учења и решавање проблема у току самог процеса и не увиђа однос између природе наставног садржаја и методе путем које ће се тај садржај обрађивати. Поједине контрадикторности препознају се у томе што наставница кооперативно учење поистовећује са ситуацијом у којој слабије ученике подучавају јачи при чему им не помаже да формирају хетерогене групе. Ова наставница верује да је кооперативно учење значајно за социјализацију, али поставља искључиво когнитивне циљеве кооперативног учења.

2.11.3. Ученици како извор података о наставној ситуацији

У овој ситуацији смо интервјуисали три ученика – ученицу која извештава да је доживела кооперативно учење у малој мери и ученика и ученицу који сматрају да су доживели кооперативно учење у великој мери (Табела 45).

Табела 45. Подаци о личном контексту ученика у ситуацији 11

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Ученици	
		Мало (f=1)	Пуно (f=2)
Академски успех	Општи успех	Ж1: Одлична	М1, Ж2: Одлични
	Успех из биологије	Пет	М1, Ж2: Пет
Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства	Мало	М1: Доста, Ж2: Мало
	Пријатност искуства и разлози	Пријатно (забавно, корисно за учење)	М1, Ж2: Пријатно (дружење, обнављање градива)
Интересовања ученика	Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	Заинтересована за садржај јер је занимљив	М1, Ж2: Заинтересовани за садржај предмета, омиљени
Уверења о учењу	О школском учењу	Савремена	М1, Ж2: Традиционална
	О кооперативном учењу	Социјална међузависност	/
Уверења о одељенској заједници	О наставнику	Добра	М1, Ж2: Добра
	О односима у одељењу	Одељење сложно	М1, Ж2: Одељење сложно
Активности ученика	Груписање	Не учествује	М1, Ж2: Формирали групу на основу дружења
	Улога у групи	Статиста	М1, Ж2: Припадници „средње класе“
Однос према дидактичком обликовању наставне ситуације	Наставна јединица	Занимљива	М1, Ж2: Занимљива
	Временска организација	Незадовољна	М1, Ж2: Незадовољни
	Састав групе	Незадовољна јер је била са дечацама који су спори и неће да раде	М1, Ж2: Задовољни, радили са најбољим пријатељима
	Просторна организација	/	/
	Задатак за кооперативно учење	Не разуме задатак	М1, Ж2: Разумеју задатак, лак
	Улоге наставника	Подршка	М1, Ж2: Организатор, подршка, евалuator
Евалуација кооперативног учења	Заступљеност одлика кооперативног учења	Смањено групно управљање, нема индивидуалне одговорности и унапређујуће интеракције	М1, Ж2: Све одлике заступљене
	Исходи кооперативног учења	Научила о сарадњи са „проблематичним“ ученицима	М1: Није научио градиво, Ж2: Научили о градиву
Проблеми током кооперативног учења	Врста проблема	Одлике других ученика	/
	Одговорност за кооперативно учење	Сматра себе одговорним	М1, Ж2: Сматрају себе одговорним

Одлике и уверења ученика. Ученици који су интервјуисани у овој ситуацији имају одличан успех и петице из биологије. Из њихових навода закључујемо да ови ученици имају мало искуства са кооперативним учењем које је позитивно (изузетак је један ученик који наводи

да има доста искуства). На овнову разговора са њима можемо констатовати да су ови ученици заинтересовани за биологију, о наставници мисле да је добра а своје одељење перципирају као сложно. Њихова уверења о школском учењу се разликују. Ученици који се изјашњавају да су у великој мери доживели кооперативно учење заступају традиционална уверења о школском учењу („Највише запамтим када наставница предаје [...] све пише у књизи“), док ученица која сматра да није кооперативно учила заговара савремена: „Важно је да имаш и друга знања, да помогнеш другару, да чиниш добра дела [...] нешто сам научила од наставника, нешто од маме и баке и од другарица [...] мени је најлакше да учим када могу са неким да причам о томе“.

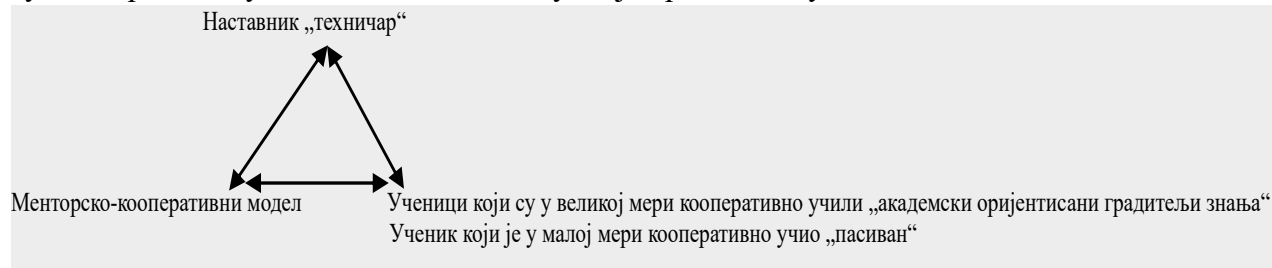
Ученици о наставној ситуацији. Када су у питању доживљаји интервјуисаних ученика у вези са посматраном наставном ситуацијом, констатујемо да су ученици са којима смо разговарали сагласни око тога да је наставна јединица коју су обрађивали била интересантна, да нису имали довољно времена за израду задатка и да је одговорност за кооперативно учење у већој мери припадала ученицима него наставнику. О самим одликама овог учења, ученици који сматрају да су у великој мери кооперативно учили извештавају на следећи начин: „Морали смо сви да радимо, јер нисмо имали пуно времена“, „Вештине се вежбају када имате мало времена и када креће тензија, а ви опет умете да разговарате“, „Иако је био болестан сви смо се организовали да он зна шта треба да припреми и он је био спреман“, „Лако смо се договарале јер се иначе дружимо, брзо смо поделиле улоге, провериле ко је шта урадио“. С друге стране, ученица која се изјашњава да је у малој мери кооперативно учила објашњава свој доживљај учења: „Дечаци су се глупирали [...] нисмо причали о томе ко шта ради“.

Запажене су разлике међу интервјуисаним ученицима и у домену исхода учења, доживљаја о наставним задацима и саставу групе. Исходи се разликују од ученика до ученика, тако да ученица која наводи да је доживела кооперативно учење у малој мери сматра да је научила нешто ново о сарадњи. Ученик који је доживео кооперативно учење у већој мери наводи да није ништа ново научио, док други у истој категорији истиче да је научио нешто о градиву. Ученица која сматра да је у малој мери кооперативно учила наводи да јој задатак није био јасан нити по питању захтева нити по питању његове функције у учењу, а није била задовољна ни саставом своје групе јер је сарађивала с дечацима који, према њеним речима, не желе да доприносе заједничком раду. Иако је баш ова ученица у својој групи формално имала улогу вође она према њеним наводима није остварена („Договорили смо се да ја будем вођа [...] нису хтели да слушају па сам се повукла из рада“). Ученици који су доживели кооперативно учење у већој мери наводе да им је задатак био јасан. Ови ученици су били задовољни саставом своје групе јер су према њиховим наводима радили са најбољим пријатељима, а од њих сазнајемо да су приликом кооперативног учења имали улогу припадника „средње класе“ („На почетку смо поделили лекцију и после смо спајали [...] подједнако знамо градиво“).

2.11.4. Осврт на ситуацију једанаест заснован на триангулацији

У оквиру ситуације једанаест, анализа података показала је извесна одступања у перспективама истраживача, наставника и ученика о остварености кооперативног учења, како на нивоу целог одељења, тако и на нивоу појединаца. Наставница сматра да је кооперативно учење у овој ситуацији остварено (највећи број ученика учио је

кооперативно, а ово учење одликовало је свих пет дефинишућих карактеристика). Такође она сматра да су постављени наставни циљеви учења остварени и код већине ученика препознаје когнитивне исходе. Ипак, ова наставница не наводи показатеље који би оправдали њене ставове. Истраживач сматра да у овој ситуацији није остварено кооперативно учење на нивоу одељења у целини, истичући да су исходи учења видљиви само код појединих ученика и да многи ученици нису завршили свој рад. Ученици који су у овој ситуацији окарактерисани као они који су у великој мери кооперативно учили наводе јасне показатеље појединачних одлика овог учења. Када су у питању искази ученика о исходима кооперативног учења, једна од ових ученица наводи како ништа није научила док друга наводи когнитивне исходе. Имајући на уму наведена запажања истраживача и разлике у исходима ових ученика, као и недостатак аргументације наставнице о показатељима на основу којих је закључила да је кооперативног учења било, остаје простор за сумњу у то у којој мери је кооперативно учење заиста било заступљено у овој ситуацији и који ученици су кооперативно учили. Одлике ове ситуације приказане су на Слици 21.



Слика 21. Основна обележја ситуације једанаест

2.12. Наставна ситуација дванаест

2.12.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији дванаест

Манифестне одлике наставне ситуације. Наставна ситуација дванаест реализована је у одељењу осмог разреда у оквиру наставног предмета хемија, који припада природно-математичкој групи предмета. У овој ситуацији ученици су утврђивали градиво из области халогених елемената. Наставник је формирао четири групе од по четири ученика, користећи циљано груписање (одабир једног по једног ученика у односу на одређене карактеристике). Наставница је експлицитно назначила истраживачу да су групе хетерогеног састава јер их чине ученици различитих знања. Наставна ситуација дванаест је реализована у оквиру једног школског часа, при чему је уводни део трајао 5, главни део 35, а завршни део 5 минута. Према запажању истраживача у овој ситуацији простор није мењан, већ су се ученици сами организовали окретањем једни према другима, а коришћени су уобичајени дидактички материјали. Наставница је ученицима дала инструкцију да на постављена питања одговоре заокруживањем и подвлачењем тачних решења, консултовајући се у вези са тим са члановима своје групе.

Доживљаји истраживача о наставној ситуацији. Наставни задатак који је коришћен у овој ситуацији био је високоструктурисан, али нискокооперативан (ангажовање свих ученика није нужно). Том приликом од ученика су захтевани нижи ментални процеси

(памћење градива). Интеракција је била заснована на вршњачком подучавању, односно помоћи успешнијих ученика слабијима. Временска организација била је ригидна, јер према процени истраживача нису сви ученици завршили задатак. Истраживач сматра да је у овој ситуацији проблематична била појава „слободних јахача“, неразумевање задатка и дужуна трајања часа. Према запаженим активностима наставника на часу, истраживач је увидео да је наставница имала улоге организатора, регулатора социјалних односа, евалуатора и подршке у учењу, при чему је подстицала поједине одлике кооперативног учења. Доживљаје истраживача о посматраној ситуацији дванаест одликује то што ученици нису имали јасно дефинисане улоге, а исходи учења нису били видљиви код свих. С обзиром на то да део ученика није завршио задатак и да је задатак остао нејасан појединима, истраживач је закључио да су ученици у овој ситуацији делимично кооперативно учили (Табела 46).

Табела 46. Подаци о наставној ситуацији дванаест и доживљаји истраживача о њој

Шира концептуална структура	Ужа концептуална структура	Кодови	Категорије налаза
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Хемија	Природно-математичка група
	Наставна јединица	Више наставних јединица	Циљано одабран обиман садржај
	Тип часа	Старо градиво	Утврђивање
Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Кратка питања, кратки одговори	Високоструктурисан
	Природа задатка	Само слаби ученици зависе од јачих, не морају сви да раде	Нискокооперативан
	Ментални процеси које захтева задатак	Памћење	Нижи
	Интеракција коју захтева задатак	Да јачи ученици помогну слабијим	Сарадња (вршњачко подучавање)
Расподела ученика у групе	Број и величина група	4 групе, 4 чланова	Оптимално
	Састав групе	Различита знања	Хетерогене групе
	Стратегија за груписање	Ученици који седе близу	Пригодно груписање
Временска организација	Трајање наставне ситуације у целини и по сегментима	На једном часу, 5-35-5 минута	У оквиру једног часа
	Флексибилност	Не продужава трајање ситуације иако активности нису завршене	Ригидна
Просторно-материјална организација	Наставна сцена	Клупе се не померају	Традиционалне клупе
	Наставни материјали	Наставни задатак	Уобичајени
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	Поједини ученици не учествују у заједничком раду	Ученици „слободни јахачи“
	Одлике и понашања наставника	/	/
	Одлике дидактичког обликовања	Не успевају сви ученици да ураде задатак у овом временском року, ученици нису разумели задатак	Неразумевање између ученика и наставника и трајање школског часа

Активности наставника	Улоге наставника на часу	Групише ученике, даје повратну информацију, објашњава захтеве, подстиче сарадњу	Организатор, регулатор социјалних односа, евалуатор, подршка у учењу
	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Тражи се заједнички извештај, наставница хвали када помажу једни другима	Подстиче поједине одлике кооперативног учења
Активности ученика	Улоге ученика у групи	Ученици немају дефинисане улоге	/
	Активности ученика као показатељ (не)кооперативног учења	Когнитивни, нису видљиви код свих ученика, нису сви урадили задатак, многим је задатак остао нејасан	Ученици су делимично учили кооперативно

2.12.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији

Одлике и уверења наставника. Наставница хемије је умерено искусна у свом послу. Овим послом се бави интринзишно мотивисана (љубав према позиву). Делимично је задовољна овим послом због лошег положаја наставника у друштву. Када говори о ученицима фокусирана је на њихове слабости („Немају неопходна знања, вештине и компетенције за учење [...] нису заинтересовани за предмет [...] нису имали када да науче да сарађују“). Њена схватања о настави и учењу окарактерисали смо као традиционална („Учење се одвија кроз интеракцију са другима, али су главни извори знања и подршке у учењу наставник за градиво и родитељ за социјализацију. Најважнији циљеви наставе се односе на развој функционалне писмености из области хемије [...] постижем уз индивидуални и групни облик рада на часу“). Значај кооперативног учења се према мишљењу ове наставнице огледа у мотивисању академски слабијих ученика да уче. Кооперативно учење које ова наставница негује и сматра могућим у својој пракси односи се на менторску кооперацију („Најтеже је остварити позитивну међузависност ученика у групи, али и без тога не значи да није било кооперативног учења [...] кооперативно учење је ситуација у којој на часовима утврђивања знања, слабији ученици уче од јачих путем једноставних задатака“).

Наставник о наставним ситуацијама. Из разговора са наставником открили смо да је кооперативно учење реализовала у одељењима у којима се нада успеху у вези са реализацијом кооперативног учења („Не радим ако у том одељењу постоји ИОП“), а у договору са истраживачем омогућила је посматрање овог учења у два одељења која се у највећој мери разликују по академском успеху. У ситуацији 12 одељење је имало најјачи академски успех. У овој ситуацији наставница је поставила когнитивне наставне циљеве који се односе на памћење старог градива. Од наставнице сазнајемо да је формирала хетерогене групе у односу на знања ученика. Интерпретација изјава ове наставнице довела нас је до сазнања да је задатак за кооперативно учење у овим ситуацијама био високоструктурисан, захтевао је активацију нижих менталних процеса, а очекивана интеракција између ученика била је подучавање („Формирала сам групе тако да јачи ученици могу да помогну слабијим [...] битно је да запамте [...] добили су кратка питања и очекују се кратки одговори, нема ту пуно простора за дискусију [...] рекла сам им где могу да пронађу одговоре“). Наставница нам је потврдила да у овој ситуацији није оцењивала ученике. Да ригидно води временску организацију у овим ситуацијама закључујемо на основу њене изјаве „Ученици који нису завршили своје задатке урадиће код куће“). Наставница нам је потврдила да у овој ситуацији није уређивала простор за кооперативно

учење. Кроз разговор о томе како перципира своје активности у посматраној ситуацији препознали смо улоге евалуатора и подршке за учење („Најважнија улога се односи на давање повратне информације за урађен задатак и помажем им ако нешто није јасно“). Разговор са наставницом о одликама кооперативног учења у овој ситуацији навео нас је на закључак да је задовољна постигнутим односно да је кооперативно учење успешно реализовано, али не износи аргументе који то могу да поткрепе. Наставница увиђа исходе учења које није планирала, док за оне које је планирала сматра да су у малој мери остварени („То је код ученика различито, али су у већој мери социјални него когнитивни. Ученици су стекли искуство кооперативног рада“). Према њеном мишљењу у најмањој мери су остварене индивидуална одговорност и групно управљање. Проблеме које наставница уочава у овој ситуацији тичу се понашања ученика и одлика дидактички обликованог дела наставне ситуације (недостатак времена, сегментација учења по часовима, много садржаја, велики број ученика у одељењу, јаз између ученика и „слободни јахачи“). Одговорност за кооперативно учење једним делом перципира споља истичући одлике ученика и дидактичког обликовања ситуације („У тој ситуацији је било успешније јер је реализована на првом часу док су ученици одморни и они имају бољи успех“). Једним делом ова наставница преузима одговорност за кооперативно учење о чему сведочи простор за деловање који наставница увиђа у намери да унапреди праксу оваквог учења („Могла бих да им дам задатак са јаснијим захтевима“). У Табели 47. приказани су подаци добијени кроз разговор са овом наставницом.

Табела 47. Подаци о наставној ситуацији дванаест и доживљаји наставнице о њој

Димензије	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Опште одлике	Наставничко искуство	Године радног стажа	7 година стажа	Мало искуства
	Однос према наставничком позиву	Мотивација за рад	Љубав према позиву	Интринзична
		Задовољство послом	Лош положај у друштву, добри односи са ученицима	Делимично задовољна
Педагошка уверења	О ученицима	Знања, вештине, компетенције, интересовања, искуства	Ученици немају неопходна знања, вештине и компетенције, нису заинтересовани за предмет	Фокус на слабости
	О настави и учењу	Схватање учења, циљеви наставе и учења, извори знања, наставне методе и облици рада	Учење је социјална активност; извор когнитивних знања наставник, социјалних родитељи. Главни циљеви наставе: когнитивни, најефикаснији облици рада индивидуални и групни	Традиционална
	О кооперативном учењу	Значај Одлике кооперативног учења у пракси	Мотивација слабијих ученика Јачи подучавају слабије	Мотивација Менторска кооперација
Намере у вези са дидактичким обликовањем	Планирање наставне ситуације	Образовни садржај	Више наставних јединица	Обимно градиво за утврђивање
		Наставни циљеви	Памћење	Когнитивни

наставне ситуације	Одабир одељења		Одељење најјаче по успеху, избегава ИОП	Одељење у којем се нада успеху
	Начин организације и реализације наставне ситуације	Груписање ученика	Различит академски успех	Хетерогене групе
		Временска динамика	Планирана динамика се не мења	Ригидно
		Одлике задатка	Јачи подучавају слабије, задаци на заокруживање и допуњавање, памћење	Високоструктурисан, нижи ментални процеси, подучавање
		Активности наставника	Помаже, даје повратне информације	Евалуатор и подршка у учењу
		Организација простора	Традиционалан распоред	Није у складу са препорукама
		Начин евалуације	Не оцењује	/
Доживљаји о наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Заступљеност одлика и показатељи	Не наводи показатеље одлике кооперативног учења, али сматра да их је било. Исходи видљиви код појединих ученика	Задовољна постигнутим без покрића
		Исходи учења	Нису у складу са циљевима (више социјални него когнитивни), само код појединих ученика присутни	
	Проблеми у реализацији кооперативног учења	Врста проблема	Задатак нејасан, јаз између ученика, „слободни јахачи“ недостатак времена и сегментација по часовима, много садржаја	Понашања и одлике ученика и дидактички обликованог дела
		Одговорност за кооперативно учење	Наставник задужен да осмисли задатке и мотивише ученике за рад, ученици одговорни за процес групног рада. Увиђа могућност за унапређење.	Наставник и ученици деле одговорност

Анализирајући одговоре ове наставнице, увидели смо да су њена уверења и поступци у међусобном складу, али нису сасвим у духу развоја праксе кооперативног учења. Ова наставница полази од традиционалних уверења (ученици немају знања, вештине, компетенције и интересовања за учење, наставник је главни извор когнитивног знања, главни циљеви наставе су когнитивни, значај кооперативног учења огледа се у мотивацији слабијих ученика и забави ученика) и приликом организације кооперативног учења поставља искључиво когнитивне циљеве, од ученика очекује активацију нижих менталних процеса и подучавање слабијих ученика. Осим тога, наставница не уређује простор за кооперативно учење у складу са препорукама за организацију кооперативног учења, не прилагођава временску организацију активности потребама ученика, не повезује природу наставног садржаја и методу за учење. Одређене контрадикторности се препознају у томе што наставница поставља когнитивне циљеве учења, а увиђа претежно социјалне исходе. С једне стране ова наставница истиче недостатак социјалних вештина ученика, а од ученика очекује да сами решавају проблеме који се тичу појаве „слободних јахача“. Иако

увиђа проблем који се односи на ученичко неразумевање захтева наставника, у конкретној ситуацији не предузима ништа поводом тога.

2.12.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији

У овој ситуацији интервјуисали смо четири ученика – две ученице које извештавају како су доживеле кооперативно учење у великој мери и ученика и ученицу који извештавају како су доживели кооперативно учење у малој мери (Табела 48).

Табела 48. Подаци о наставној ситуацији дванаест и доживљаји ученика о њој

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Ученици	
		Мало ($f=2$)	Пуно ($f=2$)
Академски успех	Општи успех	М1: Одличан, Ж1: Врлодобар	Ж2, Ж3: Одличне
	Успех из хемије	М1: Пет (такмичар), Ж1: Два	Ж2, Ж3: Пет
Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства	М1, Ж1: Мало искуства	Ж2, Ж3: Доста
	Пријатност искуства и разлози	М1, Ж1: Непријатно (воли сам да ради, Ж1: Непријатно (нема предзнања)	Ж2, Ж3: Позитивно (дружење,обнављање градива и учење социјалних вештина)
Интересовања ученика	Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	М1: Заинтересован за садржај, Ж1: Није заинтересован (тешко)	Ж2, Ж3: Заинтересоване за садржај предмета
Уверења о учењу	О школском учењу	М1, Ж1: Традиционална	Ж2, Ж3: Традиционална
	О кооперативном учењу	М1, Ж1: Афективна кооперација	Ж2, Ж3: Афективна кооперација
Уверења о одељенској заједници	О наставнику	М1: Добра	Ж2: Добра Ж3: Лоша
	О односима у одељењу	М1 и Ж1: Одељење није сложно (неко неће да ради и да помогне)	Ж2, Ж3: Одељење је сложено
Активности ученика	Груписање	Не учествују у формирању	Не учествују у формирању
	Улога у групи	М1: Вођа, Ж1: Статиста	Ж2: Вођа, Ж3: Припадница „средње класе“
Однос према дидактичком обликовању наставне ситуације	Наставна јединица	М1: Занимљива, Ж1: Није занимљива	Ж2, Ж3: Занимљива
	Временска организација	Ж1: Незадовољна	/
	Састав групе	М1, Ж1: Нису задовољни (М1: сам све уради; Ж1: одликаши је нису укључили)	Ж2, Ж3: Задовољне јер су биле са другарицама
	Просторна организација	/	/
	Задатак за кооперативно учење	М1, Ж1: Нејасан, досадан, тежак, нискокооперативан	Ж2, Ж3: Разумеју задатак, није тежак
	Улоге наставника	М1, Ж1: Подршка	Ж2, Ж3: Подршка
Евалуација кооперативног учења	Заступљеност одлика кооперативног учења	М1, Ж1: Ниједна одлика	Ж2, Ж3: Све одлике заступљене
	Исходи кооперативног учења	М1, Ж1: Ништа ново нису научили	Ж2, Ж3: Научиле о сарадњи и градиву
Проблеми током кооперативног учења	Врста проблема	М1, Ж1: Одлике и понашања ученика („слободни јахачи“) и одлике дидактички обликованог дела (задатак нејасан)	Ж2, Ж3: Није било проблема

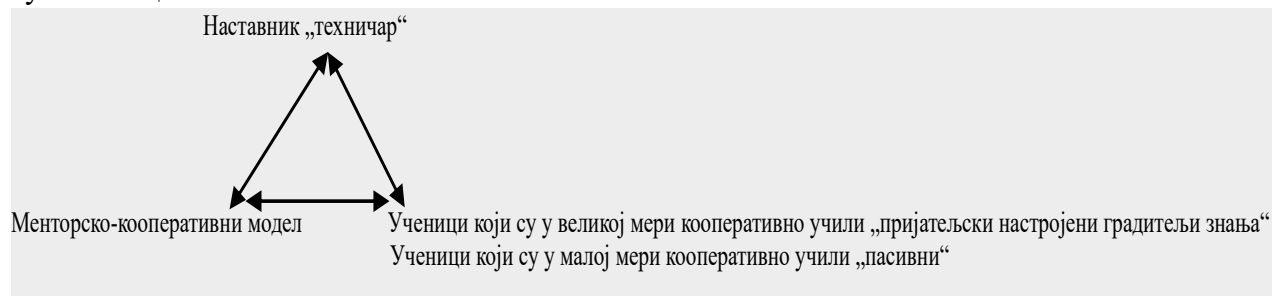
Одговорност за кооперативно учење	М1, Ж1: Не сматрају себе одговорним	Ж2, Ж3: Сматрају себе одговорним

Одлике и уверења ученика. Ученици са којима смо разговарали у овој ситуацији се у великој мери разликују. Сличности у одговорима између две категорије ових ученика (они који су више и они који су мање кооперативно учили) су ретке и односе се на традиционална схватања и учењу („Читам код куће, сам, у миру [...] знам да сам научио ако добијем петицу“), схватање да се кооперативно учење примарно укључује блиске односе („Важно је да смо добри према другима [...] научићемо код куће ако нисмо стигли на часу“, „Ако је некеме непријатно да пита шта му није јасно онда смо негде погрешили“). Успех ових ученика се разликује тако да су ученице које се изјашњавају да су у великој мери кооперативно училе одличне и имају петице из свих предмета, док међу ученицима који се изјашњавају да су у малој мери кооперативно учили постоји ученик са одличним успехом, али и ученицу врлодоброг успеха која из конкретног предмета чију смо наставу посматрали има углавном двојке. Ова ученица се разликује од других интервјуисаних ученика у овој ситуацији и по томе што за разлику од њих није заинтересована за предмет. Такође, ученици који се изјашњавају да у овој ситуацији нису учили кооперативно своје одељење перципирају као недовољно сложно, истичу претходна негативна искуства са кооперативним учењем („Увек све сам урадим [...] немам довољно знања да бих могла да се укључим у разговор и онда само посматрам“). Ученици који сматрају да су у овој ситуацији учили кооперативно уверени су да је њихово одељење сложно и да постоји основни ниво размене информација приликом учења; њихова искуства са кооперативним учењем била су позитивна како за учење тако и забаву.

Ученици о наставној ситуацији. Ученици који извештавају да нису кооперативно учили у овој ситуацији сматрају да ништа ново нису научили, о чему сведочи констатација ученице како је у овој ситуацији „губила време“. Ниједна одлика кооперативног учења према мишљењу ученика који се изјашњавају да нису кооперативно учили није била заступљена, јер је задатак од њих захтевао индивидуални рад. Према нашој интерпретацији, оваква схватања указују на то да су ученици доживели да је задатак био нискокооперативан. Из разговора са њима увиђамо да су ови ученици имали различите улоге на часу (један од њих је вођа, други је био статиста). Ови ученици у конкретној ситуацији нису били задовољни саставом своје групе и не сматрају себе одговорним за то што нису кооперативно учили („Наставница треба да контролише ситуацију на часу [...] она смишља задатке, ми не можемо да бирамо шта ћемо и како радити“). Ученици који извештавају да су у великој мери кооперативно учили наводе да су у овој ситуацији научили нешто ново из градива али и о сарадњи; показују личну одговорност за кооперативно учење тиме што перципирају како ученици (укључујући и њих саме) имају већу одговорност од наставника за успешну реализацију овог учења; задатак им је био јасан; задовољни су били саставом групе јер су радили са пријатељима. Одговори ових ученика указују на то да су учествовали у кооперативном учењу: „Наш задатак је био, не само да урадимо задатак, него да слабији ученици науче нешто и да учествују у раду“, „Било је комуникације у којој смо били спремни да једни друге слушамо, чак и кад неко слабије зна да му објаснимо“, „Сви смо разговарали о одговорима и сви смо размишљали шта се од нас тражи“.

2.12.4. Осврт на ситуацију дванаест заснован на триангулацији

У оквиру ситуације дванаест, анализа података показала је извесна одступања у перспективама истраживача, наставника и ученика о остварености кооперативног учења, како на нивоу целог одељења, тако и на нивоу појединаца. Наставница сматра да је кооперативно учење у овој ситуацији остварено (највећи број ученика учио је кооперативно, а ово учење одликовало је свих пет дефинишућих карактеристика). Такође она сматра да су постављени наставни циљеви остварени и код већине ученика препознаје у мањој мери когнитивне а у већој мери социјалне исходе учења. Ипак, ова наставница не наводи показатеље који би оправдали њене ставове. Истраживач сматра да у овој ситуацији није остварено кооперативно учење на нивоу одељења у целини, истичући да су когнитивни исходи учења видљиви само код појединих ученика и да није јасно њихово порекло (многи ученици нису учествовали у заједничком раду). Поред тога, истраживач износи своја запажања о томе да је многим ученицима у овој ситуацији задатак био нејасан. Ученици који су у овој ситуацији окарактерисани као они који су у великој мери кооперативно учили наводе јасне показатеље појединачних одлика овог учења. Исходи које ови ученици наводе су когнитивне и социјалне природе, што је различито од доживљаја истраживача који сматра да су исходи искључиво когнитивни и видљиви само код појединаца. Иако се овако наведени исходи учења у великој мери слажу са оним што је наставница планирала да оствари, сумње истраживача у исходе учења на нивоу одељења и недостатак аргументације наставнице о својим доживљајима остављају простор за преиспитивање остварености кооперативног учења у овој ситуацији. Одлике основних елемената ове ситуације приказане су на Слици 22.



Слика 22. Основна обележја ситуације дванаест

2.13. Наставна ситуација тринаест

2.13.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији

Манифестне одлике наставне ситуације. Наставна ситуација тринаест реализована је у одељењу осмог разреда у оквиру наставног предмета хемија, који припада природно-математичкој групи предмета. У овој ситуацији ученици су утврђивали градиво из области халогених елемената. Наставник је формирао шест група од по четири ученика, користећи циљано груписање (одабир једног по једног ученика у односу на одређене карактеристике). Наставница је експлицитно назначила истраживачу да су групе хетерогеног састава јер их чине ученици различитих знања. Наставна ситуација тринаест је реализована у оквиру једног школског часа, при чему је уводни део трајао 5, главни део 35, а завршни део 5

минута. Према запажању истраживача у овој ситуацији простор није мењан, већ су се ученици сами организовали окретањем једни према другима, а коришћени су уобичајени дидактички материјали. Наставница је ученицима дала инструкцију да на постављена питања одговоре заокруживањем и подвлачењем тачних решења, консултовајући се у вези са тим са члановима своје групе.

Доживљаји истраживача о наставној ситуацији. Наставни задатак који је коришћен у овој ситуацији био је високоструктурисан (кратка питања и одговори), али нискокооперативан (ангажовање свих ученика није било нужно). Том приликом од ученика су захтевани нижи ментални процеси (памћење градива). Интеракција је била заснована на вршњачком подучавању, односно помоћи успешнијих ученика слабијима. Временска организација била је ригидна, јер према процени истраживача нису сви ученици завршили задатак. Истраживач сматра да је у овој ситуацији проблематична била појава „слободних јахача“, неразумевање задатка и дужуна трајања часа. Према запаженим активностима наставника на часу, истраживач је увидео да је наставница имала улоге организатора, регулатора социјалних односа, евалуатора и подршке у учењу, при чему је подстицала само поједине одлике кооперативног учења. Доживљаје истраживача о посматраној ситуацији тринаест одликује то што ученици нису имали јасно дефинисане улоге, а исходи учења нису били видљиви код свих ученика. С обзиром на то да део ученика није завршио задатак и да је задатак остао нејасан појединима, истраживач је закључио да су ученици у овој ситуацији делимично кооперативно учили (Табела 49).

Табела 49. Подаци о наставној ситуацији тринаест и доживљаји истраживача о њој

Шира концептуална структура	Ужа концептуална структура	Кодови	Категорије налаза
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Хемија	Природно-математичка група
	Наставна јединица	Више наставних јединица	Циљано одабран обиман садржај
	Тип часа	Старо градиво	Утврђивање
Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Кратка питања, кратки одговори	Високоструктурисан
	Природа задатка	Само слаби ученици зависе од јачих, не морају сви да раде	Нискокооперативан
	Ментални процеси које захтева задатак	Памћење	Нижи
	Интеракција коју захтева задатак	Да јачи ученици помогну слабијим	Сарадња ради подучавања
Расподела ученика у групе	Број и величина група	6 групе, 4 чланова	Оптимално
	Састав групе	Различита знања	Хетерогене групе
	Стратегија за груписање	Ученици који седе близу	Пригодно груписање
Временска организација	Трајање наставне ситуације у целини и по сегментима	На једном часу, 5-35-5	У оквиру једног школског часа
	Флексибилност	Не продужава трајање ситуације иако активности нису завршене	Ригидна
	Наставна сцена	Клупе се не померају	Традиционалне клупе

Просторно-материјална организација	Наставни материјали	Наставни задатак	Уобичајени
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	Поједини ученици не учествују у заједничком раду	Ученици „слободни јахачи“
	Одлике и понашања наставника	/	/
	Одлике дидактичког обликовања	Не успевају сви ученици да ураде задатак у овом временском року, ученици нису разумели задатак	Неразумевање између ученика и наставника и трајање школског часа
Активности наставника	Улоге наставника на часу	Групише ученике, даје повратну информацију, објашњава захтеве, подстиче сарадњу	Организатор, регулатор социјалних односа, евалуатор, подршка у учењу
	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Тражи се заједнички извештај, наставница хвали када помажу једни другима	Подстиче поједине одлике кооперативног учења
Активности ученика	Улоге ученика у групи	Ученици немају дефинисане улоге	/
	Активности ученика као показатељ (не)кооперативног учења	Когнитивни, нису видљиви код свих, нису сви урадили задатак	Ученици су делимично учили кооперативно

2.13.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији

Одлике и уверења наставника. Наставну ситуацију седам реализовала је наставница која је реализовала ситуацију шест. У оквиру приказа претходне наставне ситуације представили смо одлике и уверења ове наставнице, због чега их овде нећемо понављати (Поглавље 2.12.2. *Наставник као извор података о наставној ситуацији*).

Наставник о наставној ситуацији. Од наставнице смо сазнали да је у великој мери тежила да уједначи припрему ситуације дванаест и ситуације тринаест, због чега оне имају велики број истих одлика. У овом делу рада ћемо укратко навести одлике које су исте као у претходној ситуацији, при чему ћемо акценат стављати на евентуалне разлике које постоје у доживљајима наставнице у односу на ове све ситуације. Наставница је напоменула да планира реализацију кооперативног учења у неколико одељења осмог разреда (избегавајући том приликом одељења која имају ученике који се образују по ИОП-у). Одељење у ситуацији тринаест имало је најслабији академски успех у односу на друга одељења истог разреда. Одлике о којима смо писали у претходном поглављу, а које важе и за ову ситуацију се односе на следеће: ради се о утврђивању градива; наставни циљеви су когнитивни (памћење); групе су биле хетерогеног састава у односу на знања ученика; задатак за кооперативно учење био је високоструктурисан, захтевао је активацију нижих менталних процеса, а очекивана интеракција између ученика била је подучавање; ученици нису оцењивани; временска организација била је ригидна; клупе нису биле спојене; наставница је била у улози евалуатора и подршке за учење.

Разговор са наставницом навео нас је на закључак да је у овој ситуацији била задовољна постигнутим (сматра да су ученици кооперативно учили), али није наводила аргументе којим би поткрепила своје мишљење. Наставница увиђа исходе учења које није

планирала (социјални), док за оне које је планирала сматра да су у малој мери остварени (когнитивни). Према њеном мишљењу у најмањој мери су остварене индивидуална одговорност и групно управљање. Она увиђа да је задатак у оквиру обе наставне ситуације (12 и 13) ученицима био нејасан. Други проблеми које наставница уочава тичу се понашања ученика и одлика дидактички обликованог дела наставне ситуације (недостатак времена, сегментација учења по часовима, много садржаја, велики број ученика у одељењу, јаз између ученика и „слободни јахачи“). Одговорност за кооперативно учење једним делом перципира споља истичући одлике ученика и дидактичког обликовања ситуације („У тој ситуацији је било успешније, јер је реализована на првом часу док су ученици још одморни и они имају бољи успех“). Једним делом ова наставница преузима одговорност за кооперативно учење о чему сведочи простор за деловање који наставница увиђа у намери да унапреди праксу оваквог учења („Могла бих да им дам задатак са јаснијим захтевима“). У Табели 50. приказани су подаци добијени кроз разговор са овом наставницом.

Табела 50. Подаци о наставној ситуацији тринаест и доживљаји наставнице о њој

Димензије	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Опште одлике	Наставничко искуство	Године радног стажа	7 година стажа	Мало искуства
	Однос према наставничком позиву	Мотивација за рад	Љубав према позиву	Интринзична
		Задовољство послом	Лош положај у друштву, добри односи са ученицима	Делимично задовољна
Педагошка уверења	О ученицима	Знања, вештине, компетенције, интересовања, искуства	Ученици немају неопходна знања, вештине и компетенције, нису заинтересовани за предмет	Фокус на слабости
	О настави и учењу	Схватање учења, циљеви наставе и учења, извори знања, наставне методе и облици рада	Учење је социјална активност; извор когнитивних знања наставник, социјалних родитељи. Главни циљеви наставе: когнитивни, најефикаснији облици рада индивидуални и групни	Традиционална
	О кооперативном учењу	Значај	Мотивација слабијих ученика	Мотивација слабијих ученика
		Одлике кооперативног учења у пракси	Јачи подучавају слабије	Менторска кооперација
	Намере у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације	Планирање наставне ситуације	Образовни садржај	Утврђивање више наставних јединица
Наставни циљеви			Памћење	Когнитивни
Одабир одељења			Одељење најслабије по успеху, избегава ИОП	Одељење у којем се нада успеху
Начин организације и реализације		Груписање ученика	Различит академски успех	Хетерогене групе
		Временска динамика	Планирана динамика се не мења	Ригидно

	наставне ситуације	Одлике задатка	Јачи подучавају слабије, задаци на заокруживање и допуњавање, памћење	Високоструктурисан, нижи ментални процеси, подучавање
		Активности наставника	Помаже, даје повратне информације	Евалуатор и подршка у учењу
		Организација простора	Традиционалан распоред	Није у складу са препорукама
		Начин евалуације	Не оцењује	/
Доживљаји о наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Заступљеност одлика и показатељи	Не наводи показатеље одлике кооперативног учења, али сматра да их је било. Исходи видљиви код појединих ученика	Задовољна постигнутим без покрића
		Исходи учења	Нису у складу са циљевима (више социјални него когнитивни), само код појединих ученика присутни	
	Проблеми у реализацији кооперативног учења	Врста проблема	Задатак нејасан, јаз између ученика, „свободни јахачи“ недостатак времена и сегментација по часовима, много садржаја	Понашања и одлике ученика и дидактички обликованог дела
		Одговорност за кооперативно учење	Наставник задужен да осмисли задатке и мотивише ученике за рад, ученици одговорни за процес групног рада. Увиђа могућност за унапређење.	Наставник и ученици деле одговорност

2.13.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији

У овој ситуацији интервјуисали смо три ученика – ученицу која се изјашњава да није доживела кооперативно учење и ученика и ученицу који се изјашњавају да су у великој мери доживели кооперативно учење (Табела 51).

Табела 51. Подаци о наставној ситуацији тринаест и доживљаји ученика о њој

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Ученици	
		Мало (f=1)	Пуно (f=2)
Академски успех	Општи успех	Ж1: Одлична	М1: Одличан, Ж2: Врло добра
	Успех из хемије	Пет	М1: Пет, Ж2: Четири
Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства	Мало	М1, Ж2: Мало
	Пријатност искуства и разлози	Негативно (радила у групи где нико није доприносио, добијала лоше оцене због других)	М1, Ж2: Пријатно (забава/ дружење и обнављање градива)
Интересовања ученика	Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	Заинтересована за садржај предмета	М1, Ж2: Заинтересовани за садржај предмета
Уверења о учењу	О школском учењу	Традиционална	М1, Ж2: Традиционална
	О кооперативном учењу	/	М1, Ж2: Афективна кооперација
	О наставнику	Лоша	М1, Ж2: Добра

Уверења о одељенској заједници	О односима у одељењу	Одељење је сложно	М1, Ж2: Одељење је сложно
Активности ученика	Груписање	Не учествује у формирању групе	Не учествују у формирању групе
	Улога у групи	Вођа групе	М1, Ж2: Припадници „средње класе“
Однос према дидактичком обликовању наставне ситуације	Наставна јединица	Није занимљива	М1, Ж2: Није занимљива
	Временска организација	/	/
	Састав групе	Није задовољна јер је била са лошим ученицима који су спори и не раде	М1: Задовољан, био са одличним ученицима, Ж2: Задовољна јер су се сви трудили
	Просторна организација	/	/
	Задатак за кооперативно учење	Досадан	М1, Ж2: Нису разумели задатак
	Улоге наставника	Подршка	М1, Ж2: Организатор, евалуатор
Евалуација кооперативног учења	Заступљеност одлика кооперативног учења	Ниједне одлике није било	М1, Ж2: Све одлике заступљене
	Исходи кооперативног учења	Научила основно о градиву	М1, Ж2: Научили о градиву (али не много)
Проблеми током кооперативног учења	Врста проблема	Одлике дидактички обликованог дела (нејасан задатак) и одлике ученика („слободни јахачи“)	М1, Ж2: Одлике дидактички обликованог дела (нејасан задатак)
	Одговорност за кооперативно учење	Не сматра себе одговорним	М1, Ж2: Сматрају себе одговорним

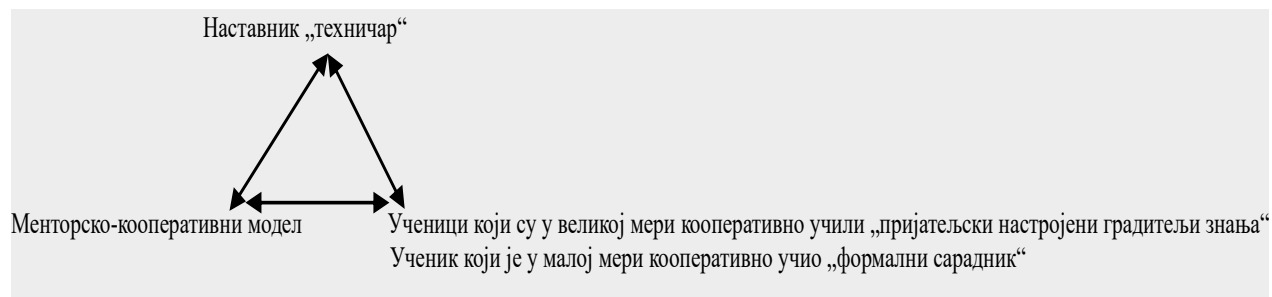
Одлике и уверења ученика. У овој ситуацији су интервјуисани ученици који имају одличан и врлодобар академски успех. Они имају мало искуства са кооперативним учењем, али су њихова искуства различита. Пријатна искуства са кооперативним учењем препознајемо код ученика који се изјашњавају да су у овој ситуацији у великој мери доживели кооперативно учење („Забавно је јер се дружимо“), а непријатна код ученице која се изјашњава да није доживела кооперативно учење („Због других ученика сам добијала лоше оцене“). На основу одговора интервјуисаних ученика констатујемо да ови ученици имају традиционална уверења о школском учењу, заинтересовани су за предмет, сматрају да је њихово одељење сложно и да постоји помоћ при учењу. У одговорима ученика уочене су одређене разлике по питању њихових уверења о наставници. Док ученици који су у великој мери доживели кооперативно учење изражавају наклоност ка наставници („Лепо предаје, занимљиво ми је на часу [...] није строга“), ученица која сматра да није доживела кооперативно учење наставницу доживљава као лошу („Строга је, дере се на ученике, неправедно оцењује“).

Ученици о наставној ситуацији. Интервјуисани ученици су сагласни у вези са тим да је наставна јединица коју су обрађивали на часу била досадна; да су научили врло мало о градиву, задатак им је био нејасан и тежак („Били смо збуњени. Писало је да се усагласимо око тога која су наша претходна знања о лекцији. Не знам да ли је наставница очекивала да научимо слабије ученике“). Ученици који су у већој мери доживели кооперативно учење наводе разлоге због којих сматрају да су одлике овог учења биле заступљене. На пример: „Могли смо и сами да урадимо задатак, али лепше је када заједно радимо, осећамо се

сигурније“, „Добијем повратну информацију од другара о свом знању“, „Било је договора ко ће шта да ради, све предлоге смо саслушали и брзо се организовали“, „Свако је читао задатак за себе, да бисмо могли да учествујемо у заједничком раду“. Ученица која се изјашњава да није кооперативно учила, објашњава да ниједна одлика кооперативног учења није била заступљена, јер је задатак потпуно сама урадила, а осталим члановима групе је дала да препишу решења. Ова ученица за разлику од других интервјуисаних ученика сматра да одговорност за кооперативно учење припада наставнику („Наставница је крива што они нису ништа радили“); она није била задовољна саставом своје групе, јер је према њеном мишљењу радила са мање успешним ученицима од себе, који „никада не раде и не знају градиво“. Ученица која се изјашњава да није доживела кооперативно учење у овој ситуацији имала је улогу вође, док су преостали интервјуисани ученици били припадници „средње класе“ о чему сведочи изјава дечака: „Сви смо радили све“.

2.13.4. Осврт на ситуацију тринаест заснован на триангулацији

У оквиру ситуације тринаест, анализа података показала је извесна одступања у перспективама истраживача, наставника и ученика о остварености кооперативног учења, како на нивоу целог одељења, тако и на нивоу појединаца. Наставница сматра да је кооперативно учење у овој ситуацији остварено (највећи број ученика учио је кооперативно, а ово учење одликовало је свих пет дефинишућих карактеристика). Такође она сматра да су постављени наставни циљеви учења остварени и код већине ученика препознаје когнитивне исходе. Ипак, ова наставница не наводи показатеље који би оправдали њене ставове. Истраживач процењује да у овој ситуацији није остварено кооперативно учење на нивоу одељења у целини. Он истиче да су исходи учења видљиви само код појединих ученика и да се могло уочити како је многим ученицима задатак био нејасан. Ученици који су у овој ситуацији окарактерисани као они који су у великој мери кооперативно учили наводе јасне показатеље појединачних одлика овог учења. Ови ученици потврдили су констатације истраживача о томе да им задатак који су радили није био у потпуности јасан, па о својим исходима извештавају у домену когнитивних сазнања наглашавајући да су научили „врло мало“. Иако се овако наведени исходи учења у одређеној мери слажу са оним што је наставница планирала да оствари на часу, сумње истраживача у исходе ученика на нивоу одељења, нејасноће које су ученици имали у вези са задатком и недостатак аргументације наставнице о својим доживљајима остављају простор за преиспитивање остварености кооперативног учења у овој ситуацији. Одлике основних елемената ове ситуације приказане су на Слици 23.



Слика 23. Основна обележја ситуације тринаест

2.14. Наставна ситуација четрнаест

2.14.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији

Манифестне одлике наставне ситуације. Наставна ситуација четрнаест реализована је у одељењу петог разреда, на предмету српски језик који припада друштвено-језичкој групи предмета. Истраживач је констатовао да су ученици том приликом обрађивали књижевно дело „Дечак и пас“, при чему су се са текстом сусрели први пут и решавали пратеће задатке (обрада новог градива). Наставник је формирао пет група од по четири до пет ученика, користећи пригодно груписање (груписање ученика који седе једни поред других). Наставна ситуација четрнаест је реализована током једног часа и малог одмора, при чему је уводни део трајао 10, главни део 30, а завршни део 10 минута. Клупе су биле традиционално распоређене, али су се ученици окретали једни према другима. Према запажањима истраживача, сазнајемо да су у овој ситуацији коришћени уобичајени дидактички материјали (књига, свеска). Ученици су добили инструкцију да се унутар групе договоре о начину рада и расподеле посла, заједнички израде задати продукт (осмислиле другачији крај приче, упореде књижевне ликове и слично) и буду спремни за индивидуално усмено испитивање о резултатима групног рада.

Доживљаји истраживача о наставној ситуацији. Наставни задатак у овој ситуацији био је нискоструктурисан, висококооперативан и захтевао је сарадњу свих ученика. Од ученика се захтевало коришћење виших менталних процеса (стваралаштво, аргументација, критичко мишљење), а интеракција је била заснована на сарадњи ради достизања заједничког циља. Истраживач је проценио да је у овој ситуацији временска организација била ригидна, јер су активности ученика прекинуте, иако нису сви излагали свој рад. Према увидима истраживача издваја се специфичан проблем у вези са наставником која је реализовала ову ситуацију а подразумева њен ауторитарни стил понашања, који се огледао у повишеном тону и узнемирености ученика због тога. Према регистрованим активностима наставнице на часу, истраживач сматра да је она имала улогу предавача, организатора, регулатора социјалних односа, подршке у учењу и евалуатора, при чему је подстицала поједине одлике кооперативног учења. Иако је истраживач забележио постојање интеракције између ученика и видљиве исходе учења код појединих ученика, закључио је да су ученици у овој ситуацији ипак делимично кооперативно учили. Главни разлог за овакво схватање подразумева немогућност појединих ученика да одговоре на питања наставнице (Табела 52).

Табела 52. Подаци о наставној ситуацији четрнаест и доживљаји истраживача о њој

Шира концептуална структура	Ужа концептуална структура	Кодови	Категорије налаза
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Српски језик	Друштвено-језичка група
	Наставна јединица	Друштвена тема	Циљано одабран садржај за размену
	Тип часа	Ново градиво	Обрада новог градива

Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Улоге нису дефинисане, очекује се креативност, ученици бирају начин и садржај излагања	Нискоструктурисан
	Природа задатка	Заједнички продукт, индивидуално испитивање	Висококооперативан
	Ментални процеси које захтева задатак	Стваралаштво, аргументација, критичко мишљење	Виши
	Интеракција коју захтева задатак	Преговарање	Сарадња ради размене
Расподела ученика у групе	Број и величина група	5 група, 4-5 ученика	Оптимално
	Састав групе	/	/
	Стратегија за груписање	Ученици који седе близу	Пригодно груписање
Временска организација	Трајање наставне ситуације у целини и по сегментима	Током једног часа и малог одмора, 10-30-10	У оквиру једног школског часа
	Флексибилност	Не продужава трајање ситуације иако активности нису завршене	Ригидна
Просторно-материјална организација	Наставна сцена	Клупе се не померају	Традиционалне клупе
	Наставни материјали	Књига, свеска	Уобичајени
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	/	/
	Одлике и понашања наставника	Наставница виче на ученике	Ауторитарни стил наставника
	Одлике дидактичког обликовања	/	/
Активности наставника	Улоге наставника на часу	Објашњава градиво, организује групни рад, подстиче ученике на сарадњу, помаже у раду, испитује ученике	Предавач, организатор, регулатор социјалних односа, подршка у учењу, евалуатор
	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Очекује заједнички извештај, предлаже расподелу задужења, индивидуално испитује ученике	Подстиче поједине одлике кооперативног учења
Активности ученика	Улоге ученика у групи	Ученици немају дефинисане улоге	/
	Активности ученика као показатељ (не)кооперативног учења	Интеракција ученика о градиву и организацији послова, когнитивни исходи су видљиви само код појединих ученика, неки ученици које наставница испитује не знају да одговоре на питања, поједини ученици узнемирени	Ученици су делимично учили кооперативно

2.14.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији

Одлике и уверења наставника. Наставница која је реализовала ову ситуацију има умерено искуство у наставном раду. Овим послом се бави због интринзичних (љубави према књижевности) и екстринзичних мотива (новац). Делимично је задовољна послом што закључујемо на основу њених навода да се мање ужива у послу него раније због слабих предзнања ученика и мале новчане надокнаде за рад. Када прича о ученицима којима предаје фокусирана је на њихове слабости („Немају ни основни ниво писмености, не знају да саставе реченицу, да изразе своје мишљење [...] не памтим када су били заинтересовани за неку тему [...] то нико не ради, јер старији ученици нису дисциплиновани да би код њих могло да се организује кооперативно учење“). Њена схватања о учењу и настави смо окарактерисали као традиционална („Учи се у интеракцији са наставником који је главни извор знања [...] родитељи треба да социјализују своју децу пре поласка у школу [...] ученици треба да буду функционално писмени што значи да познају граматичка и правописна правила, знају да их примене [...] индивидуално, евентуално кроз рад ученика у пару кооперативно учење има ограничене домете. Може на часовима утврђивања за одређене наставне садржаје из књижевности [...] задаци увек са јасним захтевима, детаљним питањима и подпитањима и опис како да приступе изради задатка, какав продукт од њих очекујете“). Значај кооперативног учења се према њој огледа у мотивисању ученика слабијег успеха да уче. Кооперативно учење које негује и сматра могућим у својој наставној пракси има одлике менторске и принудне кооперације у учењу („Најтеже се остварују индивидуална одговорност и позитивна међузависност [...] може постојати и без тога [...] довољно је да имају заједнички задатак како би сарађивали, али је важно да слабији уче од јачих“).

Наставник о наставној ситуацији. Наставница српског језика је истраживачу омогућила посматрање часа у ситуацији у којој је намеравала да путем кооперативног учења ученици петог разреда утврде наставну јединицу која је погодна за размену. Поставила је когнитивне наставне циљеве који се односе се на памћење, разумевање, анализу и стваралаштво („Да ученици запамте информације [...] разумеју имплицитно наведене поруке [...] смисле другачији крај приче“). Наставница је бирала одељење у којем се нада успеху при реализацији кооперативног учења („Млађи ученици који су дисциплиновани“). Наставница не уређује простор за кооперативно учење у складу са препорукама о томе. Констатујемо да је у овој ситуацији ригидно водила временску динамику јер од ње сазнајемо да је убрзавала рад ученика како би све завршила у току истог наставног часа. Констатовали смо да је наставница у овој ситуацији формирала хомогене пријатељске групе („Групишем ученике који седе једни поред других. Углавном су то ученици који се друже“). Интерпретација изјава наставнице историје довела нас је до сазнања да је задатак за кооперативно учење у овој ситуацији био високоструктурисан, нискокооперативан, захтевао је активацију нижих и/или виших менталних процеса („Задаци нису различите тежине, али захтевају различите вештине – стварање новог, анализу, приказ нечега [...] добили су детаљна упутства за израду задатака [...] задаци нису захтевни и сваки ученик може сам да уради“). У овој ситуацији примењивала је индивидуално оцењивање исхода учења („Добијају плус ако су научили градиво“). Кроз разговор о томе како перципира своје активности у посматраној ситуацији препознали смо улоге евалуатора и подршке у учењу („Ја им кажем да ли су добро урадили, ако јесу подржим их у томе и објасним уколико се неко није снашао како да уради задатак“). Разговор са наставницом указивао је на то да је у

овој ситуацији била задовољна постигнутим без покрића. Разлог за то је мишљење наставнице да су све одлике кооперативног учења биле заступљене, при чему не наводи њихове показатеље („Понека свађа је показатељ да су ученици били укључени“). Ова наставница наводи да нема јасну представу о исходима учења, јер су према њеним речима они различити код сваког ученика, при чему експлицитно наводи да су когнитивни, док ученици ништа ново нису научили у вези са сарадњом. Проблеме које перципира у овој ситуацији тичу се понашања и одлика ученика и дидактички обликованог дела наставне ситуације („Нису задовољни задацима које су добили [...] нису сви радили [...] недостаје више времена за реализацију свих активности [...] наставни садржај је преобиман“). Да не сматра себе одговорном за кооперативно учење у овој ситуацији сведоче њене изјаве („Утицали су приватни проблеми на које нисам могла да утичем [...] само ученици могу да укључе једни друге“). У Табели 53. приказани су подаци добијени кроз разговор са овом наставницом.

Табела 53. Подаци о наставној ситуацији четрнаест и доживљаји наставнице о њој

Димензије	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Опште одлике	Наставничко искуство	Године радног стажа	10 година радног стажа	Умерено искусна
	Однос према наставничком позиву	Мотивација за рад Задовољство послом	Финансијска подршка и љубав према књижевности Слабо плаћен посао, лоша предзнања ученика, љубав према књижевности	Интринзична и екстринзична Делимично задовољна
Педагошка уверења	О ученицима	Знања, вештине, компетенције, интересовања, претходна искуства	Ученици немају неопходна знања, вештине и компетенције; не показују интересовање за учење; немају много искуства са кооперативним учењем	Фокус на слабости
	О настави и учењу	Схватање учења, циљеви наставе и учења, извори знања, наставне методе и облици рада	Наставник је извор знања, најефикасније методе рад у пару, задатак родитеља да децу социјализују, кооперативно ограничених домета, ученици треба да слушају наставницу и ћуте на часу	Традиционална
	О кооперативном учењу	Значај Одлике кооперативног учења у пракси	Мотивација слабијих ученика Сарадња због заједничког материјала и оцена, јачи подучавају слабије	Мотивација Принудна и менторска кооперација
Намере у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације	Планирање наставне ситуације	Образовни садржај	Друштвена тема	Наставна јединица погодна за размену
		Наставни циљеви	Памћење, разумевање, анализа и стваралаштво	Когнитивни
		Одабир одељења	Одељење са млађим ученицима који су „дисциплиновани“	Одељење у којем се нада успеху
	Начин организације и	Груписање ученика	Ученици који се иначе друже и седе заједно	Хомогене пријатељске групе

	реализације наставне ситуације	Временска динамика	Планирана динамика се не мења	Ригидно
		Одлике задатка	Улоге нису дефинисане, очекује се памћење, разумевање креативност, стваралаштво, ученици бирају начин и садржај излагања, заједнички продукти и индивидуално испитивање	Нискоструктурисан, висококооперативан, нижи и виши ментални процеси, сарадња ради размене
		Активности наставника	Даје повратну информацију, помаже у учењу	Евалуатор и подршка у учењу
		Организација простора	Традиционални распоред клупа	Није у складу са препорукама
		Начин евалуације	Сваки ученик добија плус ако је научио градиво	Индивидуално оцењивање исхода
Доживљаји о наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Заступљеност одлика и показатељи	Не наводи показатеље одлика кооперативног учења, али сматра да их је било. Исходи видљиви код појединих ученика	Задовољна постигнутим без покрића
		Исходи учења	Исходи код појединих ученика	
	Проблеми у реализацији кооперативног учења	Врста проблема	Недостатак времена, много садржаја, „слободни јахачи“, незадовољство ученика због различитих захтева	Понашање и одлике ученика и дидактички обликованог дела
		Одговорност за кооперативно учење	Наставница не може да утиче на проблеме, ученици одговорни за „слободне јахаче“	Не сматра себе одговорном

Анализа одговора ове наставнице указује на склад између његових појединачних елемената али на суштину која није у духу кооперативног учења. Њени поступци (ригидно води временску динамику, поставља само когнитивне циљеве, задаје високоструктурисане и нискокооперативне задатке, оцењује индивидуална знања без обзира на начин сарадње) у складу су са њеним традиционалним уверењима о настави и учењу и фокусу на слабости ученика којима предаје. Томе доприноси и податак да је „идеално“ одељење за кооперативно учење оно које је према речима ове наставнице дисциплиновано. Њена традиционална педагошка уверења рефлектују се у њеним доживљајима сопствених улога приликом кооперативног учења, при чему је наставник ту да би ученике оценио и пружио им подршку. Чини се да се наведена подршка више односи на то да је наставник извор знања па пружа ученицима информације о градиву, јер ова наставница не перципира своју одговорност у превазилажењу појаве „слободних јахача“. Свађа између ученика као показатељ кооперативног учења о којој говори ова наставница је према стручној литератури чешће окарактерисана као показатељ неуспешне сарадње, осим ако је реч о размени ученика кроз афективно обојену аргументацију. Одговорност за кооперативно учење наставница у потпуности приписује ученицима, иако наводи своја схватања о томе да ученици немају потребна знања за успешно функционисање у школској заједници и за учење. Такође, одговорност за социјални развој ученика приписује родитељима и ваншколском окружењу. Поједини поступци (бира тему која је погодна за размену, настоји да обезбеди пријатељске групе за учење, креира задатке који захтевају више менталне процесе) и схватања ове наставнице (кооперативно учење може мотивисати ученике да уче) могу се пронаћи у

оквиру стручне литературе у домену препорука за примену кооперативног учења (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004).

2.14.2. Ученици као извор података о наставној ситуацији

У овој ситуацији интервјуисали смо четири ученика – ученика и ученицу који се изјашњавају да су доживели кооперативно учење у средњој и ученика и ученицу који се изјашњавају да су доживели кооперативно учење у великој мери (Табела 54).

Табела 54. Подаци о личном контексту ученика у ситуацији четрнаест

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Ученици	
		Средње ($f=2$)	Пуно ($f=2$)
Академски успех	Општи успех	M1, Ж1: Одлични	Ж2: Врло добра, M2: Одличан
	Успех из српског језика	M1, Ж1: Пет	Ж2: Четири, M2: Пет
Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства	M1, Ж1: Мало	Ж2, M2: Мало
	Пријатност искуства и разлози	M1: Непријатно (свађе, „слободни јахачи“), Ж1: Пријатно (сви се труде)	Ж2, M2: Позитивно (дружење, обнављање градива и учење социјалних вештина)
Интересовања ученика	Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	M1, Ж1: Заинтересовани за садржај предмета	Ж2, M2: Заинтересовани за садржај предмета (омиљени)
Уверења о учењу	О школском учењу	M1, Ж1: Традиционална	Ж2, M2: Традиционална уверења
	О кооперативном учењу	M1, Ж1: Менторска и афективна кооперација	Ж2, M2: Афективна кооперација и социјална међузависност
Уверења о одељенској заједници	О наставнику	M1, Ж1: Лоша	Ж2, M2: Добра
	О односима у одељењу	M1, Ж1: Одељење није сложено	Ж2, M2: Одељење није сложно
Активности ученика	Груписање	Не учествују у формирању групе	Не учествују у формирању групе
	Улога у групи	M1, Ж1: Припадници „средње класе“	M2, Ж2: Припадници „средње класе“
Однос према дидактичком обликовању наставне ситуације	Наставна јединица	M1 и Ж1: Занимљива	M2, Ж2: Занимљива
	Временска организација	/	/
	Састав групе	M1: Није задовољан јер је био са одликашима који су „надмени“	M2: Није задовољан, није био са креативним ученицима, Ж2: Задовољна (сви се трудили)
	Просторна организација	/	/
	Задатак за кооперативно учење	M1, Ж1: Разумеју задатак, тежак и досадан	M2, Ж2: Разумеју задатак, није тежак
	Улоге наставника	M1, Ж1: Подршка	M1, Ж2: Организатор, дијагностичар, евалуатор
Евалуација кооперативног учења	Заступљеност одлика кооперативног учења	M1: Смањена позитивна међузависност, унапређујућа интеракција и индивидуална одговорност, Ж1: Смањена	M2, Ж2: Све одлике заступљене

		унапређујућа интеракција, индивидуална одговорност	
	Исходи кооперативног учења	М1, Ж1: Ништа ново нису научили о градиву	М2, Ж2: Научили о градиву
Проблеми током кооперативног учења	Врста проблема	М1, Ж1: Одлике и понашања ученика („слободни јахачи“), М1: Одлике дидактички обликованог дела (задатак тежак и неправедни захтеви)	М2: Одлике дидактички обликованог дела (није у групи са креативним ученицима)
	Одговорност за кооперативно учење	М1, Ж1: Не сматрају себе одговорним	М2, Ж2: Сматрају себе одговорним

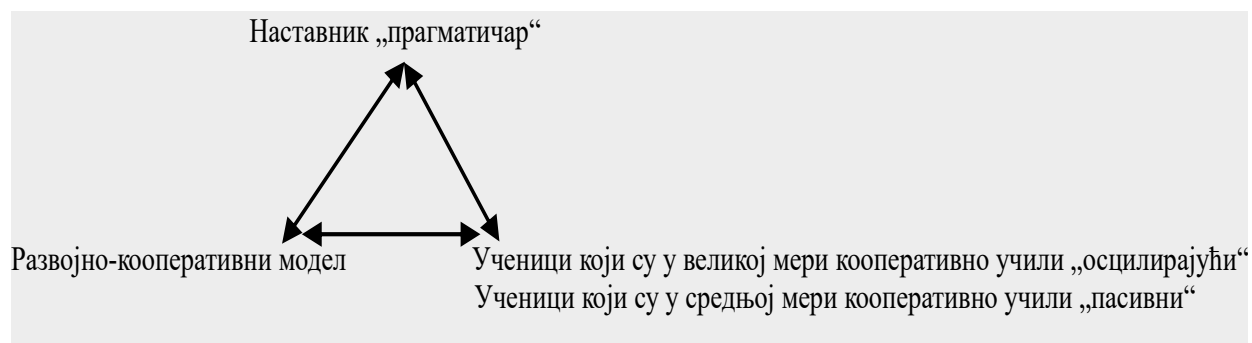
Одлике и уверења ученика. У овој ситуацији интервјуисани су ученици који имају врлодобар и одличан општи успех и петице и четворке из српског језика. Они имају мало искуства са кооперативним учењем, заинтересовани су за садржај овог наставног предмета и заступају традиционална уверења о школском учењу („Више научим код куће него у школи [...] највише ми помаже када наставница диктира питања која ће бити на контролном“). Од интервјуисаних ученика сазнајемо да процењују како њихово одељење није сложено („Стално терају инат, нико никоме неће да помогне јер је важније да се такмиче“). Ученици за које сматрамо да су у средњој мери доживели кооперативно учење у овој ситуацији наводе како имају негативна искуства са кооперативним учењем, а када описују наставницу говоре о њеним лошим карактеристикама („Она је строга, љути се, виче на ученике [...] није ми пријатно на часу [...] не тражим помоћ од наставнице“). С друге стране, ученици који извештавају како су у овој ситуацији доживели кооперативно учење у великој мери сматрају да је наставница добра („Добро предаје [...] могу да је питам да ми објасни“), наводе како су њихова претходна искуства са кооперативним учењем позитивна и укључују забаву и социјализацију са другима.

Ученици о наставној ситуацији. Сличности које уочавамо у личним контекстима интервјуисаних ученика у овој ситуацији односе се на то да је овим ученицима наставна ситуација коју су путем кооперативног учења обрађивали била интересантна, а у конкретној ситуацији имали су улогу припадника „средње класе“. Ученици који су у великој мери доживели кооперативно учење као објашњење својих виђења наводе: „Поента је да свако да свој део маште, глупо би било да неко све сам уради“, „Какав би то рад био само са једном идејом? Лош“, „Ми смо се договорили ко ће да пише, ко претражује читанку, ко излаже рад“, „Свако је дао свој максимум, али тако да не угрожава другог“, „Туђе идеје су ми помогле да се присетим градива“. С друге стране, ученици који су у средњој мери доживели кооперативно учење објашњавају због чега поједине одлике према њиховом схватању нису биле заступљене у овој ситуацији: „Ја увек добијем групу у којој већину ствари морам сам да урадим“, „П. [Дечак 1] и Л. [Дечак 2] су причали све време о екскурзији и нису радили задатак, нису нас ни слушали“. Значајне разлике у доживљајима интервјуисаних ученика огледају се и у домену исхода овог учења, доживљаја о задацима и саставу групе у овој ситуацији. Ученици који се изјашњавају да су у средњој мери кооперативно учили наводе да у овој ситуацији ништа ново нису научили о градиву, задатак им је био тежак и досадан и нису били задовољни саставом своје групе јер су радили са одличним ученицима који према њиховим наводима ниподаштавају мишљење слабијих ученика од себе. Ученици који

извештавају да су у великој мери кооперативно учили, перципирају личну одговорност за ово учење у конкретној ситуацији. С друге стране, ученици који се изјашњавају да су у средњој мери кооперативно учили говоре о проблемима који су постојали у овој ситуацији позиционирајући одговорност за њихов настанак и потенцијално превазилажење код наставнице („Наставница је тражила да урадимо анализу текста, а други су имали задатак да осмисле наставак приче [...] више волим задатке где могу да будем креативан [...] нисам научио зато што је задатак био тежак“).

2.14.4. Осврт на ситуацију четрнаест заснован на триангулацији

У оквиру ситуације четрнаест, анализа података показала је извесна одступања у перспективама истраживача, наставника и ученика о остварености кооперативног учења, како на нивоу целог одељења, тако и на нивоу појединаца. Наставница сматра да је кооперативно учење у овој ситуацији остварено (највећи број ученика учио је кооперативно, а ово учење одликовало је свих пет дефинишућих карактеристика). Такође, она сматра да су постављени наставни циљеви остварени и код већине ученика препознаје когнитивне исходе учења. Ипак, ова наставница не наводи показатеље који би оправдали њене ставове. Истраживач сматра да у овој ситуацији није остварено кооперативно учење на нивоу одељења у целини, истичући да су когнитивни исходи учења видљиви само код појединих ученика, док други ученици нису могли да одговоре на питања наставнице. Поред тога, истраживач је у ситуацији четрнаест уочио да су поједини ученици били узнемирени што може бити повезано са ауторитативним стилем наставнице или другим проблемима који су ометали процес кооперативног учења. Ученици који су у овој ситуацији окарактерисани као они који су у великој мери кооперативно учили наводе јасне показатеље појединачних одлика овог учења. Када су у питању искази ученика о исходима кооперативног учења, они се у великој мери поклапају са постављеним циљевима наставнице и доживљајима наставника о исходима овог учења. Због сумњи истраживача у исходе учења и уочених препрека кооперативном учењу, као и изостанка јасних показатеља у наставничкој процени, закључили смо да постоји неслагање између наставнице и истраживача о његовој заступљености на часу. Основне одлике ове ситуације приказале су на Слици 24.



Слика 24. Основна обележја ситуације четрнаест

2.15. Наставна ситуација петнаест

2.15.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији

Манифестне одлике наставне ситуације. Наставна ситуација петнаест реализована је у одељењу седмог разреда на часовима историје, која припада друштвено-језичкој групи предмета. Том приликом ученици су утврђивали наставну јединицу о Балканским ратовима и животу људи на Балкану, уз задатак да сами прикупе неопходне информације и томе и презентују их. На часу се могло видети да је наставница захтевала формирање седам група од по пет ученика (укључујући све ученике одељења без обзира на то да ли су у тренутку груписања били присутни на часу), при чему су ученици сами бирали ко ће се са киме сарађивати. Наставна ситуација петнаест реализована је у оквиру више школских часова, при чему су његови уводни и завршни делови реализовани у оквиру саме наставе, а главни део ученичке сарадње реализован је у форми домаћег задатка који су ученици обављали ван наставе. Истраживач запажа да су клупе у овој ситуацији остале традиционалног распореда и да су коришћени уобичајени дидактички материјали (хамер и презентације). Наставница је ученицима дала детаљна упутства за рад на задатку који је обухватао низ питања о наставној јединици која се обрађује, а на која је требало да одговоре у оквиру групног рада.

Доживљаји истраживача о наставној ситуацији. Наставни задатак који је коришћен у овој ситуацији био је високоструктурисан и садржао је јасна упутства и поделу материјала за рад. Истраживач констатује да је задатак захтевао активацију виших менталних процеса код ученика (разумевање, претрагу извора и критички однос према информацијама). Интеракција ученика у ситуацији петнаест обухватала је сарадњу унутар група и такмичење међу групама. Временска организација била је флексибилна, али је као проблем уочена сегментација наставе и осипање ученика. На основу запажених активности наставника на овим часовима, сматрамо да је наставник је имао улоге организатора и евалуатора, при чему је подстицао све одлике кооперативног учења (заједнички продукт, заједничко оцењивање, индивидуална одговорност). С обзиром на то да је наставница од ученика захтевала да у свакој групи одреде ученика који ће преузети улогу вође, констатујемо да осим тога друге улоге нису биле јасне. Имајући у виду видљиве исходе учења, продукте рада и остварену интеракцију између ученика, истраживач је доживео да су ученици у овој ситуацији заиста кооперативно учили (Табела 55).

Табела 55. Подаци о наставној ситуацији петнаест и доживљаји истраживача о њој

Шира концептуална структура	Ужа концептуална структура	Кодови	Категорије налаза
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Историја	Друштвено-језичка група
	Наставна јединица	Друштвена тема	Циљано одабран садржај за размену
	Тип часа	Старо градиво	Утврђивање
Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Детаљна упутства, подела наставног материјала на сегменте	Високоструктурисан
	Природа задатка	/	/

	Ментални процеси које захтева задатак	Памћење, разумевање, критичко мишљење	Виши
	Интеракција коју захтева задатак	Израда заједничког продукта, такмичење група	Сарадња ради такмичења
Расподела ученика у групе	Број и величина група	7 група по 5 ученика	Оптимално
	Састав групе	/	/
	Стратегија за груписање	Ученици се сами групишу	/
Временска организација	Трајање наставне ситуације у целини и по сегментима	Фаза презентовања 45-15мин	У оквиру више школских часова
	Флексибилност	Продужено време за рад	Флексибилна
Просторно-материјална организација	Наставна сцена	Клупе се не померају	Традиционалне клупе
	Наставни материјали	Хамер и презентације	Уобичајени
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	/	/
	Одлике и понашања наставника	/	/
	Одлике дидактичког обликовања	Сегментација ситуације и одсуство ученика са часа	Трајање часа, осипање ученика
Активности наставника	Улоге наставника на часу	Даје упутства за рад и оцењује ученике	Организатор, евалуатор
	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Захтева заједнички продукт, добијају заједничке бодове, индивидуално испитивање, прича о значају сарадње	Подстиче све одлике кооперативног учења
Активности ученика	Улоге ученика у групи	Посредници у комуникацији између група и наставника	Вођа
	Активности ученика као показатељ (не)кооперативног учења	Когнитивни исходи учења видљиви, постоје продукти учења, ученици остварују интеракцију	Ученици су кооперативно учили

2.15.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији

Одлике и уверења наставника. Ову ситуацију је организовала иста наставница која је организовала ситуацију 4, због чега нећемо понављати податке који се тичу њених одлика и уверења. Наставница је имала различите намере (различити циљеви, наставни садржаји, захтеви) приликом организације ових ситуација и њени доживљаји за сваку од њих су јединствени. Следи приказ намера и доживљаја наставнице у вези са ситуацијом петнаест.

Наставник о наставној ситуацији. Наставница историје одлучила је да позове истраживача на час када је од ученика седмог разреда очекивала да путем кооперативног учења утврде наставну јединицу која је погодна за размену. Истиче да је у овој ситуацији поставила когнитивне и социјалне циљеве учења који се тичу разумевања градива и способности да се договоре са другима око заједничког рада. Из разговора са њом закључили смо да је бирала одељење у којем се нада успеху у вези са реализацијом кооперативног учења („Старији ученици имају више искуства са кооперативним учењем и у тим одељењима је успешније [...] моје ученике познајем, ако негде запне знам како да помогнем“). Наводи да препушта ученицима да се сами групишу на основу интересовања и дружења, а она повремено интервенише како би групе биле уједначене по броју и

хетерогене по успеху. Да флексибилно води временску организацију кооперативног учења закључили смо на основу тврдње о томе да је увидела потребу ученика да више времена посвете изради задатка и омогућила им то. Интерпретација изјава ове наставнице довела нас је до сазнања да је задатак за кооперативно учење у овој ситуацији био високоструктурисан, захтевао је ниже и више менталне процесе, а очекивана интеракција међу ученицима била је сарадња ради такмичења („Добијају прецизна питања на која треба да одговоре [...] дајем им две могућности за презентовање [...] очекујем памћење и истраживачки рад односно претраживање информација које се не налазе у уџбенику [...] бираћемо најбољи рад“). Из њених навода сазнајемо да у овој ситуацији није желела да оцењује ученике, а евалуацију радова засновала је на спорадичном индивидуалном формативном оцењивању исхода учења („Ученици добију повратну информацију ако су нешто погрешно урадили“). Кроз разговор о томе како наставница перципира своје активности у посматраној ситуацији препознали смо улоге организатор, дијагностичар, подршка („Пишем питања за ученике, водим рачуна да све стигнемо до краја часа [...] пратим потребе ученика и ускладим своје захтеве [...] поштујем њихове афинитете у учењу и дружењу“).

Можемо констатовати да је ова наставница задовољна постигнутим, а своје задовољство поткрепљује систематичним навођењем показатеља одлика и исхода кооперативног учења („Ученици су запамтили градиво [...] радили смо заједнички осврт на групни рад и причали о томе ко је шта урадио [...] ученици су пристали да раде овај задатак да испоштују разредну иначе нису били мотивисани за тему, мени је то барем показатељ међузависности на нивоу одељења [...] видите њихове реакције, делују задовољно и даље причају о својим презентацијама, мислим да им је било пријатно“). Да одговорност за кооперативно учење позиционира у одређеној мери споља, у одређеној мери унутра закључујемо на основу њене интерпретације проблема који су били присутни у овој ситуацији („Постоје проблеми за које сам одговорна и за које нисам. Не знам како да их оценим када раде у групи [...] како да спречим да неко не учествује“). У Табели 56. приказани су подаци добијени кроз разговор са овом наставницом.

Табела 56. Подаци о наставној ситуацији петнаест и доживљаји наставнице о њој

Димензије	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Опште одлике	Наставничко искуство	Године радног стажа	23 година	Доста искуства
	Однос према наставничком позиву	Мотивација за рад	Флексибилно радно време, добри односи са ученицима	Интринзична и екстринзична
		Задовољство послом	Незаинтересованост ученика, флексибилно радно време	Делимично задовољна
Педагошка уверења	О ученицима	Знања, вештине, компетенције, интересовања, претходна искуства	Ученици немају неопходна знања, вештине и компетенције за учење; нису заинтересовани за учење; немају искуства са кооперативним учењем	Фокус на слабости
	О настави и учењу	Схватање учења, циљеви наставе и учења, извори знања, наставне	Учење јединствена активност; наставник није једини извор знања, циљеви наставе когнитивни, социјални и	Савремена

		методе и облици рада	морални; различите методе и активности	
	О кооперативном учењу	Значај	Сарадња и мотивација	Социјализација
		Одлике кооперативног учења у пракси	Сарадња ради неговања блиских односа и због заједничког материјала и оцена	Афективна и принудна кооперација
Намере у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације	Планирање наставне ситуације	Образовни садржај	Друштвена тема	Наставна јединица погодна за размену
		Наставни циљеви	Разумевање и вежбање социјалних вештина	Когнитивни и социјални
		Одабир одељења	Одељење у којем је одељенски; старији ученици	Бира одељење у којем се нада успеху
	Начин организације и реализације наставне ситуације	Груписање ученика	Ученици се сами групишу	/
		Временска динамика	Продужила планирани временски оквир јер ученици нису завршили рад	Флексибилна
		Одлике задатка	Детаљно разрађена питања, две алтернативе за презентовање, такмичење група, неопходан истраживачки рад.	Високоструктурисан, сарадња ради такмичења, виши ментални процеси
		Активности наставника	Организује учење, уважава потребе ученика, усклађује захтеве са ЗНР ученика, осетљива на њихове афинитете у учењу и дружењу	Организатор, дијагностичар, подршка
		Организација простора	/	/
		Начин евалуације	Даје повратну информацију ученицима код којих уочи грешку у презентовању	Спорадично индивидуално формативно оцењивање исхода учења
Доживљаји о наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Заступљеност одлика и показатељи	Систематично прати и образлаже испуњеност одлика кооперативног учења, сагледава исходе учења и доводи их у везу са постављеним циљевима	Задовољна постигнутим уз покриће
		Исходи учења	У складу са циљевима, когнитивни	
	Проблеми у реализацији кооперативног учења	Врста проблема	„Слободни јахачи“, недостатак социјалних вештина ученика; крај школске године, ИОП, јаз у предзнањима ученика, недостатак подршке на нивоу школског колектива	Понашање и одлике ученика и дидактички обликован део
		Одговорност за кооперативно учење	Постоје проблеми које може и оне које не може да реши	Наставник и ученици деле одговорност

Овај пример доказује да се лични контекст наставника разликује у свакој ситуацији. Иако постоје релативно трајне одлике (уверења, ставови, навике у понашању) наставници су део јединствених наставних ситуација у којима имају јединствене намере и доживљаје. Анализирајући одлике личног контекста ове наставнице у оба примера, потврдили смо да су поједине одлике у складу, а поједине у раскораку. На пример, савремена схватања о настави и учењу ове наставнице (циљеви наставе разноврсни, наставник није једини извор знања, значајан и групни рад) рефлектују се у њеном деловању приликом организације кооперативног учења (поставља когнитивне и социјалне циљеве, од ученика очекује активацију виших менталних процеса, бира тему која је погодна за размену). За разлику од претходне ситуације, у овој ситуацији наставница је флексибилнија у вођењу временске динамике. Наведени поступци наставнице у складу су са препорукама истраживача о томе како организовати кооперативно учење и подстицати кооперативну климу у одељењу (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004). Наставница сматра да је одговорност за кооперативно учење подељена између наставника и ученика што једним делом представља објашњење одређених поступака који нису у духу развоја праксе кооперативног учења али за које она не осећа личну одговорност (не предузима ништа у односу на проблеме који се понављају у једној и у другој ситуацији).

2.15.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији

У овој ситуацији интервјуисали смо четири ученика – ученика и ученицу који извештавају да су доживели кооперативно учење у средњој и ученика и ученицу који извештавају да су доживели кооперативно учење у великој мери (Табела 57).

Табела 57. Подаци о личном контексту ученика у ситуацији петнаест

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Ученици	
		Средње (f=2)	Пуно (f=2)
Академски успех	Општи успех	M1, Ж1: Врлодобри	M2, Ж2: Одлични
	Успех из историје	M1, Ж1: Четири	M2, Ж2: Четири
Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства	M1, Ж1: Мало	M2, Ж2: Мало
	Пријатност искуства и разлози	M1, Ж1: Позитивно (дружење и лако се добије петица)	M2, Ж2: Позитивно (дружење и корисно за учење)
Интересовања ученика	Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	M1 и Ж1: Заинтересовани за предмет, воле садржај	M2, Ж2: Заинтересовани за предмет (садржај и начин рада)
Уверења о учењу	О школском учењу	M1, Ж1: Традиционална	M2, Ж2: Традиционална
	О кооперативном учењу	M1, Ж1: Социјална међузависност, афектива кооперација у учењу	M2, Ж2: Социјална међузависност, афектива кооперација у учењу
Уверења о одељенској заједници	О наставнику	/	/
	О односима у одељењу	M1, Ж1: Одељење није сложено	M2: Одељење није сложено (такмичари, индивидуалци), Ж2: Одељење је сложено
Активности ученика	Груписање	M1, Ж1: Груписали се на основу дружења	M2, Ж2: Груписали се на основу дружења
	Улога у групи	M1, Ж1: Припадници „средње класе“	M2, Ж2: Припадници „средње класе“
Однос према дидактичком	Наставна јединица	M1, Ж1: Није занимљива, тешка и досадна	M3, Ж1: Није занимљива

обликовању наставне ситуације	Временска организација	/	M2, Ж2: Задовољни
	Састав групе	M1, Ж1: Задовољни јер су радили са блиским другарима	M2, Ж2: Задовољни јер су били са блиским другарима
	Просторна организација	/	/
	Задатак за кооперативно учење	M1, Ж1: Разумеју задатак, био је досадан, не тежак	M2, Ж2: Разумеју задатак, није био лак, високо-кооперативан
	Улоге наставника	M1, Ж1: Евалуатор, подршка	M2, Ж2: Евалуатор, подршка
Евалуација кооперативног учења	Заступљеност одлика кооперативног учења	Ж1, М1: Није било позитивне међузависности, унапређујуће интеракције, смањене социјалне вештине и индивидуална одговорност	M2, Ж2: Све одлике заступљене
	Исходи кооперативног учења	M1, Ж1: Научио нешто више о градиву	M2, Ж2: Научили нешто више о градиву
Проблеми током кооперативног учења	Врста проблема	M1, Ж1: Одлике дидактички обликованог дела (задатак лош), одлике наставнице (није пружала помоћ), одлике ученика (нису сви радили)	M2: Одлике ученика (ученик је био уморан)
	Одговорност за кооперативно учење	M1, Ж1: Не сматрају себе одговорним	M2, Ж2: Наставници и ученици деле одговорност

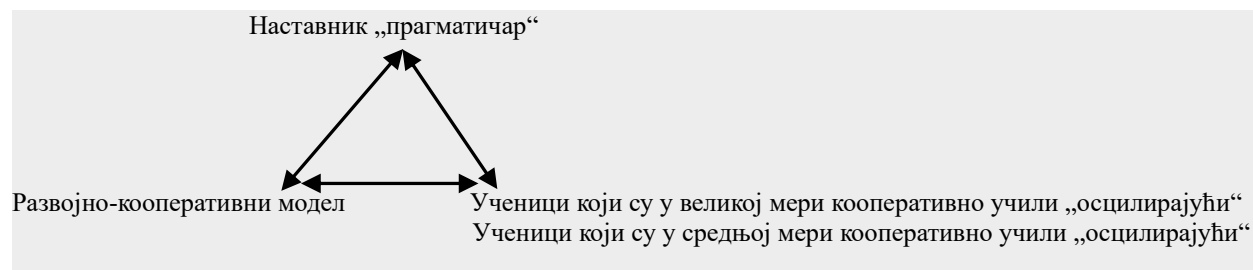
Одлике и уверења ученика. Констатујемо да су у овој ситуацији интервјуисани ученици који имају одличан и врлодобар просек, али сви имају четворку из историје. Они имају мало искуства са кооперативним учењем које је позитивно. Ови ученици су заинтересовани за предмет, заступају традиционална уверења о школском учењу. Међу њима влада схватање да је кооперативно учење оно које одликује социјална међузависност и блиски односи између ученика који сарађују („Не можемо да урадимо ако нису сви урадили свој део [...] сви бринемо о њој иако знамо да она не може да уради као ми“). Ови ученици су сагласни у вези са тим да њихово одељење није сложено („Велике су разлике између дечака и девојчица [...] постоје групе ученика који се друже ван школе. Те групе се међусобно не подносе“).

Ученици о наставној ситуацији. Интервјуисани ученици имали су сличне доживљаје када су у питању наставна јединица, састав групе, улоге наставнице и ученика, исходи учења. Према њиховим наводима наставна јединица није била занимљива, али су ипак научили нешто више о градиву. Сви интервјуисани ученици су били задовољни саставом своје групе, јер су бирали са киме ће формирати групу на основу тога са којим ученицима из одељења се друже. Наставницу историје су у конкретној ситуацији доживели као некога ко их оцењује и помаже да науче градиво, што алудира на то да је наставница на часу била евалуатор и подршке у учењу. На основу одговора ученика у овој ситуацији констатујемо да су сви интервјуисани ученици били у улози припадника „средње класе“, јер су настојали да у што већој мери уједначе своје одговорности и активности у вези са задатком. Аргументи ученика који извештавају да су у великој мери доживели кооперативно учење су: „Свако је претраживао бар нешто, да сам радио сам не бих стигао све то да урадим“, „Лепо смо се договарали, али ми се иначе дружимо и имамо разрађен систем како се понашамо када добијемо задатак“, „Могоао сам све сам али то није поента групног рада“, „Сви смо помагали

једни другима, М. [ученица која се образује по ИОП-у] је добила свој део да уради, али смо њој помогли“. Ученици који се изјашњавају да су у мањој мери учили кооперативно, наводе разлоге због којих поједине одлике према њиховом мишљењу нису биле заступљене у овој ситуацији: „Сви смо могли да урадимо сами [...] задатак је био превише лак“, „Интеракције није ни било јер смо радили од куће, а ја нисам могла да се организујем у време када су се они састали да раде, јер имам тренинге сваког дана после школе“, „Поделили смо посао тако да не морамо да се састајемо после школе, наставница на часу пита сваког ученика посебно“, „То се развија када се видимо после школе, не док учимо, када учимо фокусирани смо на оцену“. Ови ученици другачије доживљавају задатак и одговорности при кооперативном учењу него ученици који сматрају да су у великој мери доживели кооперативно учење. Ученици који су у средњој мери доживели кооперативно учење не сматрају себе одговорним за кооперативно учење о чему сведочи мишљење једног од њих: „Наставница је одговорна за учење у групи. Ми смо само ученици. Није нам помогла да се организујемо и да опомене ученике који неће да раде“. Ови ученици су задатак у овој ситуацији доживели као тежак и досадан јер се према њиховим наводима од њих захтевало да самостално претражују информације и науче их напамет, при чему нису имали простора да испоље своје идеје. Ученици који се изјашњавају да су у великој мери кооперативно учили, одговорност за кооперативно учење дистрибуирају између себе и наставника, о чему сведочи мишљење дечака који истиче како је на ову ситуацију, поред организације и захтева наставнице, утицало и то што се осећао уморно.

2.15.4. Осврт на ситуацију петнаест заснован на триангулацији

У оквиру ситуације петнаест, анализа података показала је висок степен сагласности између перспектива наставника, истраживача и ученика о остварености кооперативног учења, како на нивоу целог одељења, тако и на нивоу појединаца. Наставница сматра да је кооперативно учење у овој ситуацији остварено (највећи број ученика учио је кооперативно, а ово учење одликовало је свих пет дефинишућих карактеристика). Такође, она сматра да су постављени наставни циљеви остварени и да код већине ученике препознаје когнитивне исходе учења. Истраживач сматра да су поменути исходи учења код већине ученика видљиви и да су у складу са постављеним наставним циљевима о којима наставница извештава. Ученици који су у овој ситуацији окарактерисани као они који су у великој мери кооперативно учили наводе јасне показатеље појединачних одлика овог учења. Када су у питању исходи, наставник, истраживач и ученици слажу се око тога да су они когнитивне природе. Осим тога, нису постојали подаци у оквиру навода истраживача или наставника, који би отворили простор за сумњу у оствареност кооперативног учења на примеру овог ученика. Основне одлике ове ситуације приказане су на Слици 25.



Слика 25. Основна обележја ситуације петнаест

2.16. Наставна ситуација шеснаест

2.16.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији шеснаест

Манифестне одлике наставне ситуације. Наставна ситуација шеснаест реализована је у одељењу петог разреда, на часовима грађанског васпитања који припада друштвено-језичкој групи предмета. Истраживач је сазнао да су том приликом ученици утврђивали наставну јединицу о људским правима, коју су раније обрађивали. Истраживач констатује да је наставница у овој ситуацији формирала три групе од по три до четири ученика, користећи технику пригодног груписања (груписање ученика који седе једни поред других). Наставна ситуација шеснаест реализована је у оквиру два школска часа, при чему је уводни део трајао 15 минута, главни део 30 минута, а завршни део 15 минута. У овој ситуацији клупе су биле спојене и коришћени су уобичајени дидактички материјали (папир, оловка, хамер). Наставница је поручила ученицима да унутар групе одаберу тему коју ће обрађивати и договоре се о начину рада и презентовања резултата свог рада. Сам задатак наставница је представила као позив да ученици једни са другима размене мишљења, покушају да разумеју положај других људи, препознају у чему се огледа значај теме којом се баве и осмисле начин како би је представили другима.

Доживљаји истраживача о наставној ситуацији. Наставни задатак који је коришћен у овој ситуацији био је нискоструктурисан, јер су ученици имали слободу у избору теме, организацији рада и начина презентовања. Истраживач процењује да је задатак био висококооперативан, будући да је захтевао размену ученика у вези са комплексним друштвеним темама. На основу посматрања наставних материјала коришћених у овој ситуацији, истраживач је могао констатовати да су од ученика захтевани виши ментални процеси (аргументација, критичко мишљење, емпатија). Истраживач је проценио да је интеракција између ученика приликом израде задатка била заснована на сарадњи и заједничком доношењу закључака. Иако је истраживач проценио да је временска организација ученичког рада била флексибилна, као главни проблем који је уочио односи се на сегментацију учења и осипање ученика. На основу опажених активности наставника на овим часовима, сматрамо да је наставник имао улоге организатора, регулатора социјалних односа и подршке у учењу, при чему је подстицао све одлике кооперативног учења. Процењено је да су ученици имали уједначене улоге приликом учења, што указује на то да су били припадници „средње класе“. С обзиром на остварену интеракцију, видљиве исходе и продукте рада, истраживач сматра је да су у ситуацији шеснаест ученици заиста кооперативно учили (Табела 58).

Табела 58. Подаци о наставној ситуацији шеснаест и доживљаји истраживача о њој

Шира концептуална структура	Ужа концептуална структура	Кодови	Категорије налаза
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Грађанско васпитање	Друштвено-језичка група
	Наставна јединица	Друштвена тема	Циљано одабран садржај за размену
	Тип часа	Старо градиво	Утврђивање

Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Ученици бирају тему, начин организације и начин излагања	Нискоструктурисан
	Природа задатка	Заједничке идеје/продукти	Висококооперативан
	Ментални процеси које захтева задатак	Аргументација, критичко мишљење, емпатија	Виши
	Интеракција коју захтева задатак	Ученици морају да дођу до закључака путем разговора и да их презентују	Сарадња ради размене
Расподела ученика у групе	Број и величина група	3 групе, по 3-4 ученика	Оптимално
	Састав групе	/	/
	Стратегија за груписање	Ученици који седе близу	Пригодно груписање
Временска организација	Трајање наставне ситуације у целини и по сегментима	Два школска часа, 15-30-15	У оквиру више школских часова
	Флексибилност	Продужено време за рад	Флексибилна
Просторно-материјална организација	Наставна сцена	Заједничко седење ученика у групи	Спојене клупе
	Наставни материјали	Задаци, папир, оловка, хамер	Уобичајени
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	/	/
	Одлике и понашања наставника	/	/
	Одлике дидактичког обликовања	Сегментација ситуације и одуство ученика због тога	Трајање часа и осипање ученика
Активности наставника	Улоге наставника на часу	Групише ученике, подсећа ученике на пожељне моделе понашања, пружа помоћ	Организатор, регулатор социјалних односа, подршка у учењу
	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Тражи заједнички продукт, користе се заједнички материјали, разговара са сваким учеником о томе шта је радио у групи и како су сарађивали	Подстиче све одлике кооперативног учења
Активности ученика	Улоге ученика у групи	Уједначене активности	Припадници „средње класе“
	Активности ученика као показатељ (не)кооперативног учења	Исходи учења видљиви (когнитивни), постоје продукти учења, ученици остварују интеракцију	Ученици су кооперативно учили

2.16.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији

Одлике и уверења наставника. Наставница грађанског васпитања има мало наставничког искуства. Овим послом бави се екстринзично (флексибилно радно време) и интринзично (интеракција са ученицима) мотивисана. Сазнајемо да је задовољна послом, јер је „испуњава осећај успеха када препозна ефекте свог рада“. Када говори о ученицима којима предаје фокусирана је на њихове снаге и потенцијале („У већој мери су информисани [...] немају развијене све вештине, али су заинтересовани за бројне теме што олакшава организацију групних радова [...] имају искуства у заједничкој игри и дружењу, што им користи и за учење“). Њено схватање учења и наставе смо окарактерисали као савремено („Учење се дешава искључиво у „сигурном окружењу“. То значи да ученици ступају у

интеракцију са другима пред којима се осећају слободно да изразе своје мишљење, имају поверења у друге, нису исмевани када погреше [...] и кроз искуствено учење, путем идентификације са другима и по моделу [...] извори знања су повезани и укључују вршњаке из школе, наставнике, браћу, сестре, родитеље [...] циљ ми је да изградимо знања о нечему [...] развијемо позитиван однос према предмету [...] знање да са другима нешто урадимо заједно [...] постижем пројектним, искуственим и кооперативним учењем, али увек кроз дијалог“). Значај кооперативног учења се према мишљењу ове наставнице огледа у целовитом развоју („Социјализација, мотивација да уче и ступају у интеракцију са другима, стицање знања и савладавање градива [...] размењују и укрштају перспективе које воде ка вишим менталним процесима и дугорочном знању и разумевању“. Кооперативно учење које негује и сматра могућим у својој наставној пракси одликује афективна кооперација у учењу („За мене је кооперативно чак и када нема у потпуности остварене индивидуалне одговорности [...] приоритет дајем односима поверења. Важно је да се ученици осећају сигурно у том социјалном окружењу“).

Наставник о наставној ситуацији. Наставница грађанског је одлучила да позове истраживача на час када је од ученика петог разреда очекивала да путем кооперативног учења утврде наставну јединицу за коју је проценила да је погодна за размену. Истиче да је у овој ситуацији поставила когнитивне циљеве и односе се на памћење и разумевање („Да запамте која су то дечија права, да могу да препознају ситуације из свакодневног живота где се та права поштују и разумеју због чега су важна“). Из разговора са њом закључили смо да је бирала одељење у којем се нада успеху у вези са реализацијом кооперативног учења („Бирала сам млађе јер старији су у пубертету [...] имају сарадничко искуство и развијене социјалне вештине [...] заинтересовани су за учење“). Констатујемо да је наставница у овој ситуацији водила рачуна да простор за кооперативно учење буде у складу са препорукама за реализацију кооперативног учења. У овој ситуацији је формирала хомогене пријатељске групе. Временску динамику кооперативног учења одликовала је флексибилност. Интерпретација изјава ове наставнице довела нас је до сазнања да је задатак за кооперативно учење у овој ситуацији био нискоструктурисан, висококооперативан, захтевао је ниже и више менталне процесе, а очекивана интеракција између ученика је сарадња („Задатак и садржај остављају простор за разговор [...] ученици сами могу одредити шта ће и како радити [...] поред разумевања очекујем и критички однос према наставном садржају [...] када ученици презентују радове, имају прилику да чују нешто ново о другој теми којом се нису бавили и сви разговарамо о томе“). Сазнајемо да је у овој ситуацији примењивала индивидуално формативно оцењивање исхода и процеса („Приликом презентовања покрећем разговор о томе шта је научио и како је сарађивао како би му пружила повратну информацију о томе у ком правцу се може развијати“). Осим улоге евалуатора коју је наставница имала у овој ситуацији, из разговора са њом препознали смо улоге дијагностичара, организатора и подршке за учење („Наставница мора знати каква су предзнања ученика, пружати им подршку, мора добро да осмисли задатке и формира групе пријатне за рад“). Можемо констатовати да је ова наставница била незадовољна реализацијом кооперативног учења, јер према њеним наводима нису све одлике овог учења биле заступљене код сваког ученика („Сви ученици су на крају часа умели да одговоре на моја питања, али чини ми се да је било потешкоћа у вези са организацијом рада унутар група. Чини ми се да овај задатак није код свих ученика покренуо потребу да разговарају [...] видела сам да су разговарали о организацији и добили смо квалитетне продукте [...] сви

су у мањој или већој мери имали когнитивне исходе“). Проблеме које перципира у овој ситуацији односе се дидактички обликован део ситуације (сегментисаност активности кроз наставне часове, неповољан распоред часова). У овој ситуацији наставница одговорност за кооперативно учење придаје себи („Одговорност је моја уколико не сарађују, јер то значи да сам им оставила простор да не сарађују“). У Табели 59. приказани су подаци добијени кроз разговор са овом наставницом.

Табела 59. Подаци о наставној ситуацији шеснаест и доживљаји наставнице о њој

Димензије	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Опште одлике	Наставничко искуство	Године радног стажа	3 године радног стажа	Мало искуства
	Однос према наставничком позиву	Мотивација за рад	Интеракција са ученицима и флексибилно радно време	Интринзична и екстринзична
		Задовољство послом	Ужива у исходима свог рада	Задовољна послом
Педагошка уверења	О ученицима	Знања, вештине, компетенције, интересовања, претходна искуства	Ученици имају различита знања, вештине и компетенције; показују значајно интересовање за учење, немају много искуства са кооперативним учењем али имају у заједничкој игри и дружењу	Фокус на снаге и потенцијале
	О настави и учењу	Схватање учења, циљеви наставе, извори знања, наставне методе и облици рада	Учење је социјална активност, циљеви наставе когнитивни, социјални, афективни и морални развој, комбиновање различитих модалитета наставе	Савремена
	О кооперативном учењу	Значај	Социјализација, мотивација, учење градива, виши ментални процеси и дугорочна знања	Целовит развој, виши ментални процеси
		Одлике кооперативног учења у пракси	Сарадња ради неговања блиских односа у групи	Афективна кооперација
	Намере у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације	Планирање наставне ситуације	Образовни садржај	Друштвена тема
Наставни циљеви			Памћење и разумевање	Когнитивни
Одабир одељења			Одељење млађих ученика са кооперативним искуством, социјалним вештинама, заинтересовани	Одељење у којем се нада успеху
Начин организације и реализације наставне ситуације		Груписање ученика	Ученици који се друже и седе заједно	Хомогене пријатељске групе
		Временска динамика	Продужила планирани временски оквир јер ученици нису завршили рад	Флексибилна
		Одлике задатка	Оставља простор за разговор о начину на који ће се урадити, неструктурисан тако да ученици одређују шта ће и како да раде, очекује се критички	Нискоструктурисан, ментални процеси нижи и виши, висококооперативан

			однос, очекује заједнички продукт	интеракција сарадња
			Активности наставника	Дијагностичар, организатор, подршка за учење, евалуатор
			Организација простора	У складу са препорукама
			Начин евалуације	Индивидуално формативно оцењивање исхода и процеса
Доживљаји о наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Заступљеност одлика и њихови показатељи	Све одлике заступљене али не у потпуности и не код сваког ученика, разговор и продукти као показатељ	Незадовољна постигнутим
		Циљеви и исходи учења	Когнитивни исходи (различити)	
	Проблеми у реализацији кооперативног учења	Врста проблема	Осипање ученика, време када се час одвија	Дидактички обликован део
		Одговорност за кооперативно учење	Одговорност наставнице уколико ученици не сарађују	Унутрашњи

На основу представљених налаза увиђамо да су одлике личног контекста наставнице грађанског у међусобном складу и у духу развоја кооперативне праксе. Њени поступци на часу (спаја клупе на свим својим часовима како би ученици могли да сарађују, бира наставну тему која је погодна за размену, задаје ученицима задатке који су мање структурисани и захтевају активацију нижих и виших менталних процеса, пружа подршку ученицима приликом учења) блиски су њеним педагошким уверењима које износи (учење је социјална активност, циљеви наставе и методе за учење су разноврсне и усмерене на целовит развој, ученици имају знања, вештине и потенцијале за учење). Наведени поступци наставнице блиски су препорукама истраживача о томе како организовати кооперативно учење и подстицати кооперативну климу у одељењу (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004). Налази истраживања показали су да ова наставница показује осетљивост на елементе контекста и спремност да у односу на њих делује (продужава наставну ситуацију по потреби, пружа подршку ученицима, разматра своју одговорност за настале проблеме, изражава незадовољство постигнутим уз промишљање о могућностима за унапређење праксе кооперативног учења у оквиру њеног предмета. Према нашој анализи нису запажене значајне контрадикторности у њеним уверењима, одликама, понашању и доживљајима.

2.16.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији

У овој ситуацији интервјуисали смо четири ученика – једног ученика и две ученице које извештавају да су у великој мери доживели кооперативно учење и једног ученика који извештава да је у малој мери доживео кооперативно учење (Табела 60).

Табела 60. Подаци о наставној ситуацији шеснаест и доживљаји ученика о њој

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Ученици	
		Мало (f=1)	Пуно (f=3)
Академски успех	Општи успех	M1: Одличан	M2, Ж1: Одлични, Ж2: врло добра
	Успех из грађанског	/	/
Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства	Мало	M2, Ж1, Ж2: Мало
	Пријатност искуства и разлози	Позитивно (забавно/дружење)	M2, Ж1, Ж2: Позитивно (забавно/дружење)
Интересовања ученика	Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	Заинтересован за предмет – за садржај	M2, Ж1, Ж2: Заинтересовани за садржај предмета
Уверења о учењу	О школском учењу	Савремена	M2, Ж2, Ж1: Савремена и традиционална
	О кооперативном учењу	Социјална међузависност, афективна кооперација	M2, Ж2, Ж1: Социјална међузависност, афективна кооперација
Уверења о одељенској заједници	О наставнику	Повољна уверења	M2, Ж2 и Ж1: Повољна уверења
	О односима у одељењу	Одељење није сложно	M2, Ж2, Ж1: Одељење није сложно
Активности ученика	Груписање	Не учествује у формирању	Не учествују у формирању
	Улога у групи	Вођа	M2, Ж1: Припадници „средње класе“
Однос према дидактичком обликовању наставне ситуације	Наставна јединица	Занимљива	M2, Ж2, Ж1: Занимљива
	Временска организација	/	/
	Састав групе	Задовољан, радио са пријатељима	M2, Ж2, Ж1: Задовољне (сарађивале са пријатељима)
	Просторна организација	/	/
	Задатак за кооперативно учење	Разумео задатак, лак, нискокооперативан	M2, Ж2, Ж1: Разумели задатак, занимљив, висококооперативан
	Улоге наставника	Организатор	M2, Ж2, Ж1: Организатор, подршка, евалуатор
	Заступљеност одлика кооперативног учења	Смањена позитивна међузависност, унапређујућа интеракција и социјалне вештине	M2, Ж1, Ж1: Све одлике заступљене
Евалуација кооперативног учења	Исходи кооперативног учења	Ништа није научио ново	M2, Ж1, Ж2: Научили градиво
	Врста проблема	Нема	M2, Ж1, Ж2: Нема
	Одговорност за кооперативно учење	Сматра себе одговорним	M2, Ж1, Ж2: Сматрају себе одговорним

Одлике и уверења ученика. Све интервјуисане ученике у ситуацији шеснаест одликује следеће: одличан или врлодобар академски успех, мало искуства са кооперативним учењем које је позитивно, заинтересованост за садржај предмета грађанско васпитање, савремена уверења о школском учењу и уверење да је наставница грађанског васпитања добра. Када су у питању савремена схватања о школском учењу, издвајамо наводе интервјуисаних ученика: „Мислим да наставница очекује да будемо креативни. Креативност је када имаш неку добру идеју“, „Добра оцена ништа не значи ако нисмо хтели да помогнемо другима“,

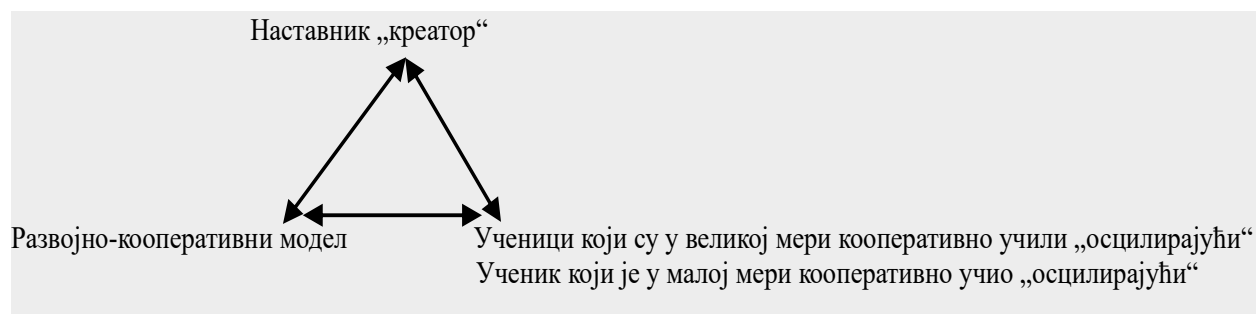
„Стално учимо. И када се играмо“. Сви интервјуисани ученици у овој ситуацији проценили су да њихово одељење није сложено („Помаже ми најбоља другарица [...] не могу да тражим помоћ од свакога“, „Не бих волела да радим са дечацима“), а кооперативно учење доживљавају као ситуацију у којој сви ученици доприносе заједничком раду и међу њима постоје пријатељски односи.

Ученици о наставној ситуацији. У конкретној ситуацији, ученик који се изјашњава да је у малој мери кооперативно учио имао је улогу вође, док су ученици који се изјашњавају да су у великој мери кооперативно учили имали улогу припадника „средње класе“. Ови ученици су сагласни да је наставни садржај у овој ситуацији био интересантан, а задатак јасан и лак. Они сматрају да је одговорност за кооперативно учење у највећој мери на ученицима: „Свако од нас је одговоран за тај задатак. Не само за то, важно је и како се понашамо према другима“. На основу разговора са ученицима констатујемо да су интервјуисани ученици у овој ситуацији били задовољни саставом своје групе, јер су сарађивали са најбољим пријатељима из одељења. Значајне разлике између интервјуисаних ученика у овој ситуацији огледају се у њиховим доживљајима одлика кооперативног учења и исхода учења. Ученик који се изјашњава да је у малој мери учио кооперативно, за разлику од других интервјуисаних ученика, наводи да у овој ситуацији ништа ново није научио. Овај ученик наводи да није било међузависности међу ученицима („Задатак је био лак, па смо морали да поделимо задужења у групи тако да сваки члан групе уради цео задатак да би био изазов за нас“), није било индивидуалне одговорности и вежбања социјалних вештина („Нисмо много комуницирали, нисмо ништа ново користили“). Овај ученик сматра да је задатак био лак и да је могао самостално да га уради, што указује да је задатак у овој ситуацији за овог ученика био нискокооперативан. Ученици који извештавају да су доживели све одлике кооперативног учења наводе: „Било ми је важно да чујем шта други мисле“, „Свако је радио свој део, али наставница није рекла да не може тако“, „Дуго смо разговарале о томе коју тему ћемо одабрати, да би свима била испуњена жеља“, „Задатак који нам је наставница задала био је преобиман и морали смо да се поделимо у две групе тако да све стигнемо да урадимо“, „Нисмо се отимали ко ће шта да ради него смо могли лепо да се договоримо“. Изјаве ових ученика указују на то да су задатак доживели као висококооперативан и да су исходи њиховог учења били когнитивни. Сви интервјуисани ученици у овој ситуацији сматрају да није било конкретних проблема током кооперативног учења, а одговорност за ово учење позиционирају унутра истичући како од њих највише зависи каква ће сарадња бити и колико ће свако од њих научити.

2.16.4. Осврт на ситуацију шеснаест заснован на триангулацији

У оквиру ситуације шеснаест, анализа података показала је извесна одступања у перспективама истраживача, наставника и ученика о остварености кооперативног учења, како на нивоу целог одељења, тако и на нивоу појединаца. Наставница сматра да кооперативно учење у овој ситуацији није остварено у потпуности (иако је већина ученика сарађивала, ову сарадњу није одликовало свих пет дефинишућих одлика кооперативног учења). Она сматра да су постављени наставни циљеви остварени и да се код већине ученика могу уочити когнитивни исходи учења, али да се они у великој мери разликују, што јој отежава да их сагледа у целини. Истраживач сматра да су поменути исходи учења код већине ученика видљиви и да су у складу са постављеним циљевима о којима наставница

извештава. Ученици који су у овој ситуацији окарактерисани као они који су у великој мери кооперативно учили наводе јасне показатеље појединачних одлика овог учења. Када су у питању исходи, наставник, истраживач и ученици слажу се око тога да су они когнитивне природе. Ипак, незадовољство наставнице која је реализовала ову ситуацију доводи у питање оствареност кооперативног учења и порекло ученичких знања. Уколико су истинита њена запажања о томе да ученичку сарадњу нису одликовале дефинишуће карактеристике кооперативног учења, ученичка знања вероватно нису продукт размене у групи. Основне одлике ове ситуације приказане су на Слици 26.



Слика 26. Основна обележја ситуације шеснаест

2.17. Наставна ситуација седамнаест

2.17.1. Истраживач као извор података о наставној ситуацији

Манифестне одлике наставне ситуације. Наставна ситуација седамнаест реализована је у одељењу осмог разреда на часу српског језика, који припада групи друштвено-језичких предмета. Констатујемо да се у овој ситуацији утврђивало пређено градиво које се односи на наставну јединицу „Историја језика“. На часу смо сазнали да је наставница омогућила ученицима да сами формирају групе за учење. У наредном кораку констатовали смо да је у овој ситуацији било седам група, а сваку групу чинило је троје или четворо ученика. укупна дужина трајања ове ситуације није позната истраживачу јер су његови уводни део (расподела ученика и упознавање са захтевима наставника) и главни део (ученичку сарадњу) реализовани је у форми домаћег задатка који су ученици обављали ван наставе. У оквиру наставе и то једног школског часа реализована је завршна фаза ове ситуације која се односила на презентовање ученичких радова. На том часу клупе су биле традиционалног распореда и коришћени су уобичајени дидактички материјали (хамер и презентације). Наставница је ученицима задала да у оквиру групе одговоре на одређена питања и да своје одговоре презентују осталим ученицима у одељењу. Наставница је ученицима дала инструкцију да је неопходно да запамте и разумеју кључне информације из лекције које су неопходне за успешно полагање завршног испита.

Доживљаји истраживача о наставној ситуацији. Наставни задатак који је коришћен у овој ситуацији био је високоструктурисан јер су ученици добили детаљно наведена питања на која треба да одговоре. Интеракција ученика је била организована кроз сарадњу на изради заједничког плаката уз међусобно такмичење група. Истраживач је након увида у садржаје задатка закључио да су очекивани ментални поцеси које ученици треба да користе

нижег нивоа (памћење и разумевање). Истраживач сматра да је временска организација у овој ситуацији била изразито ригидна, што се може закључити на основу тога што поједини ученици услед недостатка времена не презентују свој рад, док поједини ученици у тренуцима презентовања других радова завршавају свој рад. Истраживач је као главни проблем у овој ситуацији констатовао појаву „слободних јахача“. Већ поменута временска организација наставне ситуације која је једним делом била ограничена дужином трајања школског часа, према доживљају истраживача представљала је препреку за кооперативно учење. На основу опажених активности наставнице на часу, може се закључити да је она имала улогу организатора и евалуатора. Поступци ове наставнице указивали су на то да она подстиче поједине одлике кооперативног учења у овој ситуацији. На основу сумње истраживача у остварен допринос свих ученика који су учествовали у кооперативним активностима, заснован је став да су у овој ситуацији ученици само делимично кооперативно учили (Табела 61).

Табела 61. Подаци о наставној ситуацији седамнаест и доживљаји истраживача о њој

Шира концептуална структура	Ужа концептуална структура	Кодови	Категорије налаза
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Српски језик	Друштвено-језичка група
	Наставна јединица	Више наставних јединица	Циљано одабран обиман садржај
	Тип часа	Старо градиво	Утврђивање
Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Детаљно разрађена питања, подељен садржај на сегменте	Високоструктурисан
	Природа задатка	/	/
	Ментални процеси које захтева задатак	Памћење и разумевање	Нижи
	Интеракција коју захтева задатак	Израда заједничког продукта, такмичење група	Сарадња ради такмичења
Расподела ученика у групе	Број и величина група	7 група, по 3-4 ученика	Оптималне
	Састав групе	/	/
	Стратегија за груписање	Ученици се сами групишу	/
Временска организација	Трајање наставне ситуације у целини и по сегментима	45 минута	У оквиру једног школског часа
	Флексибилност	Не продужава трајање ситуације иако активности нису завршене	Ригидна
Просторно-материјална организација	Наставна сцена	Клупе се не померају	Традиционални распоред
	Наставни материјали	Уџбеник, хамер, фломастери	Уобичајени
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	Поједини ученици не учествују у заједничком раду	Ученици „слободни јахачи“
	Одлике дидактичког обликовања	Не презентују све групе рад	Трајање школског часа
Активности наставника	Улоге наставника на часу	Организује презентовање, испитује ученике	Организатор, евалуатор
	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Тражи заједнички продукт, индивидуално испитивање,	Подстиче поједине одлике кооперативног учења

		подсећање на пожељне modele понашања	
Активности ученика	Улоге ученика у групи	Уједначене активности	Припадници „средње класе“
	Активности ученика као показатељ (не)кооперативног учења	Нису сви радили, постоји сумња да су ученици научили само свој део	Ученици су делимично учили кооперативно

2.17.2. Наставник као извор података о наставној ситуацији

Одлике и уверења наставника. Наставница српског језика има умерено искуство у наставничком раду. Овим послом бави се интринзично мотивисана. Делимично је задовољна послом због захтевне администрације и других системских питања. Када говори о ученицима којима предаје, фокусирана је на њихове слабости („Не знају како да функционишу у школској заједници, нити да уче [...] ретко имамо такмичаре [...] већина ученика нема искуства са кооперативним учењем“). За њено схватање учења и наставе сматрамо да је претежно традиционално („Све креће од наставника [...] социјализацијом се бави наставник грађанског. Циљеви наставе се односе на описмењавање ученика. Треба да стекну базична знања о предмету [...] најефикасније наставне методе укључују различите облике рада – индивидуални, такмичарски и групни“). Значај кооперативног учења ова наставница види у когнитивном развоју и мотивацији ученика слабијег успеха („Такво учење је неопходно за развој међупредметних компетенција код ученика, подупирање талентованих, развој њихових креативности, активацију виших менталних процеса, мотивацију академски слабијих ученика да се ангажују“). Кооперативно учење које негује и сматра могућим у својој наставној пракси одликује принудна кооперација у учењу („Ученици морају да сарађују јер сваки ученик одговара после на питања наставника“).

Наставник о наставној ситуацији. Наставница српског језика је одлучила да позове истраживача на час када је од ученика осмог разреда очекивала да утврде обимно градиво. Наставни циљеви које је поставила су когнитивни и односе се на памћење и разумевање („Да запамте градиво које им је потребно за пријемни испит и да умеју да га објасне“). Из разговора са њом закључили смо да је бирала одељење у којем се нада успеху у вези са реализацијом кооперативног учења („То је моје одељење. Ми се добро познајемо и лепо сарађујемо [...] имају јачи успех од других“). Наставница нам је потврдила да не уређује простор за учење, што према нашим сазнањима није у складу са препорукама за организацију кооперативног учења. Објаснила нам је да је груписање у овој ситуацији препустила ученицима. Од наставнице сазнајемо да оставља могућност да поједини ученици не учествују у групном раду („Не морају баш сви учествовати ако не желе. Свако ће добити неку улогу, неко може бити водитељ и радити самостално“). Увидели смо и да је наставница у овој ситуацији ригидно водила временску динамику („Имамо један час. Шта смо урадили за то време то је. Једна група није излагала свој рад. Не морају да презентују, толико их познајем да знам ко је колико радио“). Интерпретација изјава ове наставнице довела нас је до сазнања да је задатак за кооперативно учење у овој ситуацији био нискокооперативан, захтевао је ниже менталне процесе, очекивана интеракција међу ученицима је сарадња ради подучавања („Ученик треба да запамти информације, не да их чита [...] задатак је такав да га сваки ученик сам може урадити, али је боље када раде заједно јер јачи ученици могу да помогну слабијим“). Сазнајемо да је у овој ситуацији примењивала индивидуално сумативно оцењивање исхода („Сваком ученику постављам питања о

градиву и добијају оцену коју уписујем у дневник“). Из разговора са наставником препознали смо да је у овој ситуацији имала улоге евалуатора и организатора. Осврт на реализовану наставну ситуацију подразумевао је разговор са наставником о оствареним одликама кооперативног учења, из којег констатујемо да је задовољна оствареним без покрића. Разлог за то је остављање простора ученицима да не учествују у кооперативном учењу, ускраћивање прилике да сви ученици презентују свој рад, провера исхода учења се заснива на пропитивању ученика у вези са сегментом за који су били задужени – не за целину, констатација наставнице да задатак може да уради сваки ученик без интеракције са другима. Доживљаји наставнице о кооперативном учењу у овој ситуацији и исходима учења: „Знам да могу да буду бољи, али сам задовољна [...] неко се информисао о теми, неко је научио напамет, неко је разумео читав историјски период, неко није ништа од тога [...] свако познаје макар свој део“). Проблеме које је уочила у овој ситуацији тичу се одлика и понашања ученика и одлика дидактички обликованог дела наставне ситуације („Немамо довољно времена на часу [...] било је спавача [...] неповољно је утицао и узраст ученика, јер они су сада у пубертету [...] неко је болестан, неко је на такмичењу, разболели су се на екскурзији“). Одговорност за кооперативно учење у овој ситуацији наставница позиционира споља („Недостајала је подршка других колега за удруживање и реализацију кооперативних активности [...] нико није одговоран, то се дешава“). У Табели 62. приказани су подаци добијени кроз разговор са овом наставницом.

Табела 62. Подаци о наставној ситуацији седамнаест и доживљаји наставника о њој

Димензије	Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Кодови	Категорије налаза
Опште одлике	Наставничко искуство	Године радног стажа	8 година радног стажа	Умерено искусна
	Однос према наставничком позиву	Мотивација за рад	Љубав према деци	Интринзична
		Задовољство послом	Захтевна администрација, љубав према деци	Делимично задовољна
Педагошка уверења	О ученицима	Знања, вештине, компетенције, интересовања, претходна искуства	Немају неопходна знања, вештине и компетенције, различито су заинтересовани за предмет, немају пуно искуства са кооперативним учењем	Фокус на слабости
	О настави и учењу	Схватање учења, циљеви наставе и учења, извори знања, наставне методе и облици рада	Главни извор знања и подршке: наставници (за социјалне вештине наставник грађанског). Главни циљеви наставе: когнитивни, значајни индивидуални, такмичарски и групни облици рада	Традиционална
	О кооперативном учењу	Значај	Међупредметне компетенције, подупирање талената, креативност, више менталне процесе, мотивацију	Когнитивни развој и мотивација слабијих ученика
		Одлике кооперативног учења у пракси	Сарадња због заједничког материјала и оцена, ограниченог времена	Принудна кооперација
Намере у вези са		Образовни садржај	Више наставних јединица	Обимно градиво за утврђивање

дидактичким обликовањем наставне ситуације	Планирање наставне ситуације	Наставни циљеви	Памћење и разумевање	Когнитивни
		Одабир одељења	Одељење којем је разредна и које има јачи академски успех	Одељење у којем се нада успеху
	Начин организације и реализације наставне ситуације	Груписање ученика	Ученици сами формирају групе	/
		Временска динамика	Планирана динамика се не мења	Ригидно
		Одлике задатка	Сваки ученик може сам да уради, захтева памћење, слабији ученици уче од јачих	Нискокооперативан, нижи ментални процеси, сарадња ради подучавања
		Активности наставника	Креирање задатака и оцењивање ученика	Евалуатор и организатор
		Организација простора	Традиционални распоред клупа	Није у складу са препорукама
		Начин евалуације	Индивидуално испитивање знања	Индивидуално сумативно оцењивање исхода
Доживљаји о наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Заступљеност одлика	Не наводи показатеље одлике кооперативног учења, али сматра да их је било. Исходи видљиви код појединих ученика	Задовољна постигнутим без покрића
		Циљеви и исходи учења	Исходи различити: неко се информисао, неко научио напамет, неко разумео читав историјски период, неко није ништа од тога	
	Проблеми у реализацији кооперативног учења	Врста проблема	„Слободни јахачи“, осипање ученика, недостатак времена, узраст ученика (пубертет)	Понашања и одлика ученика и дидактички обликованог дела
		Одговорност за кооперативно учење	Одговорност – ничија	Не сматра себе одговорном

Анализа одговора ове наставнице указује да су њене одлике, уверења, намере и доживљаји у међусобном складу али нису сасвим у блиска природи кооперативног учења. На пример, њена традиционална схватања о настави и учењу (ученици немају знања и вештине, наставник је главни извор знања, циљеви наставе су искључиво когнитивни) рефлектују се у њеном понашању (од ученика очекује активацију нижих менталних процеса, задатке које задаје ученици могу индивидуално да ураде, не уређује простор у складу са препорукама за подстицање кооперативног учења, за поједине ученике није предвидела да буду чланови неке групе током учења). Поједина уверења и поступци ове наставнице (свест о значају добрих односа одељенског старешине са ученицима, коришћење индивидуалне евалуације након кооперативног учења, омогућавање ученицима да раде у пријатељским групама) заступљени су у оквиру литературе о препорукама за организацију кооперативног учења (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000). Чини се да ова наставница није довољно осетљива на друге елементе наставне ситуације не разумевајући их или не перципирајући да на њих може утицати (нико није одговоран за појаву „слободних јахача“, планирана временска динамика не може да се мења).

2.17.3. Ученици као извор података о наставној ситуацији

У овој ситуацији интервјуисали смо три ученика – ученика који се изјашњава да није доживео кооперативно учење и две ученице које се изјашњавају да су доживеле кооперативно учење у великој мери (Табела 63).

Табела 63. Подаци о наставној ситуацији седамнаест и доживљаји ученика о њој

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Ученици	
		Мало (f=1)	Пуно (f=2)
Академски успех	Општи успех	М1: Одличан	Ж1, Ж2: Одличне
	Успех из српског језика	Пет	Ж1, Ж2: Пет
Искуство са кооперативним учењем	Количина искуства	Мало	Ж1: Мало, Ж2: Доста
	Пријатност искуства и разлози	Непријатно, јер воли сам да ради	Ж1, Ж2: Позитивно (јер је забавно/дружење и корисно за учење)
Интересовања ученика	Заинтересованост за предмет и начин рада на часовима	Заинтересован за садржај предмета	Ж, Ж2: Нису заинтересоване за садржај предмета
Уверења о учењу	О школском учењу	Традиционална	Ж1, Ж2: Традиционална
	О кооперативном учењу	Социјална међузависност	Ж1, Ж2: Афективна кооперација
Уверења о одељенској заједници	О наставнику	Добра	Ж1, Ж2: Добра
	О односима у одељењу	Одељење није сложено	Ж1, Ж2: Одељење је сложено
Активности ученика	Груписање	Није био на часу, груписала га наставница	Ж1, Ж2: Груписале се на основу дружења
	Улога у групи	Вођа	Ж1, Ж2: Припадни „средње класе“
Однос према дидактичком обликовању наставне ситуације	Наставна јединица	Занимљива	Ж1, Ж2: Занимљива
	Временска организација	Није задовољан	/
	Састав групе	Није задовољан јер нико није доприносио	Ж1, Ж2: Задовољне (училе са пријатељима)
	Просторна организација	/	/
	Задатак за кооперативно учење	Разуме задатак, досадан, лак, нискокооперативан	Ж2, Ж3: Разумеју задатак, досадан, нискокооперативан
	Улоге наставника	Евалуатор	Ж1, Ж2: Организатор, подршка
Евалуација кооперативног учења	Заступљеност одлика кооперативног учења	Ниједна одлика није заступљена	Ж1, Ж2: Све одлике заступљене
	Исходи кооперативног учења	Научио о градиву	Ж1, Ж2: Научиле градиво
Проблеми током кооперативног учења	Врста проблема	Одлике дидактички обликованог дела (недостатак времена, досадан задатак) и одлике ученика („слободни јахаџи“)	Ж1, Ж2: Одлике дидактички обликованог дела (досадан задатак)
	Одговорност за кооперативно учење	Наставници и ученици деле одговорност	Ж1, Ж2: Не сматрају себе одговорним

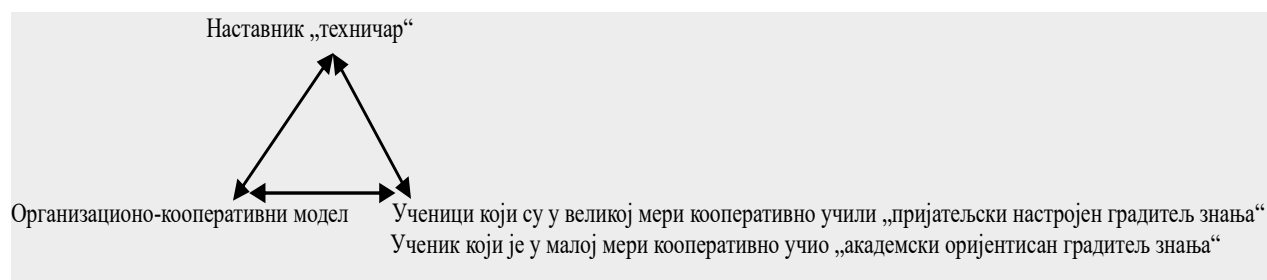
Одлике и уверења ученика. Сви интервјуисани ученици у овој ситуацији имали су одличан академски успех, традиционална уверења о школском учењу и сматрали су да је наставница „добар предавач“. Ученици који су у овој ситуацији доживели кооперативно учење у великој мери објашњавају своја уверења о кооперативном учењу. Из разговора са њима закључили смо да је суштина кооперативног учења према њиховом схватању рад са блиским људима, што указује на значај афективне димензије овог учења. Ове ученице сматрају да је њихово одељење сложно и да постоји основни ниво размене информација приликом учења, а њихова претходна искуства са кооперативним учењем била су позитивна. Ученик који у овој ситуацији није доживео кооперативно учење наводи да за њега кооперативно учење подразумева рад са одличним ученицима при чему сви подједнако доприносе у изради задатка, што указује на његово схватање кооперативног учења које одликује социјална међузависност. Он сматра да његово одељење није сложно и од њега сазнајемо и да је имао непријатна искуства са кооперативним учењем.

Ученици о наставној ситуацији. Сви интервјуисани ученици у овој ситуацији задатак који су добили процењују као јасан али нискокооперативан („Превише је лако, свако може да га уради сам“). Ученице које извештавају да су у овој ситуацији у потпуности доживеле све одлике кооперативног учења наводе аргументе: „Свако је имао своју улогу да уради оно у чему је најбољи“, „Свако је морао да уради свој део посла иначе бисмо имали рупе приликом презентовања“, „Мислим да бисмо мање били успешни да нисмо сви радили“, „Три пута смо се налазиле после школе да бисмо завршиле пројекат. То нам је пријало, није нам било оптерећујуће“, „Десила се једна свађа, јер је једна другарица погрешила, али успеле смо то да решимо и да се нико не љути“. Ове ученице наводе да су у овој ситуацији научиле основне информације о градиву захваљујући кооперативном раду; да је улога наставнице била да им помаже у учењу и организује групни рад, као и то да је за успех при кооперативном учењу већа одговорност наставнице („Она организује учење, ако она уради све како треба научићемо“). Овим ученицима наставна јединица у конкретној ситуацији није била занимљива, али сазнајемо од њих да су биле задовољне саставом групе – сарађивале су са пријатељима.

Од ученика који се изјашњава да није учио кооперативно сазнајемо да, према његовом мишљењу, у овој ситуацији ниједна одлика кооперативног учења није била заступљена, јер је задатак радио у потпуности самостално. Овај ученик у конкретној ситуацији није био задовољан саставом своје групе јер је радио са ученицима који према његовом мишљењу приликом рада са другима ништа не доприносе. У конкретној ситуацији наставни садржај му је био интересантан, али није имао довољно времена за израду задатка јер је како наводи све радио сам. Поменути ученик наводи да је доста тога научио у овој ситуацији, али да је то резултат индивидуалног, а не кооперативног рада. Да одговорност за кооперативно учење позиционира како споља тако и унутра констатујемо на основу тога што истиче своју и одговорност других ученика које једино у синергији доводе до добрих резултата („Ученици су одговорни за успешно функционисање групе и урађен задатак. Ту одговорност углавном преузме само један ученик, што сам ја учинио сада“). На основу његових изјава схватамо да наставницу у овој ситуацији перципира искључиво као евалуатора („Улога наставника на часу није да помаже ученицима већ да их оцењује“).

2.17.4. Осврт на ситуацију седамнаест заснован на триангулацији

У оквиру ситуације седамнаест, анализа података показала је извесна одступања у перспективама истраживача, наставника и ученика о остварености кооперативног учења, како на нивоу целог одељења, тако и на нивоу појединаца. Наставница сматра да је кооперативно учење у овој ситуацији остварено (највећи број ученика учио је кооперативно, а ово учење одликовало је свих пет дефинишућих карактеристика). Такође, она сматра да су постављени наставни циљеви остварени и да код већине ученика препознаје когнитивне исходе учења. Ипак, ова наставница не наводи показатеље који би оправдали њене ставове. Истраживач сматра да у овој ситуацији није остварено кооперативно учење на нивоу одељења у целини, истичући да су поменути исходи учења видљиви само код појединих ученика и да су према доживљајима истраживача показатељ сегментисаних знања која не морају бити последица групне интеракције. Ученици који су у овој ситуацији окарактерисани као они који су у великој мери кооперативно учили наводе јасне показатеље појединачних одлика овог учења. Када су у питању искази ученика о исходима кооперативног учења, они се у великој мери поклапају са постављеним циљевима наставнице и доживљајима наставника о исходима овог учења. Ипак, истраживач изражава сумњу у порекло ових исхода и истиче чињеницу да наставница није навела јасне показатеље кооперативног учења на основу којих је донела закључак о његовој заступљености што доводи у питање оствареност кооперативног учења у овој ситуацији. Обележја основних елемената ове ситуације приказана су на Слици 27.



Слика 27. Основна обележја ситуације седамнаест

Након представљања налаза, покушаћемо да истакнемо главне увиде који произилазе из садржаја овог поглавља. Када су у питању наставне ситуације које одликују развојно-кооперативни модели дидактичког обликовања (ситуације 1, 2, 14, 15, 16) оне су у овом истраживању у сличној мери реализоване од стране наставника који припадају профилима прагматичара и креатора, док их наставници техничати нису реализовали. У овим ситуацијама, у највећој мери кооперативно уче ученици који припадају осцилирајућем профилу, као и академски оријентисаним градитељима знања. Говорећи о овим ситуацијама, ученици оба профила, у мањој или већој мери истичу когнитивне и социјалне исходе кооперативног учења, што је у складу са суштинским одликама овог модела. Међутим, ученици осцилирајућег профила нису у потпуности конзистентни када је реч о исходима кооперативног учења у овим ситуацијама. Управо ученици који припадају осцилирајућем профилу се појављују и међу онима који су у овим наставним ситуацијама

у мањој мери кооперативно учили. Оваква појава може се тумачити на основу специфичних одлика које имају ученици који припадају овом профилу. Ипак ученике осцилирајућег профила одликују мешовита уверења о кооперацији (социјална међузависност и афективна кооперација, уз повремено преузимање менторске улоге), као и променљив степен задовољства различитим аспектима наставне ситуације. Будући да према својој улози у групи најчешће припадају „средњој класи“, увиђамо да њихов ниво ангажовања није стабилно дефинисан, већ се прилагођава конкретној ситуацији, структури задатка, организацији и односима унутар групе. Наше схватање је да се управо због тога ови ученици јављају и међу онима који у већој мери кооперативно уче, али и међу онима који у мањој мери кооперативно уче. Њихово учешће у групи није резултат јасно профилисане оријентације, већ комбинације различитих мотивационих и социјалних чинилаца који у конкретној ситуацији могу деловати подстицајно или ограничавајуће. Управо ти чиниоци биће предмет анализе у оквиру последњег задатка у којем ћемо настојати да разумемо шта је допринело да одређени ученици различитих профила у великој мери кооперативно уче.

Наставне ситуације које карактерише менторско-кооперативни модел дидактичког обликовања у овом истраживању (ситуације 5, 6, 7, 11, 12, 13) су у подједнакој мери организовали наставници који припадају профилима техничара и прагматичара. У овим ситуацијама ученици који у већој мери кооперативно уче најчешће припадају групи пријатељски оријентисаних градитеља знања. Без обзира на њихову позицију у асиметричној интеракцији, било да преузимају улогу „јачих“ или „слабијих“ ученика, они настоје да у тој интеракцији брину о другима, лепо се опходе, што доводи до различитих когнитивних и социјалних исхода учења. Ученици који су у овим ситуацијама у малој мери кооперативно учили припадају групи пасивних ученика и формалних сарадника. Ученици који припадају овим профилима у ситуацијама кооперативног учења преузимају улоге које карактерише низак ниво ангажованости у заједничком раду и слаб осећај одговорности за његов исход. Анализа података је показала да ученици који не уче у менторско-кооперативном моделу дидактичког обликовања наставних ситуација нису уједначени према академском успеху, односно према улози коју преузимају у асиметричној интеракцији приликом вршњачког подучавања. У појединим случајевима реч је о одличним ученицима који, према нашој интерпретацији, не доживљавају довољан когнитивни изазов у ситуацијама у којима преузимају улогу онога ко подучава друге, услед чега изостају исходи учења. У другим случајевима ови ученици могу бити ученици слабијег академског успеха, за које према нашем тумачењу, асиметрична интеракција није била подстицајна.

Наставне ситуације које карактерише организационо-кооперативни модел дидактичког обликовања у овом истраживању (ситуације 3, 4, 8, 9, 10, 17) су у релативно истој мери реализоване од стране наставника који припадају профилима техничара и прагматичара. У овим ситуацијама ученици који у највећој мери кооперативно уче припадају профилу пријатељски оријентисаних градитеља знања. Имајући на уму да су ученици овог профила препознати и у оквиру менторско-кооперативног модела као они који у највећој мери кооперативно уче, запажамо да се ученици овог профила мање фокусирају искључиво на задатак као крајњи исход, а више на сам процес интеракције. Они

из различитих социјалних интеракција настоје да издвоје корисне елементе учења, при чему је социјална димензија сарадње за њих подједнако значајна као и когнитивна. У оквиру организационо-кооперативног модела показало се да у најмањој мери кооперативно уче ученици који припадају групи пасивних ученика и формалних сарадника. Јасно је да ученици који припадају овим профилима, без обзира на модел дидактичког обликовања, неће учити с обзиром на низак ниво њиховог ангажовања приликом кооперативног учења.

На основу свега наведеног, истичемо наш главни увид који се односи на то да је у анализираним ситуацијама не могу уочити законитости које би недвосмислено указивале на то који ученици у каквим ситуацијама кооперативно уче. Дошли смо до закључка да у оквиру истог модела дидактичког обликовања наставне ситуације, неки ученици уче кооперативно, а неки не. Истовремено, ученици истог профила могу учити кооперативно у оквиру различитих модела дидактичког обликовања које организују наставници различитих профила. Другим речима, кооперативно учење условљено је интеракцијом која се одвија између свих елемената наставне ситуације (наставника, ученика и дидактичког обликовања). У даљем раду приступићемо анализи односа између ових елемената на примеру ученика код којих је кооперативно учење било најизраженије.

4. Наставне ситуације у којима је кооперативно учење најизраженије

У овом поглављу настојаћемо да објаснимо наставне ситуације у којима се дешавало кооперативно учење сагледавањем односа између наставника, ученика и дидактички обликованог дела наставне ситуације. Сумирали смо и повезивали налазе које смо представљали у претходним поглављима у целовите слике о наставној ситуацији као контексту за кооперативно учење. Продукти наше анализе биће представљени кроз текстуални и шематски приказ наставних ситуација у чијем су средишту ученици за које се у овом истраживању сматра да су у највећој мери доживели кооперативно учење.

При одабиру наставних ситуација за ову анализу водили смо рачуна да постоји велики степен слагања између перспективе ученика, наставника и истраживача у вези са кооперативним учењем које се дешавало у њима. Ситуације које смо оабрали засноване су на усаглашености наведених перспектива у погледу тога да се кооперативно учење дешавало на нивоу одељења, као и то да је одабрани ученик у тој ситуацији у највећој мери кооперативно учио. Између ученика који су учествовали у „истим“ наставним ситуацијама, истраживач је бирао по једног ученика у вези са којим је био најсигурнији у наведене критеријуме. Свесни чињенице да су нас три извора у овом истраживању довела до различитих података, у процесу сагледавања наставне ситуације као целовитог контекста користили смо различите податке о наставним ситуацијама. С једне стране, коришћени су подаци који су укључивали доживљаје наставника, ученика и истраживача (на пример, одлике задатка, флексибилност временске организације, улоге ученика и наставника на часу и слично) при чему су узимани у обзир они подаци код којих није постојала сумња нити контрадикторност између извора. С друге стране, коришћени су подаци који се односе на манифестне одлике наставне ситуације, у вези са којима није било потребе за међусобним усаглашавањем извора (нпр. распоред клупа, тип часа, наставни циљеви које је поставио наставник и слично). Укључени су и подаци који потичу из само једног извора (наставника или ученика), с обзиром на то да су се односили на њихове личне одлике (на пример, године

радног искуства наставника и академски успех ученика) и уверења (нпр, уверења наставника о наставни и учењу и уверења ученика о наставнику).

Из ове анализе су елиминисане ситуације у оквиру којих су перспективе наставника, истраживача и ученика биле различите када су у питању исходи кооперативног учења и заступљеност његових одлика. На пример, у овој фази рада нису анализиране ситуације у оквиру којих су наставници били задовољни реализованим кооперативним учењем без јасне аргументације о томе (ситуације 3,8,11,12,13,14,17). Када је у питању перспектива ученика о одликама и исходима кооперативног учења, занемарили смо случајеве када су интервјуисани ученици извештавали да су у великој мери кооперативно учили, али да ипак нису ништа или ништа ново научили, оно што су научили односило се искључиво на сегмент којим су се они бавили без успостављања везе са образовним садржајем који је добила група у целини или наводе исходе који су у потпуности различити од наставних циљева⁴². На овај начин изабрано је осам наставних ситуација за детаљну анализу: 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10 и 15. У даљем раду ћемо приказати налазе у вези са сваком појединачном наставном ситуацијом.

4.1. Приказ ситуација у којима је кооперативно учење било најизраженије

4.1.1. Наставна ситуација један

Наставну ситуацију 1 чинио је ученик М. са следећим одликама: одличан академски успех, петица из наставног предмета на којем је реализовано кооперативно учење у овој ситуацији, заинтересованост за наставни предмет на којем је реализовано кооперативно учење, пријатно претходно искуство са кооперативним учењем. Његова уверења се односе на то да је наставница овог предмета „добра“ и да његово одељење није сложно. М. има традиционална уверења о школском учењу (најважнија знања се односе на памћење и разумевање градива, од ученика се очекују претежно когнитивна знања), а његово разумевање кооперативног учења односи се на став да је кооперативно учење могуће једино уколико сви ученици доприносе заједничком раду, што доводимо у везу са идејом о социјалној међузависности ученика. У ситуацији 1 овај ученик је био заинтересован за наставну јединицу и задовољан дидактичким обликовањем наставне ситуације (састав групе, распоред клупа, време за рад, задатак). Задатак доживљава као висококооперативан. У овој ситуацији М. сматра да је он у највећој мери одговоран за кооперативно учење, преузима улогу вође и извештава да је доживео социјалне и когнитивне исходе учења. Анализом веза између одлика, уверења, доживљаја и понашања ученика М. у конкретној наставној ситуацији препознали смо одређене везе које ближе објашњавају кооперативно учење овог ученика. Схватање које М. има о кооперативном учењу, односно став да је кооперативно учење могуће једино уколико сви ученици доприносе заједничком раду доводимо у везу са његовим понашањем – он преузима улогу вође који према његовим

⁴² На пример, у ситуацији 3 ученице наводе да ништа ново нису научиле у овој ситуацији, али да јесу сарађивале са другима. У ситуацијама 4 и 13 ученици наводе исходе учења али само за сегмент за који су били задужени при кооперативном учењу. У ситуацији 2, ученик и ученица наводе социјалне исходе учења, док је наставница поставила искључиво когнитивне наставне циљеве које је доживео само један интервјуисани ученик. Иако сматрамо да су социјални исходи једнако важни када је кооперативно учење у питању, у овом делу рада сматрали смо валидним податком исходе који су се нужно односили на оно што је наставница настојала да оствари у овој ситуацији, али који су осим тога могли да се односе и на друга знања.

речима подстиче друге ученике да се ангажују. Његово задовољство у вези са организационим аспектима кооперативног учења у овој ситуацији повезујемо са уверењима овог ученика о томе да је наставница „добра“ (М. сматра да је наставница добар предавач, да су њене методе занимљиве, да може да процени коме је потребна помоћ и слично). Његово задовољство у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације за кооперативно учење, перцепцијом задатка као висококооперативног и уверења да је наставница „добра“ доводимо у везу са исходима његовог учења (значио је да његово учење није ометало ништа што има везе са његовим доживљајем дидактичког обликовања наставне ситуације и наставника). Може се претпоставити и да је позитивно мишљење које овај ученик има о наставнику у релацији са његовим интересовањем за предмет и општим успехом из тог предмета. То што ученик преузима улогу вође у групи повезано је са његовом перцепцијом личне одговорности за кооперативно учење.

Као неизоставни део наставне ситуације 1, издвајамо дидактичко обликовање наставне ситуације са следећим одликама: обрада новог градива, когнитивни и социјални наставни циљеви, одељење са високим академским постигнућима и искуством кооперативног рада, флексибилна временска организација, распоред клупа који је у складу са препорукама за организацију кооперативног учења (спојене клупе), хетерогене групе ученика у односу на знања, индивидуално формативно оцењивање исхода и процеса учења, наставник у улози дијагностичара, регулатора социјалних односа, предавача и подршке за учење, задатак у оквиру којег се очекује сарадња и који захтева активацију нижих и виших менталних процеса. Наставница је путем својих захтева уобличених кроз наставни задатак индиректно градила везу са сваким учеником у овој ситуацији. Добијени налази након истраживачевог посматрања ситуације 1 и разговора са овом наставницом, сведоче да је наставница са сваким учеником у неком тренутку остваривала непосредну интеракцију (разговор са ученицима док раде задатак и након урађеног задатка). Наставну ситуацију 1 одликовала је и интеракција између ученика М. са члановима своје петочлане групе која се у литератури означава моделом мреже – комуникацијски модел у којем свака индивидуа ступа у контакт са сваком (Томић и сар., 2020). Оваква интеракција није настала спонтано као резултат ученичке самоорганизованости, већ је била условљена наставним задатком који су добили од наставнице. Анализом одлика дидактичког обликовања наставне ситуације 1, препознали смо одређене везе које ближе објашњавају кооперативно учење у овој ситуацији. Когнитивне и социјалне циљеве које поставља наставница, које настоји да оствари кроз захтеве да се обради ново градиво, да се користи заједнички наставни материјал и направи заједнички продукт рада (задатак захтева сарадњу међу ученицима), очекујући од ученика да активирају више и ниже менталне процесе доводимо у везу са њеним одабиром одељења за које сматра да имају неопходне капацитете да њене захтеве остваре (позивајући се на њихов одличан академски успех и сарадничко искуство). Задавање висококооперативног задатка који захтева више менталне процесе доводимо у везу са флексибилном временском организацијом за коју се наставница одлучује због потреба ученика да више времена проведу радећи овакав задатак. Да подстиче интеракцију између ученика по моделу мреже препознајемо и по томе што наставница спаја клупе, ученицима даје заједнички наставни материјал и очекује израду заједничког продукта.

Као неизоставни део наставне ситуације 1, издвајамо одлике наставнице: доста наставничког искуства, интринзична мотивација за рад, фокусираност на слабости ученика

и перцепција сопствене одговорности за кооперативно учење. Уверења која ова наставница има о настави и учењу су савремена и она сматра да је у пракси могуће остварити афективну кооперацију у учењу и да се њен значај огледа у целовитом развоју ученика. Ову наставницу одликују и поступци које је чинила у процесу обликовања наставне ситуације који су већим делом описани у претходном пасусу (бира одељење, поставља циљеве, групише ученике и слично). Анализом веза између одлика, уверења, понашања и доживљаја наставнице препознали смо релације које постоје између њених савремених уверења о настави и учењу, перцепције личне одговорности за кооперативно учење и уверења о афективној кооперацији у учењу. Доста наставничког искуства које има ова наставница у вези је са њеним схватањем школског и кооперативног учења, јер наставница своје ставове заснива на искуствима које је имала у свом раду. Доста наставничког искуства у вези је и са њеним фокусом на ученичке слабости, јер наставница став о томе да ученици немају неопходна знања, вештине и компетенције генерализује на све ученике па чак и петаке са којима тек почиње да ради (Погледати налазе о личном контексту наставнице у оквиру поглавља 2.1.). Засебни елементи личног контекста ове наставнице у вези су са тиме како наставница обликује ситуацију кооперативног учења. То је очигледно на примеру њеног савременог схватања учења и наставе са осмишљавањем и задавањем ученицима задатака у оквиру којих се очекује сарадња и који укључују ангажовање виших менталних процеса. Схватање наставнице да кооперативно учење доприноси развоју целовите личности огледа се у томе што она поставља когнитивне и социјалне циљеве наставе. Интринзични мотиви за рад ове наставнице који се заснивају на љубави према ученицима и наставничком позиву у вези су са позитивном сликом коју ученик у овој ситуацији има о наставници. Когнитивни и социјални циљеви које поставља наставница у релацији су и са социјалним и когнитивним исходима учења о којима ученик М. извештава.

Дискусија. Анализирајући засебне елементе контекста наставне ситуације, можемо закључити да су у овој ситуацији бројни елементи препознати као подржавајући за кооперативно учење. Њихово присуство у овим ситуацијама је у одређеној мери очекивано с обзиром на то да се о њима пише у литератури у оквиру препорученог начина организације кооперативног учења. На пример, у овој ситуацији ученик је имао претходно пријатно искуство са кооперативним учењем, веровао је да је наставница „добра“, био је заинтересован за садржај наставног предмета и наставну јединицу која се обрађивала у овој ситуацији, задовољан свим организационим аспектима кооперативног учења, задатак је доживео као висококооперативан и осећао је личну одговорност за кооперативно учење. О томе колико је важно да ученици буду задовољни дидактичким обликовањем наставне ситуације и да су њихова искуства са овим учењем пријатна сведоче радови аутора који су приликом конципирања препорука за примену кооперативног учења наглашавали да наставник треба да води рачуна о различитим интересовањима, преференцијама и потребама ученика (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004; Semiz, 2024) и да би ово учење требало да буде повезано са пријатним осећањима које ученици имају због њихове прихваћености у групи, размене са другим ученицима која их мотивише да уче, одсуства страха од школског неуспеха и слично (Baker & Clark, 2009; Er & Atas, 2014; Buljubašić-Kuzmanović, 2009). Мишљење ученика о наставнику као „добром“ које смо у овом примеру регистровали, може указивати на добре односе које наставник остварује са својим ученицима, што је општа препорука за организацију кооперативног учења (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000). О перцепцији личне одговорности за кооперативно учење

писали су Џонсон и Џонсон у својим радовима у оквиру којих су овакву одговорност ученика сматрали дефинишућим својством кооперативног учења без којег оно не би могло да постоји (Johnson & Johnson, 2003; Johnson & Johnson, 2008).

Када су у питању одлике наставнице које су у овој ситуацији регистроване, а на основу литературе о кооперативном учењу их можемо сматрати очекиваним издвајамо: свест о значају кооперативног учења за целовит развој ученика, схватање о томе да је у пракси могуће реализовати афективну кооперацију у учењу, савремена уверења о настави и учењу и перцепцију личне одговорности за кооперативно учење. У досадашњим истраживањима потврђено је да кооперативно учење може подстицати целовит развој, укључујући когнитивну (Burgiћ et al., 2017; Dyson, 2001; Gillies & Boyle, 2010; Kagan, 2004; Semiz, 2024), интерперсоналну (Burgiћ et al, 2017; Džaferagić Franca i Tomić, 2012; Er & Ataç, 2014; Gillies, 2004; Kuzmanović, 2009; Van Ryzin & Roseth, 2019) и интраперсоналну сферу ученикове личности (Arends, 1991; Er & Ataç, 2014; Jolliffe, 2007; Johnson et al., 2000; Johnson et al., 2014; Maden, 2011; Buljubašić-Kuzmanović, 2009; Džaferagić Franca i Tomić, 2012). Схватање које заступа ова наставница о кооперативном учењу одговара схватању које ауторка Коен истиче у свом раду у којем значај придаје мотивацији ученика да сарађују због афективне везаности у односу са другим ученицима који чине заједничку групу за учење (Choen, 1994). Савремена схватања о настави и учењу ове наставнице могу се препознати у оквиру литературе о савременој наставној пракси и кооперативном учењу (Baek & Touati, 2020; Kagan & Kagan, 2009; Johnson et al., 2000; Svinicki, & McKeachie, 2014). Можемо сматрати да је перцепција личне одговорности за кооперативно учење коју ова наставница испољава очекивана с обзиром на то да други аутори истичу спектар улога које би наставници у ситуацијама кооперативног учења требало да преузимају. Ове улога превазилазе процес планирања и организације кооперативног учења и односе се на модерирање учења, пружање подршке ученицима у социјалним интеракцијама, пружање повратне информације за заједнички рад и слично (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000).

Одлике дидактичког обликовања које смо регистровали у ситуацији 1, које су у односу на сазнања из литературе о кооперативном учењу биле очекиване у нашем раду односе се на: флексибилну временску организацију, спојене клупе за учење, групе за учење хетерогеног састава у односу на предзнања ученика, наставница у улози дијагностичара, регулатора социјалних односа, предавача и подршке за учење, задаци који су висококооперативни у оквиру којих наставница захтева активацију нижих и виших менталних процеса ученика и индивидуално формативно оцењивање исхода и процеса кооперативног учења. О овим одликама пишу и други аутори наглашавајући њихов значај за кооперативно учење (Choen, 1994; Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004).

Иако смо вођени доступном литературом у овој области истицали одлике које се могу сматрати очекиваним и пожељним у ситуацијама кооперативног учења, не можемо тврдити да је било која од њих појединачно обезбедила кооперативно учење у ситуацији 1. У овој ситуацији препознати су и „несигурни“ елементи контекста⁴³ односно они које бисмо

⁴³ Несигурни елементи кооперативног учења ће се у овом раду односити на одлике за које истраживач процењује да би потенцијално могле представљати препреку за кооперативно учење, њихова повезаност са другим елементима наставне ситуације није очигледна или се њихова појава у укупном скупу елемената може сматрати неочекиваном. Ова процена елемената заснована је на радовима других аутора у вези са препорученим корацима у организацији кооперативног учења (Antić 2010, Semiz, 2024; Johnson & Johnson;

на основу доступне литературе окарактерисали као неповољне за остваривање кооперативног учења, али је упркос њиховом присуству дошло до кооперативног учења. Ове одлике се односе на то што ученик у ситуацији 1 има традиционална уверења о школском учењу у оквиру којих знања поистовећује са памћењем и разумевањем градива и сматра да његово одељење није сложено (ученике свог одељења не доживљава као оне који су спремни на сарадњу), док је наставница када говори о својим ученицима фокусирана на слабости ученика (ученици према њеном схватању нису носиоци искустава и знања која су неопходна за учење). Упркос овим елементима, можемо сматрати да су повољни елементи контекста у свеукупној интеракцији елемената наставне ситуације резултирали позитивним исходом кооперативног учења. Поједине одлике ове ситуације нису препознате у оквиру препорука за кооперативно учење, нити се у литератури разматрају као одлике које отежавају његову организацију. На пример, у литератури се не наводи препоручен број година радног искуства наставника за реализацију кооперативног учења, нити смо пронашли сазнања о томе да ли постоје разлике у исходима кооперативног учења код наставника са више или мање радног искуства. Овакве одлике се могу разумети дубљим разумевањем садржаја који се налази у оквиру наведеног податка и његовим односима са другим одликама наставне ситуације. На пример, да бисмо разумели значење радног искуства наставника у ситуацији кооперативног учења, морамо сагледати какво је његово радно искуство било. Имајући на уму обим и комплексност ових налаза, овим одликама ћемо већу пажњу посветити у оквиру завршног поглавља о анализи одлика наставних ситуација и њихове повезаности, нарочито уколико је њихово присуство у овим ситуацијама било учестало. Шематски приказ наставне ситуације 1 налази се на крају рада (Прилог 24, Приказ П24.1).

4.1.2. Наставна ситуација два

Наставну ситуацију 2 чинио је ученик С. којег одликује: добар академски успех, добар успех из наставног предмета на којем је реализовано кооперативно учење, пријатно претходно искуство са кооперативним учењем. Он није био заинтересован за овај предмет и заступао је мишљење о томе да је наставница „лоша“. Уверења која он испољава односе се на то да је његово одељење сложено, да је кооперативно учење забавно и корисно за учење и да га одликује социјална међузависност. Он заступа традиционална уверења о школском учењу (наставник је главни извор знања, од ученика се очекује памћење и разумевање градива, предавање наставника је најкорисније за учење). У наставној ситуацији 2 овај ученик је преузео улогу вође, био је задовољан свим одликама дидактичког обликовања наставне ситуације за кооперативно учење (састав групе, тема, распоред клупа, време за рад, задатак) и сматрао је себе у највећој мери одговорним за кооперативно учење. С. није био заинтересован за наставну јединицу која је обрађивана у овој ситуацији. Он испољава и уверење да је задатак у овој ситуацији био висококооперативан али лак. Он сматра да се исходи овог учења односе на сарадњу и помало на учење градива. Анализом веза између различитих одлика, уверења, доживљаја и понашања ученика С. препознали смо одређене

1999а; 1999б) и/или учесталим проблемима и препрекама који се могу регистровати у процесу његове реализације (Džaferagić Franca i Tomić, 2012; Ilić, 2016а; Hennessey & Dionigi, 2013). Славин користи сличан термин када у свом раду објашњава да развој индивидуалне одговорности мора бити подупрет кроз добро осмишљен модел кооперативног учења, а не препуштен такозваним „несигурним утицајима контекста“ (Slavin 1995). Утицаји о којима Славин пише немају лошу конотацију, али нису део планираног и вођеног процеса кооперативног учења.

везе које ближе објашњавају кооперативно учење овог ученика. Схватање које С. има о кооперативном учењу, односно став да је кооперативно учење могуће једино уколико сви ученици доприносе заједничком раду доводимо у везу са његовим понашањем – преузима улогу вође који према његовим речима координише пословима и опомиње друге да раде. Улога коју је С. имао у овој ситуацији може се повезати и са перцепцијом личне одговорности за кооперативним учењем и потребом ученика да утиче на процес кооперативног учења. Може се претпоставити да је негативно мишљење које овај ученик има о наставници, повезано са смањеним интересовањем за овај предмет и наставном јединицом у овој ситуацији, а све то је у вези са исходима који су за њега ипак више социјални него когнитивни. Његов доживљај о исходима овог учења доводимо у везу и са традиционалним уверењима које С. има о школском учењу (наставничко предавање је најкориснији метод за учење, наставници су главни извор сазнања, интеракција са ученицима води ка развоју социјалних вештина) што је довело до тога да ученик у већој мери истиче социјалне исходе кооперативног учења. Његово задовољство организационим аспектима кооперативног учења доводимо у везу са његовим схватањем кооперативног учења према којем сви ученици морају да доприносе заједничком раду, што је према његовим наводима остварено јер је задатак то од њих и захтевао (висококооперативан).

Као неизоставни део наставне ситуације 2, издвајамо дидактичко обликовање наставне ситуације са следећим одликама: обрада новог градива, когнитивни наставни циљеви, одељење са високим академским постигнућима и кооперативним искуством, флексибилна временска организација, распоред клупа који није у складу са препорукама за организацију кооперативног учења, хетерогене групе ученика у односу на знања, индивидуално сумативно оцењивање знања, наставник као регулатор социјалних односа и подршка за учење, висококооперативан задатак игровног карактера који захтева ниже менталне процесе и сарадњу⁴⁴. Наставница је путем својих захтева индиректно градила везу са сваким учеником у овој ситуацији, али је то чинила и непосредно приликом индивидуалног испитивања ученика о заједничком раду. Наставну ситуацију 2 одликовао је и комуникацијски модел мреже између ученика С. и још четири ученика који су чинили ову групу. Овај комуникацијски модел је последица захтева наставнице, односно начина на који је она осмислила задатак. Анализом претходно наведених одлика дидактичког обликовања наставне ситуације, увиђамо да је одабир одељења са високим академским постигнућима и кооперативним искуством у вези са очекивањима наставнице – да ученици обрађују ново градиво и том приликом сарађују. Будући да је од ученика захтевала савладавање новог градива путем сарадње претпостављамо да је овај захтев повезан са одлуком наставнице да временска динамика ученичког рада у овој ситуацији буде флексибилна.

Као неизоставни део наставне ситуације 2, издвајамо одлике наставнице: доста наставничког искуства, интринзична мотивација за рад, фокусираност на слабости ученика и перцепцију одговорности према којој не види себе у великој мери одговорном за крајње исходе кооперативног учења. Уверења која ова наставница има о настави и учењу су

⁴⁴ Истраживач је путем посматрања констатовао да задатак захтева само ниже менталне процесе. Наставница је наводила да је планирала активацију виших менталних процеса код ученика, али да они нису били заступљени код свих ученика. Интервјуисани ученици су извештавали о нижим менталним процесима. С тим у вези, сматрали смо да су нижи ментални процеси валидни податак око којег су се сложиле све перспективе.

традиционална. Она сматра да је у пракси могуће остварити „принудну“ кооперацију у учењу, а значај оваквог учења се огледа у социјалном развоју и мотивацији слабијих ученика. Ову наставницу одликују и поступци приликом обликовања наставне ситуације који су већим делом описани у претходном пасусу (бира одељење, поставља циљеве, групише ученике и слично). Анализом одлика, уверења, доживљаја и понашања наставнице, препознали смо релације које постоје између њених традиционалних уверења о настави и учењу и поступцима у вези са начином на који обликује наставну ситуацију за кооперативно учење (поставља искључиво когнитивне циљеве, подстиче ниже менталне процесе код ученика, додељује индивидуалне сумативне оцене). То што наставница не сматра себе у највећој мери одговорном за кооперативно учење доводимо у везу са тим што бира одељење у којем се нада успеху у реализацији кооперативног учења, занемарујући одељења која не добијају ову искуствену прилику. Њена традиционална схватања о настави и учењу у вези су са искуством које ова наставница има, јер и сама наводи како се ученици жале ако им она не испредаје градиво, али је ово искуство такође повезано са њеним уверењима о ученицима као оним који нису овладали неопходним знањима и вештинама.

Дискусија. Бројне одлике ситуације 2 су очекиване с обзиром на то да се о њима пише у литератури у оквиру препорученог начина организације кооперативног учења. На пример, ученик је у овој ситуацији имао пријатно претходно искуство са кооперативним учењем, сматра да је његово одељење сложно, доживљава задатак као висококооперативан, осећа личну одговорност за кооперативно учење и задовољан је дидактичким обликовањем наставне ситуације за кооперативно учење. Препоруке истраживача кооперативног учења за примену овог учења конципиране су у вези са идејом о томе да би ово учење требало да буде пријатно ученицима, те да су ученици у овим ситуацијама задовољни организационим аспектима кооперативног учења (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004; Semiz, 2024). Перцепција овог ученика о томе да је одељење сложно може указивати на развијеност добрих међусобних односа у заједници који су према наводима Џонсона и сарадника нужни за кооперативно учење (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000). Џонсон и Џонсон истичу да је индивидуална одговорност сваког ученика дефинишуће својство кооперативног учења (Johnson & Johnson, 2003; Johnson & Johnson, 2008).

На основу литературе о кооперативном учењу можемо сматрати очекиваним схватање наставнице о томе да је кооперативно учење значајно за социјални развој и мотивацију ученика са слабијим академским постигнућем. И други аутори су приликом представљања различитих модела кооперативног учења истицали да се поједини модели могу примењивати са циљем да ученици слабијег академског успеха уче од ученика са бољим успехом (Johnson, Johnson, 1994; Johnson et al., 1993).

Одлике дидактичког обликовања које смо регистровали у ситуацији 2, које су у односу на сазнања из литературе о кооперативном учењу биле очекиване у нашем раду односе се на: флексибилну временску организацију учења, хетерогене групе за учење, наставник као регулатор социјалних односа и подршка за учење, наставне активности игровног карактера и висококооперативан задатак. О овим одликама пишу и други аутори наглашавајући њихов значај за кооперативно учење (Choen, 1994; Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004).

Иако смо вођени доступном литературом у овој области истицали одлике које се могу сматрати очекиваним и пожељним у ситуацијама кооперативног учења, уочене су и одлике које називамо „несигурни“ елементи контекста: ученик у овој ситуацији има традиционална уверења о школском учењу (сматра да се когнитивна знања најбоље стичу у ситуацијама када слуша предавање наставника), није заинтересован за наставни предмет и наставну јединицу и заступа мишљење о томе да је наставница „лоша“; наставница не сматра себе одговорном за кооперативно учење, има традиционална уверења о учењу, фокусирана је на слабости ученика, не организује простор за кооперативно учење. Упркос томе, ученик С. је доживео кооперативно учење, а томе је допринела интеракција различитих елемената наставне ситуације.

Поједине одлике ове ситуације нису препознате у оквиру препорука за кооперативно учење, нити се у литератури разматрају као одлике које отежавају његову организацију. Оне се односе на: схватање ученика о кооперативном учењу кроз дефиницију о социјалној међузависности, улога вође коју је ученик С. имао у овој ситуацији, доста радног искуства које има наставница, њена интринзична мотивација за рад и слично. О овим и другим одликама ће бити више речи у оквиру крајње анализе одлика наставних ситуација и њихове повезаности. Шематски приказ ситуације 2 налази се у Прилогу 24 (Приказ П24.2).

4.1.3. Наставна ситуација пет

Као неизоставни део наставне ситуације 5, издвајамо ученицу И. са следећим одликама: одличан академски успех и петица из наставног предмета на којем је реализовано кооперативно учење, пријатно претходно искуство са кооперативним учењем, заинтересованост за садржај и начин рада на поменутом предмету и наставну јединицу која се у овој ситуацији обрађивала. Њу одликују традиционална уверења о школском учењу (учење се у већој мери одвија код куће, извор знања су родитељи) и схватање о кооперативном учењу које почива на идеји о социјалној међузависности ученика. Ученица И. заступа уверења о томе да је наставник „добар“ и да је њено одељење сложно. У конкретној ситуацији ученица И. је била задовољна дидактичким обликовањем наставне ситуације за кооперативно учење и имала је улогу припаднице „средње класе“. Задатак доживљава као нискокооперативан на основу којег је ипак научила градиво. Ученица И. у анализираној ситуацији дистрибуира одговорност за кооперативно учење између наставника и ученика, јер је наставник према њеном мишљењу носилац одговорности за поједине сегменте кооперативног учења (препознавање проблема и пружање помоћи у току учења), док су ученици, укључујући и себе саму, одговорни за друге сегменте (сви ученици улажу напор да се на нивоу групе договарају о начину функционисања и решавања проблема). Анализом веза између различитих одлика, уверења, доживљаја и понашања ученице И. препознали смо следеће. Њено задовољство у вези са дидактичким обликовањем наставне ситуације за кооперативно учење у овој ситуацији, уверења да је наставник „добар“ (активности које наставник организује су занимљиве, он им помаже када уче и слично), пријатна претходна искуства са кооперативним учењем и заинтересованост за предмет могу се довести у везу са позитивним исходима њеног учења у овој ситуацији (иако задатак није перципирала као висококооперативан ученица је запамтила градиво). Њено схватање кооперативног учења у релацији је са дистрибуцијом одговорности ученице И. у овој ситуацији (одговорна је она, али и други ученици).

Наставну ситуацију 5 одликовало је дидактичко обликовање које се односи на седеће: обимно градиво, утврђивање наставног садржаја, когнитивни наставни циљеви, одељење заинтересовано за сарадњу и хетерогено по знањима и талентима, флексибилна временска организација, наставник као организатор, евалуатор, подршка у учењу и дијагностичар, групно сумативно оцењивање знања, хетерогене групе ученика у односу на знања, високоструктурисан задатак игровног карактера који захтева међусобно подучавање и сарадњу ученика и активацију нижих менталних процеса. У овој ситуацији наставник је непосредно ступао у интеракцију са сваким учеником током и након кооперативног учења. Наставну ситуацију 5 одликовао је комуникацијски модел „точак“ (Томић и сар., 2020) између ученице И. и још две ученице које су чиниле ову групу. Овакав модел комуникације настао је због тога што је једна ученица у овој ситуацији имала улогу новинарке која је смишљала и постављала питања двома ученицама у истој групи (међу којима је ученица И.) које међусобно нису имале потребу за разговором. Овај комуникацијски модел последица је начина на који је наставница осмислила задатак. Одлике одељења које се односе на хетерогеност према знањима и талентима у релацији су са захтевима наставника да у овој ситуацији у оквиру хетерогених група, ученици са бољим академским успехом подучавају ученике са слабијим академским успехом. Утврђивање обимног градива доводимо у везу са потребом наставника да временску динамику рада ученика ипак прилагоди њиховим потребама. Имајући на уму да је реч о обимном градиву сматрамо да је оно повезано са улогама које наставник преузима у организацији високоструктурираних задатака за ученике.

Као неизоставни део наставне ситуације 5, издвајамо наставника са следећим одликама: доста наставничког искуства, интринзична и екстринзична мотивација за рад, фокусираност на снаге ученика, перцепција о подељеној одговорности за кооперативно учење између ученика и наставника. Уверења која овај наставник има о настави и учењу су савремена. Он сматра да је у пракси могуће остварити „принудну“ и афективну кооперацију у учењу, а значај оваквог учења препознаје у целовитом развоју и мотивацији и наставника и ученика. Овог наставника одликују и поступци у обликовању наставне ситуације који су већим делом описани претходном пасусу (бира одељење, поставља циљеве, групише ученике и слично). Анализом наведених одлика, уверења, доживљаја и понашања наставника, препознали смо релације које постоје између његових савремених уверења о настави и учењу, фокусом који ставља на снаге и потенцијале ученика и уверења о значају кооперативног учења. Његов поглед на одговорности ученика и наставника у вези са кооперативним учењем, доводимо у везу са његовим поступцима при обликовању наставне ситуације (наставник препознаје своју одговорност због чега у великој мери структурише задатке, пружа помоћ ученицима и слично, али ипак бира одељење у којем су ученици који воле да раде кооперативно јер перципира да и од њих зависи какво ће учење бити). Његово схватање да је кооперација међу ученицима могућа уз „принуду“ у вези је са начином на који наставник оцењује ученике у овој ситуацији – група добија заједничку оцену због које би требало да сарађују.

Дискусија. Бројне одлике ситуације 5 су очекиване с обзиром на то да се о њима пише у литератури у оквиру препорученог начина организације кооперативног учења. На пример, ученица је у овој ситуацији имала пријатно претходно искуство са кооперативним учењем, била је заинтересована за садржај и начин рада на часовима у оквиру поменутог предмета

и наставну јединицу која се у овој ситуацији обрађивала, била је задовољна дидактичким обликовањем наставне ситуације за кооперативно учење, перципира заједничку одговорност за кооперативно учење коју деле и ученици и наставник, заступала је мишљења о томе да је наставник „добар“ и да је њено одељење сложно. Препоруке истраживача кооперативног учења за његову примену односе се на напоре наставника да организује учење које ће ученицима бити пријатно, у складу са њиховим потребама и интересовањима (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004; Semiz, 2024). Перцепција ученице о томе да је њено одељење сложно, а да је наставник „добар“ може указивати на развијеност добрих међусобних односа на нивоу одељенске заједнице, који су према наводима других аутора значајни за кооперативно учење (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000). Интересовања ове ученице указују на интринзичну мотивацију за учење и сарадњом, што поједини аутори истичу као значајно приликом тумачења суштине кооперативног учења (Choen, 1994; Herz-Lazarowitz, 1989).

На основу литературе о кооперативном учењу можемо сматрати очекиваним то што наставник у ситуацији 5 показује савремена уверења о настави и учењу, увиђа значај кооперативног учења за целовит развој ученика, мотивацију ученика за учење и наставника за рад, перципира подељену одговорност за кооперативно учење између ученика и наставника, а када промишља о ученицима фокусиран је на њихове снаге и потенцијале, доживљавајући их као носиоце искустава, знања и вештина неопходних за учење. Ове одлике наставника се могу пронаћи у оквиру савремене педагошке литературе (Baek & Touati, 2020; Orlović Lovren, 2021; Semiz, 2024).

Одлике дидактичког обликовања које смо регистровали у ситуацији 5, које су у односу на сазнања из литературе о кооперативном учењу биле очекиване у нашем раду односе се на: флексибилну временску организацију, хетерогене групе ученика за учење, наставне активности игровног карактера, очекује се сарадња и међусобно подучавање ученика, наставник је у улози организатора, евалуатора, подршке у учењу и дијагностичара. И други аутори су наглашавали како је приликом организације кооперативног учења важно обезбедити довољно времена за рад (Kagan, 2004), груписати ученике различитих предзнања, интересовања (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004), наставне активности обогатити игровним проступом учењу (Baek & Touati, 2020).

Иако смо представили одлике које се могу сматрати очекиваним и пожељним у ситуацијама кооперативног учења, не можемо тврдити да је било која од њих појединачно обезбедила кооперативно учење у ситуацији 5. Уочили смо и друге одлике о којима пишемо као о оним које су „несигурне“: ученица у овој ситуацији има традиционална уверења о школском учењу (сматра да се учење најћешће одвија ван школе и у интеракцији са родитељима), доживљава задатак као нискокооперативан, док наставник једним делом сматра да се кооперативно учење остварује „принудом“ – активирањем спољашње мотивације која је условљена наградама и казнама и не организује простор за кооперативно учење. Упркос овим елементима, можемо сматрати да су повољни елементи контекста у међусобној интеракцији резултирали позитивним исходом кооперативног учења.

Поједине одлике ове ситуације нису препознате у оквиру препорука за кооперативно учење, нити се у литератури разматрају као одлике које отежавају његову организацију. Иако њихов значај у оквиру ове контекстуалне мреже није очигледан, оне су део ситуације

у којој је кооперативно учење ипак остварено. Неке од њих се односе на то што наставник има доста наставног искуства, одлучује да путем кооперативног учења ученици утврде градиво, као и да ученица у овој ситуацији има улогу припадника „средње класе“. О овим елементима ће бити више писано у оквиру крајње анализе одлика наставне ситуације и њихове повезаности. Шематски приказ наставне ситуације 5 налази се на крају рада (Прилог 24, Приказ П24.3).

4.1.4. Наставна ситуација шест

Као неизоставни део наставне ситуације 6, издвајамо ученика Б. са следећим одликама: врлодобар успех и петица из наставног предмета на којем је реализовано кооперативно учење, пријатно претходно искуство са кооперативним учењем, заинтересованост за садржај поменутог предмета и наставну јединицу која је обрађивана у овој ситуацији. Ученик Б. има традиционална уверења о школском учењу (извор знања је наставник, најважније је запамтити градиво), а кооперативно учење према његовом схватању одликује социјална међузависност и афективна кооперација у учењу. Лични контекст овог ученика одликују и уверења о томе да је наставница „добра“ и да је његово одељење сложно. У конкретној ситуацији ученик Б. је био заинтересован за наставну јединицу и задовољан дидактичким обликовањем наставне ситуације за кооперативно учење, а имао је улогу вође групе. Задатак доживљава као нискокооперативан на основу којег је ипак научио градиво. Ученик Б. сматра да наставници и ученици деле одговорност у вези са кооперативним учењем. Анализом веза између одлика, уверења, доживљаја и понашања ученика Б. увиђамо да исходи овог учења нису толико повезани са природном самог задатка колико са његовим успехом из наставног предмета, интересовањем за наставни садржај и конкретну наставну јединицу која се обрађује у овој ситуацији. Његово задовољство свим организационим аспектима кооперативног учења доводимо у везу са његовим уверењем да је наставница „добра“ и улогом коју је имао у групи (ученик наводи да сам преузима улогу вође јер то воли). Његова перцепција личне одговорности за кооперативно учење повезана је са улогом коју преузима у овој ситуацији, док је одговорност других (наставника и других ученика) повезана са његовим схватањем кооперативног учења у којем сви ученици треба да доприносе у раду и буду одговорни за крајњи исход.

Наставну ситуацију 6 одликовало је и дидактичко обликовање које се односи на: утврђивање обимног градива, когнитивне циљеве учења, одељење са најслабијим академским успехом, флексибилну временска организација, простор који није у складу са препорукама за организацију кооперативног учења, наставника у лози регулатора социјалних односа и подршке у учењу, хетерогене групе за учење у односу на знања, високоструктурисани задатак игровног карактера, који захтева ниже менталне процесе, очекивану интеракцију која се односи на сарадњу ради подучавања, индивидуално сумативно оцењивање процеса учења. Наставница је током кооперативног учења и евалуације ученичког рада непосредно ступала у интеракцију са појединим ученицима приликом презентовања групног рада, што је у овом случају чинио ученик Б. Наставну ситуацију 6 одликовала је интеракција између ученика Б. са члановима своје петочлане групе, која је у литератури позната као комуникацијски модел мреже (Томић и сар., 2020). Овај комуникацијски модел последица је захтева наставнице, односно начина на који је осмислила задатак. Високоструктурисан задатак игровног карактера, који захтева ниже

менталне процесе у релацији је са одликама одељења у којем су ученици са најслабијим академским успехом и утврђивањем обимног градива. Хетерогене групе у односу на знања ученика које ова наставница формира доводимо у везу са њеним очекивањима да у овој ситуацији јачи ученици подучавају слабије.

Као неизоставни део наставне ситуације 6, издвајамо наставницу са следећим одликама: умерено искуство у раду, интринзична мотивација за рад, фокусираност на слабости ученика, перцепција о томе како није у значајној мери одговорна за крајње исходе кооперативног учења. Ову наставницу одликују и савремена уверења о настави и учењу и поступци приликом обликовања наставне ситуације који су описани у претходном пасусу. Кооперативно учење које она сматра могућим у пракси односи се на менторску кооперацију у којој јачи ученици подучавају слабије, а значај овог учења види у социјализацији и мотивацији ученика. Анализом наведених одлика наставнице увиђамо да је њен поглед на то да није у великој мери одговорна за кооперативно учење у вези је са уверењима које има о ученицима (ученици немају знања, вештина и компетенција за учење и због тога се кооперативно не реализује често). Њена савремена уверења о настави и учењу су у вези са улогама које преузима у настави, а које су померене од предавачке улоге ка регулацији социјалних односа и пружању подршке ученицима и обезбеђивање искуства са кооперативним учењем ученицима одељења слабијег академског постигнућа. Савремена уверења ове наставнице у вези су са њеним поступцима као што је флексибилно вођење временске динамике. Њена уверења о ученицима који немају неопходна знања и вештине у вези су са високоструктурисаним задацима и захтевима који се односе на ниже менталне процесе и искључиво когнитивне циљеве наставе.

Дискусија. Ситуацију 6 одликује много тога о чему бисмо могли да пишемо као о очекиваним карактеристикама наставне ситуације за кооперативно учење. На пример, ученик који је актер ове ситуације има пријатно претходно искуство са кооперативним учењем, заинтересован је за садржај поменутог предмета и наставну јединицу која је обрађивана у овој ситуацији, верује да је наставница „добра“ и да је његово одељење сложно. У конкретној ситуацији био је задовољан дидактичким обликовањем наставне ситуације за кооперативно учење и сматра да наставници и ученици деле одговорност у вези са кооперативним учењем. Ове одлике смо у претходним примерима већ повезивали са литературом о кооперативном учењу (Choen, 1994; Herz-Lazarowitz, 1989; Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004; Semiz, 2024).

Наставница која је била део наставне ситуације 6 има савремена уверења о настави и учењу, увиђа значај кооперативног учења за социјализацију и мотивацију ученика и сматра да је у пракси могуће реализовати менторску кооперацију међу ученицима у оквиру које ученици с јачим објашњавају градиво ученицима са слабијим академским успехом. И други аутори су наводили моделе кооперативног учења у оквиру којег постоји описано подучавање ученика (Antić, 2010), а савремена схватања о настави и учењу као и свест о значају кооперативног учења такође су заступљена у литератури у овој области (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004; Semiz, 2024).

Одлике дидактичког обликовања које смо регистровали у ситуацији 6, које су у односу на сазнања из литературе о кооперативном учењу биле очекиване у нашем раду односе се на: флексибилну временску организацију учења, хетерогене групе за учење,

индивидуално сумативно оцењивање процеса учења, сарадња ради подучавања, наставне активности игровног карактера и наставник у улози регулатора социјалних односа и подршке у учењу. Поред одлика које смо у претходним примерима доводили у везу са литературом у овој области (флексибилна временска организација, хетерогене групе за учење, наставне активности игровног карактера) истичемо да је и индивидуално сумативно оцењивање процеса учења једна од препоручених метода од стране других аутора којом се подстиче индивидуална одговорност ученика приликом кооперативног учења и подстиче ученике на управљање групним процесима (Johnson & Johnson, 1994; Johnson et al., 1993; Pljakić, 2019).

Иако смо вођени доступном литературом у овој области истицали одлике које се могу сматрати очекиваним и пожељним у ситуацијама кооперативног учења, уочене су и одлике које називамо „несигурни“ елементи контекста: ученик у овој ситуацији има традиционална уверења о школском учењу (сматра да се когнитивна знања најбоље стичу у ситуацијама када слуша предавање наставника), а конкретан задатак доживљава као нискокооперативан (чланови групе му нису неопходни за његово решавање). Осим тога, наставница не организује простор за учење, фокусирана је на слабости ученика и не препознаје своју одговорност за кооперативно учење. У овој ситуацији се уочавају и друге одлике чије значење у целокупној мрежи односа елемената наставне ситуације није вредносно обојено: ученик има улогу вође у групи, циљеви учења су когнитивни, одељење које је одабрано има најслабији академски успех у односу на друга одељења истог разреда и слично. Интеракција елемената наставне ситуације довела је до тога да ученик Б. у овој ситуацији ипак доживи кооперативно учење (Прилог 24, Приказ П24.4).

4.1.5. Наставна ситуација седам

Као неизоставни део наставне ситуације 7, издвајамо ученицу А. са следећим одликама: одличан академски успех и петица из наставног предмета на којем је реализовано кооперативно учење, пријатно претходно искуство са кооперативним учењем, заинтересованост за садржај поменутог предмета и наставну јединицу која је у овој ситуацији обрађивана. Ученица А. има традиционална уверења о школском учењу (најкориснија метода за учење се односи на предавање целом одељењу од стране наставнице), а кооперативно учење према њеном схватању одликује социјална међузависност и афективна кооперација. Ову ученицу одликују и уверења о томе да је наставница „добра“ и да је њено одељење сложно. У конкретној ситуацији ученица А. је била заинтересована за наставну јединицу и задовољна дидактичким обликовањем наставне ситуације за кооперативно учење, а имала је улогу вође групе. Задатак доживљава као нискокооперативан на основу којег је ипак научила градиво и понешто о сарадњи. Ученица А. у анализираној ситуацији сматра себе у великој мери одговорном за кооперативно учење. Анализом веза између различитих одлика, уверења, доживљаја и понашања ученице А. препознали смо везу која постоји између њеног уверења да је наставница „добра“ – „добар предавач и подршка за учење“ и њеног интересовања за предмет, општим успехом из тог предмета и традиционалним уверењима у оквиру којих је наставник извор знања и подршке у учењу, а слушање предавања наставнице најкориснија метода за учење. Њено схватање кооперативног учења, према којем је афективна димензија значајна доводимо у везу са њеном перцепцијом да је у овој ситуацији, упркос задатку за који сматра да је нискокооперативан, доживела когнитивне и социјалне исходе учења. Ови исходи у вези су

и са њеним задовољством које испољава због наставног садржаја и начина на који је обликовано кооперативно учење. Њен перцепција личне одговорности при кооперативном учењу у вези је са поступцима који се односе на преузимање улоге вође који у овој ситуацији у име целе групе презентује продукте заједничког рада.

Наставну ситуацију 7 одликовало је и дидактичко обликовање које се односи на: утврђивање обимног градива, когнитивни циљеви учења, одељење са најбољим академским успехом, флексибилна временска организација, простор који није у складу са препорукама за организацију кооперативног учења, наставник као регулатор социјалних односа и подршка у учењу, хетерогене групе за учење у односу на знања, високоструктурисан задатак игровног карактера, који захтева ниже менталне процесе, а очекивана интеракција је сарадња ради подучавања, индивидуално сумативно оцењивање процеса учења. Наставница је током кооперативног учења и евалуације ученичког рада непосредно ступала у интеракцију са појединим ученицима (углавном ученицима који презентују заједнички рад, што је у овом случају била ученица А.). Наставну ситуацију 7 одликовала је интеракција између ученице А. са члановима своје петочлане групе, која је у литератури позната као комуникацијски модел мреже (Томић *i* sar., 2020). Овај комуникацијски модел последица је захтева наставнице, односно начина на који је осмислила задатак. Анализом прикупљених података у вези са наведеним елементима, можемо увидети да високо-структурисан задатак иде у корак са нижим менталним процесима које наставница очекује од ученика и утврђивањем већ пређеног градива. Очекивану сарадњу ради подучавања ова наставница подстиче формирањем хетерогених група за учење.

Као неизоставни део наставне ситуације 7, издвајамо наставницу са следећим одликама: умерено искуство у раду, интринзична мотивација за рад, фокусираност на слабости ученика, перцепција да није у великој мери одговорна за процес кооперативног учења. Ову наставницу одликују савремена уверења о настави и учењу. Кооперативно учење које сматра могућим у пракси односи се на менторску кооперацију у којој јачи ученици подучавају слабије, а значај овог учења види у социјализацији и мотивацији ученика. Ову наставницу одликују и поступци у обликовању наставне ситуације који су већим делом описани претходном пасусу (бира одељење, поставља циљеве, групише ученике и слично). Анализом наведених одлика наставнице увиђамо да је њена перцепција о томе да није одговорна за кооперативно учење у вези са уверењима које има о ученицима и одабиром одељења у којем се нада успеху при реализацији кооперативног учења (кооперативно учење у већој мери зависи од самих ученика). Њена савремена уверења о настави и учењу су у вези са улогама које преузима у настави, а које су померене од предавачке улоге ка регулацији социјалних односа и пружању подршке ученицима. Савремена уверења наставнице у ситуацији 7 у вези су са њеним поступцима као што је флексибилно вођење временске динамике. Њена уверења о ученицима који немају неопходна знања и вештине у вези су са високоструктурисаним задацима и захтевима који се односе на ниже менталне процесе и искључиво когнитивне циљеве наставе. Њено схватање кооперативног учења у вези је са очекиваном сарадњом ради подучавања и формирањем хетерогених група за учење. Њена неповољна уверења о ученицима се такође могу довести у везу са одабиром академски најуспешнијег одељења за кооперативно учење, високо-структурисаним задацима који активирају ниже менталне процесе.

Дискусија. Ситуацију 7 одликује много тога о чему бисмо могли да пишемо као о очекиваним карактеристикама наставне ситуације за кооперативно учење. Ученица која је актер ове ситуације има пријатно претходно искуство са кооперативним учењем, заинтересована је за садржај поменутог предмета и наставну јединицу која је у овој ситуацији обрађивана, сматра да је наставница „добра“ и да је њено одељење сложно. У конкретној ситуацији била је задовољна дидактичким обликовањем наставне ситуације за кооперативно учење и перципира личну одговорност за кооперативно учење. Ове одлике смо у претходним примерима већ повезивали са литературом о кооперативном учењу (Choen, 1994; Herz-Lazarowitz, 1989; Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004; Semiz, 2024).

Када је у питању наставница која је била део наставне ситуације 7, увиђамо да она има савремена уверења о настави и учењу, препознаје значај кооперативног учења за социјализацију и мотивацију ученика и сматра да је у пракси могуће реализовати менторску кооперацију међу ученицима у оквиру које ученици с јачим објашњавају градиво ученицима са слабијим академским успехом. И други аутори су наводили modele кооперативног учења у оквиру којег постоји описано подучавање ученика (Antić, 2010), а значај кооперативног учења који наставница истиче емпиријски је потврђен (Burgić et al, 2017; Er & Ataç, 2014; Kuzmanović, 2009; Van Ryzin & Roseth, 2019).

Очекиване одлике дидактичког обликовања које смо регистровали у ситуацији 7, у односу на сазнања из литературе о кооперативном учењу односе се на: флексибилну временску организацију учења, хетерогене групе за учење, очекивана је сарадња која укључује међусобно подучавање ученика, наставник је у улози регулатора социјалних односа и подршке за учење, примењује се индивидуално сумативно оцењивање процеса учења, наставне активности су игровног карактера. Будући да је иста наставница организовала ситуације 6 и 7, издвојене одлике дидактичког обликовања доведене су у везу са литературом у претходном примеру.

Иако смо до сада издвојили одлике наставне ситуације 7 које се могу сматрати очекиваним и пожељним у домену кооперативног учења, уочили смо и одређене „несигурне“ елементе овог контекста: традиционална уверења о школском учењу у оквиру којих је ученица А. фокусирана на предавање наставника као главни извор знања, њен доживљај да је задатак био нискокооперативан; наставница не организује простор за учење и препознаје се њена фокусираност на слабости ученика и перцепција да она није у великој мери одговорна за кооперативно учења у овој ситуацији. У овој ситуацији се уочавају и друге одлике чије значење нисмо повезали са пожељним или непожељним одликама о којима се пише у литератури о кооперативном учењу: ученица А. има улогу вође, циљеви учења су когнитивни, одељење које је одабрано има најбољи академски успех у односу на друга одељења истог разреда и слично. Интеракција елемената наставне ситуације 7 довела је до тога да ученица А. ипак доживи кооперативно учење (Прилог 24, Приказ П24.5).

4.1.6. Наставна ситуација девет

Као неизоставни део наставне ситуације 9, издвајамо ученицу Т. са следећим одликама: одличан академски успех и петица из наставног предмета на којем је реализовано кооперативно учење, пријатно претходно искуство са кооперативним учењем, заинтересованост за садржај поменутог предмета и наставну јединицу која је обрађивана у

овој ситуацији, перцепција о подељеној одговорности за кооперативно учење између наставника и ученика. Ученица Т. има традиционална уверења о школском учењу (извор знања су наставници и родитељи, учи се код куће), а кооперативно учење према њеном схватању одликује афективна кооперација у учењу. Ову ученицу одликују и уверења о томе да је наставница „добра“ и да њено одељење није сложно. У конкретној ситуацији ученица Т. је била заинтересована за наставни садржај и задовољна дидактичким обликовањем наставне ситуације за кооперативно учење, а имала је улогу припаднице „средње класе“. У ситуацији 9. ученица Т. је доживела исходе који се у већој мери тичу развоја социјалних вештина, а у мањој на усвајање когнитивних знања. Сматрамо да су социјални исходи ученице Т. у релацији са њеним схватањем кооперативног учења према којем су у првом плану односи између ученика, а не садржаји учења. Њено задовољство због дидактичког обликовања наставне ситуације за кооперативно учење доводимо у везу са њеним уверењем да је наставница која је организовала ово учење „добра“ те да су и поступци ове наставнице приликом обликовања ситуације били добри. Њено интересовање за предмет у вези је са њеним интересовањем за наставну јединицу која се обрађивала у конкретној ситуацији и успехом из овог наставног предмета. Њена традиционална уверења о учењу и томе да је наставник извор когнитивних знања доводимо у везу са исходима које ова ученица доживљава при кооперативном учењу и који се у већој мери тичу социјалних вештина.

Наставну ситуацију 9 одликовало је и дидактичко обликовање са следећим одликама: обрада новог градива, наставна јединица погодна за размену, когнитивни наставни циљеви, одељење са кооперативним искуством, хомогене пријатељске групе, хетерогене групе по знањима, флексибилна временска организација, наставник као дијагностичар, организатор, регулатор социјалних односа, високоструктурисан задатак игровног карактера који захтева ниже и више менталне процесе, очекивана је сарадња ради такмичења, организација простора која није у складу са препорукама за реализацију кооперативног учења, индивидуално и групно оцењивање знања. У ситуацији 9 наставница је непосредно остваривала контакт са сваком учеником проверавајући исходе заједничког учења. Наставну ситуацију 9 одликовала је интеракција између ученице Т. са члановима своје шесточлане групе која се у литератури означава моделом круга (Томић и сар., 2020). То је комуникацијски модел у којем свака индивидуа приликом израде свог дела задатка најчешће остварује контакте са особама које обрађују наставни садржај који по редоследу претходи или се надовезује на садржај за који је задужена ученица Т. Овакав начин комуникације ученика последица је захтева наставнице, односно начина на који је осмислила задатак. Анализом података у вези са наведеним елементима увиђа се релација између обраде новог градива и настојања наставнице да се за ту прилику обезбеде високоструктурисани задаци који захтевају ниже менталне процесе како би ученици могли да их ураде. Наставница од ученика захтева активацију нижих и виших менталних процеса али им зато обезбеђује наставни материјал који је погодан за размену.

Као неизоставни део наставне ситуације 9, издвајамо наставницу са следећим одликама: доста наставничког искуства, интринзична и екстринзична мотивација за рад, фокусираност на снаге и потенцијале ученика, перцепција о подељеној одговорности за кооперативно учење између наставника и ученика. Ову наставницу одликују савремена уверења о настави и учењу. Кооперативно учење које сматра могућим у пракси односи се на менторску кооперацију у којој јачи ученици подучавају слабије, а значај овог учења види у социјализацији и учењу слабијих ученика. Савремена уверења о настави и учењу које

заступа ова наставница у вези су са њеним уверењима о ученицима који имају снаге и потенцијале потребне за учење, и одређеним поступцима при обликовању наставне ситуације (флексибилно води временску динамику, преузима улоге дијагностичара, организатора и регулатора социјалних односа, захтева од ученика активацију како нижих тако и виших менталних процеса, обрађује ново градиво путем кооперативног учења). То што бира наставну јединицу погодну за размену везујемо за локус контроле који је код ове наставнице делом унутрашњи а делом спољашњи (увиђа да је важно да ученицима обезбеди добар садржај за размену, али размену воде ученици). Њено схватање кооперативног учења као ситуације у којој јачи ученици подучавају слабије повезујемо са њеним интервенисањем приликом груписања ученика тако да групе буду хетерогене по знањима.

Дискусија. Ситуацију 9 одликује много тога о чему бисмо могли да пишемо као о очекиваним карактеристикама наставне ситуације за кооперативно учење. Ученица Т., као актер ове ситуације, има пријатно претходно искуство са кооперативним учењем, заинтересована је за садржај поменутог предмета и наставну јединицу која је обрађивана у овој ситуацији, верује да је наставница „добра“, у конкретној ситуацији је била задовољна дидактичким обликовањем наставне ситуације за кооперативно учење и перципира подељену одговорност за кооперативно учење између наставника и ученика. Ове одлике смо у претходним примерима неколико пута повезивали са литературом о кооперативном учењу (Choen, 1994; Herz-Lazarowitz, 1989; Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004; Semiz, 2024).

Наставница која је била део наставне ситуације 9 има савремена уверења о настави и учењу, увиђа значај кооперативног учења за социјализацију и когнитивни развој, нарочито за ученике који имају слабији академски успех, фокусирана је на снаге и потенцијале ученика, сматра да је у пракси могуће реализовати менторску кооперацију међу ученицима у оквиру које ученици с јачим објашњавају градиво ученицима са слабијим академским успехом и перципира подељену одговорност за кооперативно учење између наставника и ученика. И други аутори су наводили моделе кооперативног учења у оквиру којег постоји описано подучавање ученика (Antić, 2010). Поред одлика које смо коментарисали у претходним примерима, важно нам је да нагласимо да је усмереност ове наставнице на снаге и потенцијале ученика вредна због тога што се у оквиру савремених наставних концепција ученик доживљава као неко ко је способан да доноси одлуке које се тичу његовог учења, да самостално гради знања и слично (Antić, 2010; 2013; Fredricks et al., 2004; Kahu, 2013).

Одлике дидактичког обликовања које смо регистровали у ситуацији 9, које су у односу на сазнања из литературе о кооперативном учењу биле очекиване у нашем раду односе се на: флексибилну временску организацију учења, обраду наставне јединице која је погодна за размену, задатак од ученика захтева активацију нижих и виших менталних процеса, наставник као дијагностичар, организатор, регулатор социјалних односа, наставне активности игровног карактера, хетерогене групе за учење. Поред одлика које смо у претходним примерима доводили у везу са литературом, важно нам је да нагласимо да према наводима других аутора усклађивање природе самог садржаја који се обрађује путем кооперативног учења важан предуслов за ово учење (Antić, 2010; Herz-Lazarowitz, 1989; Semiz, 2020a).

Уочени су и „несигурни“ елементи контекста: ученица Т има традиционална уверења о школском учењу у оквиру којих процењује да се боље учи код куће него у школи и сматра да њено одељење није сложено што може указивати на неразвијеност блиских односа у одељенској заједници. Наставница у овој ситуацији није организовала простор за учење и приликом кооперативног учења је подстицала такмичење ученика на нивоу одељенске заједнице. У овој ситуацији се уочавају и друге одлике чије значење нисмо успели да доведемо у везу са пожељним и непожељним одликама наставне ситуације за кооперативно учење: наставница има доста наставног искуства, ученица у овој ситуацију има улогу припадника „средње класе“ и одличан академски успех и слично. Интеракција елемената наставне ситуације 9 довела је до тога да ученица Т. ипак доживи кооперативно учење (Прилог 24, Приказ П24.6).

4.1.7. Наставна ситуација десет

Као неизоставни део наставне ситуације 10, издвајамо ученицу С. са следећим одликама: одличан академски успех и петица из предмет на којем је реализовано кооперативно учење, заинтересованост за наставни предмет и наставну јединицу која је у овој ситуацији обрађивана, пријатно претходно искуство са кооперативним учењем и перцепција да је она у великој мери одговорна за кооперативно учење. Ученицу С. одликују уверења о наставници која је „добра“ и њеном одељењу које није сложено. Ова ученица има традиционална уверења о школском учењу (учи се самостално код куће у тишини, у школи се очекује памћење градива), а о кооперативном учењу размишља истичући његову афективну природу. У ситуацији 10 она је имала улогу припаднице „средње класе“ и била је задовољна дидактичким обликовањем наставне ситуације за кооперативно учење (распоред клупа, време за рад, садржај задатка). Задатак процењује као нискокооперативан и наводи да није била задовољна саставом своје групе. Ученица С. сматра да су исходи кооперативног учења били више социјални него когнитивни јер иако је запамтила нове речи из лекције она је више учила како да сарађује са ученицима који не доприносе колико и она. Уверење ученице о томе да је наставница „добра“ у вези је са њеним интересовањем за предмет и општим успехом из тог предмета, али и традиционалним уверењима у оквиру којих ученица наглашава да је за њу наставница главни извор знања и да су њена предавања најкориснија за учење. Њен став о томе да одељење није сложено доводимо у везу са њеним незадовољством у вези са саставом своје групе у којој се према речима ученице С. појављују ученици који не желе да доприносе. Социјални исходи које ова ученица доживљава у вези су са њеним схватањем кооперативног учења у којем се приоритет даје односима ученика у групи, а не когнитивном развоју и перцепцијом личне одговорности, јер ученица настоји да научи нешто из ситуације у којој није потпуно задовољна понашањем других.

Наставну ситуацију 10 одликовало је дидактичко обликовање које се односи на: обраду новог градива, наставну јединицу погодну за размену, когнитивне наставне циљеве, одељење са кооперативним искуством којем је наставница одељенски старешина, флексибилну временску организацију, наставница у улози дијагностичара, организатора, регулатора социјалних односа, високоструктурисан задатак игровног карактера који захтева ниже и више менталне процесе, хомогене пријатељске групе, хетерогене групе по знањима, организацију простора која није у складу са препорукама за реализацију кооперативног учења (клубе нису спојене), сарадњу ради такмичења, индивидуално и групно оцењивање знања. Наставница у овој ситуацији путем задатка индиректно ступа у

релацију са сваким појединачним учеником, а на часу то чини директно постављајући питања сваком ученику. Наставну ситуацију 10 одликовала је интеракција између ученице С. са члановима своје шесточлане групе која се у литератури означава моделом круга (Томић *i sar.*, 2020). Њихова интеракција је у значајној мери условљена наставним задатком који су добили од наставнице. Ови ученици остварују комуникацијски модел мреже у кратком временском периоду и она се искључиво односи на организацију рада, поделу задужења након чега комуникација изостаје или поприма облик круга. Анализом података у вези са наведеним елементима увиђа се релација између обраде новог градива и настојања наставнице да се за ту прилику обезбеде високоструктурисани задаци који захтевају ниже менталне процесе како би ученици могли да их ураде.

Као неизоставни део наставне ситуације 10, издвајамо наставницу са следећим одликама: доста наставничког искуства, интринзична и екстринзична мотивација за рад, фокусираност на снаге и потенцијале ученика, перцепција о подељеној одговорности за кооперативно учење између наставника и ученика. Ова наставница има савремена уверења о настави и учењу. Кооперативно учење које сматра могућим у пракси односи се на менторску кооперацију у којој јачи ученици подучавају слабије, а значај овог учења види у социјализацији и учењу слабијих ученика. Савремена уверења о настави и учењу које заступа ова наставница у вези су са њеним уверењима о ученицима који имају снаге и потенцијале потребне за учење и одређеним поступцима при обликовању наставне ситуације (флексибилно води временску динамику, преузима улоге дијагностичара, организатора и регулатора социјалних односа, захтева од ученика активацију како нижих тако и виших менталних процеса, обрађује ново градиво путем кооперативног учења). Можемо сматрати да њена уверења о ученицима охрабрују ову наставницу да ученицима путем кооперативног учења зада обраду новог градива. Начин на који бира наставну јединицу за кооперативно учење повезан је са њеном перцепцијом подељене одговорности ученика и наставника у вези са овим учењем – она увиђа да је важно да ученицима обезбеди добар садржај за размену, али истиче да ту размену ипак воде ученици. Њено схватање кооперативног учења као ситуације у којој јачи ученици подучавају слабије повезујемо са њеним интервенисањем приликом груписања ученика тако да групе буду хетерогене по знањима.

Дискусија. Ситуацију 10 одликује много тога о чему бисмо могли да пишемо као о очекиваним карактеристикама наставне ситуације за кооперативно учење. Ученица која је била део ове ситуације има пријатно претходно искуство са кооперативним учењем, заинтересована је за наставни предмет и наставну јединицу која је у овој ситуацији обрађивана, перципира личну одговорност за кооперативно учење, заступа схватање да је наставница „добра“ и била је задовољна већим бројем одлика дидактичког обликовања (састав групе, временска динамика, задатак и слично). Ове одлике смо у претходним примерима повезивали са литературом о кооперативном учењу (Choen, 1994; Herz-Lazarowitz, 1989; Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004; Semiz, 2024).

Наставница која је била део наставне ситуације 9 има савремена уверења о настави и учењу, перципира подељену одговорност за кооперативно учење између наставника и ученика, увиђа значај кооперативног учења за социјализацију и когнитивни развој, нарочито за ученике који имају слабији академски успех, фокусирана је на снаге и потенцијале ученика и сматра да је у пракси могуће реализовати менторску кооперацију

међу ученицима у оквиру које ученици с јачим објашњавају градиво ученицима са слабијим академским успехом. Будући да је иста наставница реализовала ситуације 9 и 10, наведене одлике смо анализирали у оквиру претходног поглавља.

Одлике дидактичког обликовања које смо регистровали у ситуацији 10, које су у односу на сазнања из литературе о кооперативном учењу биле очекиване у нашем раду односе се на: флексибилну временску организацију учења, обраду наставне јединице која је погодна за размену, задатак који захтева активацију нижих и виших менталних процеса, наставне активности игровног карактера, хетерогене групе за учење и наставницу која је у улози дијагностичара, организатора и регулатора социјалних односа,. Будући да је дидактичко обликовање ове ситуације у великој мери обликовала наставница која је то чинила и у ситуацији 9, ове одлике смо већ доводили у везу са литературом (Antić, 2010; Herz-Lazarowitz, 1989; Johnson & Johnson, 1994; Johnson et al., 1993; Semiz, 2020a).

Иако смо вођени доступном литературом у овој области истицали одлике које се могу сматрати очекиваним и пожељним у ситуацијама кооперативног учења, уочени су и „несигурни“ елементи контекста: ученица С. има традиционална уверења о школском учењу у оквиру којих процењује да се градиво боље учи код куће него у школи, сматра да њено одељење није сложено што може указивати на проблеме у међуљудским односима у одељенској заједници, задатак у овој ситуацији процењује као нискокооперативан и није била задовољна саставом своје групе. Осим тога, наставница у овој ситуацији није организовала простор за учење и приликом кооперативног учења је подстицала такмичење ученика на нивоу одељенске заједнице. У овој ситуацији се уочавају и друге одлике чије значење нисмо успели да доведемо у везу са пожељним и непожељним одликама наставне ситуације за кооперативно учење: наставница бира одељење са предиспозицијама за кооперативно учење, комуникацијски модел који доминира међу ученицима односи се на круг и слично. Ученица С. је ипак доживела кооперативно учење у овој ситуацији, чему је допринела интеракција различитих елемената наставне ситуације (Прилог 24, Приказ П24.7).

4.1.8. Наставна ситуација петнаест

Као неизоставни део наставне ситуације 15, издвајамо ученика Л. са следећим одликама: одличан академски успех и четворка из наставног предмета на којем је реализовано кооперативно учење, пријатно претходно искуство са кооперативним учењем, заинтересованост за садржај поменутог предмета и начин рада на часовима, перцепција о подељеној одговорности за кооперативно учење између наставника и ученика. Ученик Л. има традиционална уверења о школском учењу (наставница је извор знања, учи се док наставник предаје градиво, знање се односи на памћење), а кооперативно учење према његовом схватању одликује афективна кооперација у учењу и социјална међузависност. Овај ученик заступа уверења о томе да његово одељење није сложено. У конкретној ситуацији ученик Л. није био заинтересован за наставну јединицу која је том приликом обрађивана, али је био задовољан дидактичким обликовањем наставне ситуације за кооперативно учење. У ситуацији 15, Л. је имао улогу припадника „средње класе“, а задатак је доживео као висококооперативан односно сматрао је да сви морају учествовати како би га успешно урадили. Иако у овој ситуацији наводи да је био уморан, ученик Л. извештава о исходима учења који су когнитивни. Исоде учења које доживљава овај ученик доводимо

у везу са његовом перцепцијом задатка као висококооперативног, задовољством због организационих аспеката кооперативног учења, одличним академским успехом, заинтересованости за предмет и начин рада на часовима. Његов доживљај подељене одговорности за кооперативно учење између наставника и ученика у вези је са његовим схватањем кооперативног учења у којем поред своје очекује и туђу одговорност за учење.

Наставну ситуацију 15 одликовало је дидактичко обликовање које се односи на: утврђивање градива, наставну јединицу погодну за размену, когнитивне и социјалне циљеве наставе, одељење у којем је одељенски старешина и где су старији ученици, флексибилно време за рад, наставника у улози организатора, дијагностичара и подршке у учењу, спорадично индивидуално формативно оцењивање исхода учења, високоструктурисан задатак, који захтева више менталне процесе, очекивану интеракцију која се односи на сарадњу ради такмичења, хомогене пријатељске групе за учење, хетерогене групе по знањима. Наставница је путем својих захтева уобличених кроз наставни задатак индиректно градила везу са сваком учеником у овој ситуацији, а у настави је то чинила непосредно са сваком учеником. Наставној ситуацији 15 припада ученик Л. који је био члан петочлане групе за учење. Тачан комуникацијски модел који је постојао између чланова ове групе није нам познат јер су ученици велики део задатка радили код куће. Њихова комуникација је у настави личила на модел круга, али се овај модел односи само на сегмент њиховог презентовања рада због чега га не можемо сматрати доминантним. Одабир одељења са старијим ученицима објашњава поступке наставнице која поставља когнитивне и социјалне циљеве, задаје задатке који активирају више менталне процесе, обезбеђујући им наставну јединицу погодну за размену.

Као неизоставни део наставне ситуације 15, издвајамо наставницу са следећим одликама: доста наставничког искуства, интринзична и екстринзична мотивација за рад, фокусираност на слабости ученика, перцепција о подељеној одговорности за кооперативно учење између наставника и ученика. Лични контекст ове наставнице чине и савремена уверења о настави и учењу. Кооперативно учење које сматра могућим у пракси односи се на афективну и „принудну“ кооперацију, а значај овог учења види пре свега у социјализацији ученика. Анализом веза између одлика, уверења, доживљаја и понашања наставнице увиђамо да дугогодишње искуство у раду ове наставнице доприноси стварању уверења о ученицима који немају неопходна знања. У међусобној вези су и њена савремена схватања о учењу, перцепција о подељеној одговорности за кооперативно учење између наставника и ученика и схватање о кооперативном учењу у којем се примат даје квалитетним односима у групи. Савремена схватања о учењу ове наставнице могу објаснити улоге које наставница преузима, намере да ученици путем кооперативног активирају више менталне процесе, остваре како когнитивне тако и социјалне циљеве учења за шта им она обезбеђује флексибилну динамику рада. Афективно схватање кооперативног учења објашњава њене напоре да формира пријатељске групе за учење. Њена фокусираност на слабости ученика и осећај личне одговорности за кооперативно учење, објашњавају потребу наставнице да осмисли високоструктурисане задатке.

Дискусија. Ситуацију 15 одликује ученик са пријатним претходним кооперативним искуством, који је заинтересован за садржај предмета и начин рада на часовима, у конкретној ситуацији је био задовољан дидактичким обликовањем наставне ситуације за кооперативно учење, задатак је доживео као висококооперативан а сматра да је одговорност

за кооперативно учење у овој ситуацији била подељена између наставника и ученика. Ове одлике се на основу литературе о кооперативном учењу могу сматрати пожељним или препорученим одликама наставних ситуација у којима се дешава кооперативно учење (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004; Semiz, 2024).

Наставница која је била део наставне ситуације 15 има савремена уверења о настави и учењу, увиђа значај кооперативног учења за социјализацију ученика, а одговорност за кооперативно учење доживљава као заједнички циљ којем теже и ученици и наставник. Наведене одлике се према литератури у овој области могу сматрати уобичајеним одликама наставника у ситуацијама кооперативног учења (Antić, 2010; Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004).

Када су у питању одлике дидактичког обликовања које смо регистровали у ситуацији 15, које су у односу на сазнања из литературе о кооперативном учењу биле очекиване у нашем раду, наводимо: флексибилну временску организацију учења, обраду наставне јединице која је погодна за размену, хетерогено груписање ученика за учење, задатак који од ученика захтева активацију виших менталних процеса, наставница у улози организатора, дијагностичара и подршке у учењу и спорадично индивидуално формативно оцењивање исхода учења. И други аутори у овој области уочили су значај поменутих одлика за кооперативно учење (Antić, 2010; Herz-Lazarowitz, 1989; Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004; Semiz, 2020a; 2024).

Иако смо вођени доступном литературом у овој области истицали одлике које се могу сматрати очекиваним и пожељним у ситуацијама кооперативног учења, уочени су и „несигурни“ елементи овог контекста: ученик Л. има традиционална уверења о школском учењу у оквиру којих сматра да се знање најчешће стиче слушањем предавања наставника, сматра да његово одељење није сложено што може указивати на одређене проблеме у комуникацији унутар одељенске заједнице, а у конкретној ситуацији се осећао уморно и није био заинтересован за наставну јединицу која је обрађивана. Осим тога, наставница је била фокусирана на слабости ученика, није организовала простор за учење и подстицала је такмичење међу ученицима. У овој ситуацији се уочавају и друге одлике чије значење нисмо успели да доведемо у везу са пожељним и непожељним одликама наставне ситуације за кооперативно учење: ученик има одличан успех, у конкретној ситуацији је био у улози припадника „средње класе“ и слично. Упркос томе, ученик Л. је доживео кооперативно учење, а томе је допринела интеракција елемената наставне ситуације (Прилог 24, Приказ П24.8).

4.2. Одлике наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење и њихова повезаност

До сада смо у раду настојали да представимо одлике наставних ситуација уважавајући њихову јединственост. У даљем раду смо уложили напоре у сумирање уочених одлика како бисмо регистровали колико често се оне јављају у ситуацијама у којима је кооперативно учење било најизраженије и на који начин су повезане са другим одликама ових ситуација. Најпре ћемо се осврнути на одлике које се најчешће региструју у наведеним ситуацијама, потом ћемо истаћи мање типичне и специфичне одлике које, иако нису у великој мери репетитивне, чине наставне ситуације у којима се дешавало кооперативно

учење. Након тога ћемо покушати да препознамо типичне, мање типичне и специфичне везе између одлика наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење. Представљени налази у оквиру претходног поглавља подстакли су нас да крајњу анализу у овом делу рада усмеримо у правцу тумачења одлика наставних ситуација и њихове повезаности из перспективе онога што је очекивано или неочекивано у односу на литерарни оквир о кооперативном учењу.

4.2.1. Типичне одлике наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење

Будући да смо у оквиру последњег истраживачког задатка, издвојили и анализирали осам наставних ситуација, у овом сегменту рада смо сматрали да су уобичајене одлике оне које се могу регистровати у оквиру шест или више наставних ситуација, што би у квантитативном значењу осигурало двотрећинску већину. Сматрали смо да су типичне везе између елемената наставне ситуације оне које се појављују у оквиру шест или више наставних ситуација. У овом делу рада смо се осврнули и на везе између елемената наставних ситуација за које се у оквиру последњег истраживачког задатка није показало да су у тој мери репетитивне, али могу олакшати разумевање других налаза или додатно објаснити истраживани феномен (Dey, 1993; Simić, 2014; Ševkušić, 2008; Vilig, 2016). Укупан број веза између елемената наставних ситуација је већи од онога што ћемо представити у даљем раду и онога што је било у думетима овог истраживања⁴⁵, али овом приликом нисмо тежили да добијемо исцрпну листу одлика и могућих веза унутар анализираних ситуација, већ сагледавању одлика и веза које су према наводима ученика и наставника и интерпретацијама истраживача посебно значајне за разумевање наставне ситуације за кооперативно учење.

Када су у питању типичне одлике ученика у одабраним наставним ситуацијама, истичемо да су у оквиру свих анализираних ситуација (8) ученици имали традиционална уверења о школском учењу, пријатно претходно искуство са кооперативним учењем и осећај личне одговорности за кооперативно учење. У великом броју ових ситуација (7) уочено је да су ученици имали добра предзнања у вези са наставним предметом у оквиру којег је реализовано кооперативно учење.⁴⁶ У великој мери се показало да су у анализираним ситуацијама ученици који су у највећој мери кооперативно учили били задовољни дидактичким обликовањем ових ситуација (7), показивали су интересовање за наставни предмет у оквиру којег је кооперативно учење реализовано (7) и интересовање за

⁴⁵ У овом раду смо се ослањали на дефиницију наставне ситуације према којој су сви њени елементи међусобно повезани. Све одлике наставника, ученика и дидактичког обликовања у оквиру једне наставне ситуације повезане су тако да у међусобној интеракцији чине целину. Број ових веза може бити огроман што закључујемо њиховим бројањем у оквиру једне ситуације. На пример, ситуацију 10. одликује 34 различита епитета у вези са наставником, учеником и дидактичким обликовањем. Свака одлика ове ситуације повезана је са свим другим њеним одликама, што указује на постојање барем 1156 веза.

⁴⁶ У оквиру пет наставних ситуација регистровано је да ученици имају одличан академски успех и петицу из наставног предмета у оквиру којег је кооперативно учење реализовано. У по једној наставној ситуацији регистровано је да ученик који је доживео кооперативно учење има: одличан академски успех и четворку из наставног предмета (1), врлодобар успех и петицу из наставног предмета (1), добар успех и тројку из наставног предмета (1). У оквиру трећег истраживачког задатка смо писали о томе да су ови подаци указивали на количину предзнања која је ученицима и наставницима важна у ситуацијама кооперативног учења (Поглавље 3, фуснота 33). Наглашавамо да су наведени ученици који имају одличан или врлодобар академски успех и петицу или четворку из наставног предмета у нашем истраживању окарактерисани као они који имају добра предзнања из наставног предмета.

наставну јединицу која је том приликом обрађивана (6), а наставника су сматрали „добрим“ (6).

Када су у питању наставници који су чинили анализирани наставне ситуације констатујемо да је овим наставницима заједничко постојање интринзичне мотивације за рад у настави (8), иако неки од њих наводе и одређене екстринзичне мотиве. Ови наставници су у потпуности сагласни да је кооперативно учење значајно за социјализацију ученика (8)⁴⁷. Највећи број њих испољава савремена схватања о настави и учењу (7), а одликује их и значајно искуство у наставном раду (6).

Када је у питању дидактичко обликовање наставне ситуације за кооперативно учење, имајући на уму учесталост одлика које се могу регистровати у одабраним наставним ситуацијама, можемо закључити да су ово биле ситуације у којима је постојала флексибилна временска организација (8), групе за учење су биле хетерогеног састава у односу на знања ученика (8), а у њима је наставник спорадично остваривао директну интеракцију са сваким учеником (8). Кооперативно учење се одигравало у одељењима које су наставници бирали на основу процене да ученици тог одељења имају одређене предиспозиције за овакво учење (7) – имају сарадничко искуство, висока академска предзнања, заинтересовани су за начин рада на часу и слично. Неретко је ове ситуације одликовала специфична организација простора која се односила на традиционални распоред клупа (7), циљеви наставе били су когнитивни (6), задаци су реализовани кроз активности које су биле игровног карактера (6) и/или строгу структуру (6). У анализираним ситуацијама у подједнакој мери се региструју две наставничке улоге: наставник као регулатор социјалних односа (6) и наставник као подршка за кооперативно учење (6).

У Табели 64. представљене су уобичајене одлике ученика, наставника и дидактичког обликовања које се најчешће региструју у оквиру анализираних наставних ситуација. Ову табелу нисмо хтели да заситимо увођењем додатних колона које би се односиле на аналитички оквир на основу којег смо у оквиру претходних задатака структурисали налазе, али истичемо да се њен садржај када су у питању ученици, односи на: претходна искуства, предзнања, уверења о школском учењу, интересовања, однос према дидактичком обликовању наставне ситуације у којој је реализовано кооперативно учење и однос према наставнику. Садржај поменуте табеле се, када су у питању наставници, односи на: мотивацију наставника за рад, искуство у наставном раду, уверења о настави и учењу, уверења о кооперативном учењу, улоге које су наставници имали у ситуацијама у којима су настојали да реализују кооперативно учење. Ова табела садржи и одлике дидактичког обликовања наставне ситуације које се односе на: одлике задатка, циљеве наставе, одлике одељења у којем ће бити реализовано кооперативно учење, временску организацију, просторну организацију, груписање ученика и начин комуникације наставника и ученика.

⁴⁷ Поред значаја кооперативног учења за социјализацију ученика, поједини наставници препознају његов значај за мотивацију ученика да уче. Неколико наставника наглашава и значај кооперативног учења за когнитивни или целовит развој индивидуе. Настојећи да откријемо типичне одлике наставних ситуација, у овом делу рада смо се фокусирали на оно што је код свих или већине наставника исто.

Табела 64. Уобичајене одлике наставних ситуација у којима се кооперативно учило

Елементи наставне ситуације	Одлике	F
Ученик	Пријатно претходно искуство са кооперативним учењем	8
	Традиционална уверења о школском учењу	8
	Осећај личне одговорности за кооперативно учење	8
	Задовољан дидактичким обликовањем наставне ситуације	7
	Заинтересован за наставни предмет	7
	Добра предзнања из наставног предмета	7
	Заинтересован за наставну јединицу	6
	Мисли да је наставник „добар“	6
Наставник	Интринзична мотивација за рад	8
	Кооперативно учење је значајно за социјализацију ученика	8
	Савремена схватања о настави и учењу	7
	Доста искуства у наставном раду	6
Дидактичко обликовање	Флексибилна временска организација	8
	Хетерогене групе у односу на знања ученика	8
	Наставник остварује директну интеракцију са сваким учеником	8
	Традиционални распоред клупа	7
	Одељење са предиспозицијама за кооперативно учење	7
	Наставник као регулатор социјалних односа	6
	Наставник као подршка за учење	6
	Циљеви наставе когнитивни	6
	Задатак високоструктурисан	6
	Задатак игровног карактера	6

4.2.2. Мање типичне и специфичне одлике наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење

Имајући у виду претходно поглавље у оквиру којег смо настојали да представимо одлике наставних ситуација идиографским путем, важно нам је да се осврнемо на присуство различитих одлика које су према квантификацији којом смо се водили у овом сегменту рада окарактерисане као мање типичне (јављају се у оквиру четири или пет наставних ситуација) или специфичне (јављају се ретко, односно у оквиру једне, две или три наставне ситуације), али у интеракцији са типичним одликама чине контекст наставних ситуација у којима је дошло до кооперативног учења.

Када су у питању мање типичне одлике ученика у ситуацијама у којима се дешавало кооперативно учење у подједнакој мери су регистрована два ученичка схватања о кооперативном учењу: ученици сматрају да је кооперативно учење засновано на идеји о социјалној међузависности (4), истичу афективне односе као основу за кооперативно учење (4). У оквиру половине анализираних наставних ситуација ученици су сматрали да је њихово одељење сложено (4), док је у другој половини анализираних ситуација доминирао став ученика о томе како њихово одељење није сложено (4). У оквиру половине анализираних наставних ситуација ученици који су доживели кооперативно учење били су у улози вође (4), док су у другој половини анализираних ситуација ученици који су доживели кооперативно учење били у улози припадника „средње класе“. У оквиру четири ситуације уочено је да су ученици који су кооперативно учили сматрали да је задатак био висококооперативан, док је у преосталим ситуацијама међу ученицима који су

кооперативно учили доминирало схватање о задатку који је нискокооперативан (4). Када су и питању исходи учења, наша анализа је показала да су они у већој мери специфични у односу на претходно представљене одлике. У оквиру три наставне ситуације ученици који су доживели кооперативно учење истицали су у већој мери социјалне, него когнитивне исходе учења, у оквиру три ситуације ученици су наводили у подједнакој мери когнитивне и социјалне исходе, а у оквиру две наставне ситуације ученици су наводили когнитивне исходе учења.

Када су у питању мање типичне *одлике наставника* у ситуацијама у којима се дешавало кооперативно учење, истичемо да је у оквиру пет наставних ситуација уочено да су наставници када говоре о својим ученицима усмерени на слабости ученика. У мањем броју ситуација (3) уочено је да су наставници фокусирани на снаге и потенцијале својих ученика. Иако је наставницима у оквиру већег броја анализираних ситуација заједничко схватање о томе да је кооперативно учење значајно за социјализацију ученика (7), мање типични и специфични одговори наставника који су препознати у овим ситуацијама односе се и на мотивацију ученика да уче (4), когнитивни развој академски слабијих ученика (2), целовит развој ученика (2) и мотивацију наставника за наставни рад (1). Када су у питању схватања наставника о одликама које кооперативно учење има у њиховој наставној пракси, у анализираним ситуацијама срећу се одговори који се односе на менторску (4), принудну (3), афективну кооперацију (3). Специфично је то што у овим ситуацијама само две наставнице имају умерено искуство у раду. Само једна наставница у оквиру анализираних ситуација у којима је дошло до кооперативног учења испољава традиционална уверења о настави и учењу. Мање типичне и специфичне одлике наставних ситуације односе се и на наставничку перцепцију одговорности, при чему неколико њих сматра да наставник и ученици деле одговорност (4), у оквиру три ситуације наставници сматрају да ученици имају већу одговорност за кооперативно учење од њих и само у једној ситуацији наставник процењује да је он у највећој мери одговоран за кооперативно учење.

У анализираним ситуацијама могу се регистровати мање типичне и специфичне *одлике дидактичког обликовања* у вези са груписањем ученика. У оквиру пет наставних ситуација постојале су петочлане групе за учење, у оквиру две ситуације формиране су шесточлане групе, а у једној ситуацији групе за учење обухватале су по три ученика. У овим ситуацијама препознате су и мање типичне и специфичне улоге наставника: дијагностичар (4), организатор (3), евалуатор (1), предавач (1). У оквиру половине анализираних наставних ситуација кооперативно учење је реализовано са циљем да се градиво утврди (4), док је у другој половини реализовано са циљем да се обради ново градиво (4). У истом броју наставних ситуација задаци су захтевали ниже менталне процесе (4) и/или више менталне процесе (4). Препознајемо мање типичне и специфичне одлике које се односе на то да је у одређеном броју ситуација постојао комуникацијски модел мреже (4), у нешто мањем броју ситуација јавља се комуникацијски модел круга (3) и само једном је регистрован комуникацијски модел точка (1). Све одлике наставника, ученика и дидактичког обликовања о којима смо писали као о мање типичним или специфичним одликама наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење, представљене су у Табели 65. Ради веће прегледности ових налаза који су различити уведена је колона која се односи на различите аспекте наставних ситуација у вези са којима су представљени налази.

Табела 65. Мање типичне и специфичне одлике наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење

Елементи наставне ситуације	Аспекти	Одлике	F
Ученик	Уверења о кооперативном учењу	Социјална међузависност	4
		Афективни односи	4
	Уверења о одељенској заједници	Одељење је сложно	4
		Одељење није сложно	4
	Улога у групи	Вођа	4
		Припадник „средње класе“	4
	Доживљај задатка	Висококооперативан	4
		Нискокооперативан	4
	Исходи учења	Више социјални него когнитивни	3
		Социјални и когнитивни	3
		Когнитивни	2
	Психофизичко стање	Умор	1
Наставник	Уверења о ученицима	Фокусираност на слабости ученика	5
		Фокусираност на снаге и потенцијале	3
	Уверења о значају кооперативног учења	Мотивише ученике да уче	4
		Когнитивни развој академски слабијих ученика	2
		Значај за целовит развој ученика	2
		Мотивише наставнике за наставни рад	1
	Одлике кооперативног учења у пракси	Менторска кооперација	4
		Принудна кооперација	3
		Афективну кооперацију	3
	Наставничко искуство	Умерено искуство у раду	2
	Уверења о настави и учењу	Традиционална	1
	Одговорност за кооперативно учење	Наставници и ученици деле одговорност	4
		У највећој мери су одговорни ученици	3
		Одговоран је у највећој мери наставник	1
Дидактичко обликовање	Груписање ученика	Петочлане групе за учење	5
		Шесточлане групе	2
		Трочлане групе	1
	Улоге наставника	Дијагностичар	5
		Организатор	4
		Евалуатор	1
		Предавач	1
	Одлике задатка	Захтева ниже менталне процесе	4
		Захтева више менталне процесе	4
	Комуникацијски модел	Мрежа	4
		Круг	3
		Точак	1
	Тип часа	Утврђивање градива	4
		Обрада новог градива	4

Приказани налази указују на то да се кооперативно учење јавља у оквиру различито обликованих наставних ситуација, које карактеришу разноврсне одлике ученика, наставника и дидактичког обликовања. Иако су поједине одлике присутне ређе и због тога окарактерисане као мање типичне или специфичне, све оне су део наставних ситуација у оквиру којих се дешавало кооперативно учење.

4.2.3. Типичне везе између одлика наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење

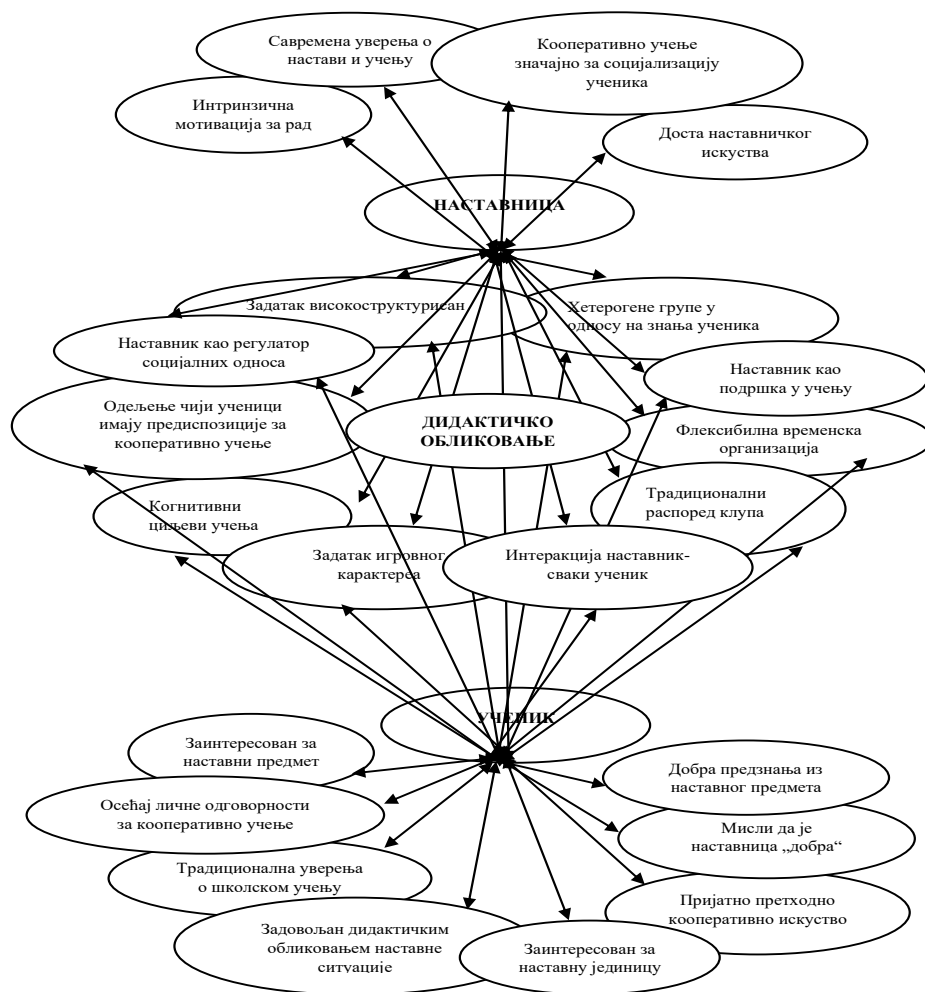
Када су у питању везе између одлика наставних ситуација, увидели смо да не постоји апсолутно поклапање одлика и веза између две наставне ситуације узимајући у обзир ситуације које су овом приликом анализирани. Из тога можемо да закључимо да су анализирани наставне ситуације у којима се дешавало кооперативно учење јединствене. Увидели смо и то да без обзира што је нека одлика заступљена у оквиру свих анализираних наставних ситуација, у појединачним наставним ситуацијама њено значење у свеукупној мрежи одлика које чине наставну ситуацију за кооперативно учење може бити различито. На пример, у свим анализираним ситуацијама уочено је да наставници приликом организације кооперативног учења инсистирају на формирању хетерогених група ученика у односу на знања. Хетерогено груписање ученика је у релацији са свим одликама наставника који је ову ситуацију обликовао (претходно искуство у раду, мотивација за рад, схватање кооперативног учења и слично), са свим одликама ученика (схватање кооперативног учења, доживљаји о односима у одељењу, претходна искуства, однос према наставнику и слично) и другим одликама дидактичког обликовања (одлике задатка, циљеви наставе, начин оцењивања ученика и слично). У настојању да сагледамо везе које су посебно допринеле да до кооперативног учења у овим ситуацијама дође, истичемо да је у појединим ситуацијама очигледна веза између хетерогеног груписања ученика и доживљаја наставника о кооперативном учењу (ситуације 6, 7, 9 и 10). Наставници су у поменутих ситуацијама истицали своје схватање о кооперативном учењу као процесу у којем ученици који поседују мање знања уче од ученика који поседују више знања, због чега је неопходно формирати групе у којој ће бити заступљени и једни и други ученици. У ситуацијама у којима се региструју другачија схватања о кооперативном учењу, односно наставници у овим ситуацијама не поистовећују кооперативно учење са процесом вршњачког подучавања (ситуације 1, 2, 5 и 15), хетерогено груписање ученика се може разумети сагледавањем његове повезаности са другим одликама. На пример, можемо уочити да у ситуацији 1 наставница формира хетерогене групе за учење ослањајући се на своја савремена схватања о настави и учењу (уверена је да се учење одвија у интеракцији са различитим људима).

Типичне везе између одлика наставних ситуација до којих смо дошли у овој анализи односе се на следеће. У оквиру шест наставних ситуација уочава се да ученике који су доживели кооперативно учење у великој мери одликују: пријатно претходно искуство са кооперативним учењем, традиционална уверења о настави и учењу, осећај личне одговорности за кооперативно учење, добра академска предзнања из предмета на којем је кооперативно учење реализовано, схватања о наставнику као неке ко је „добар“, задовољство дидактичким обликовањем наставне ситуације, заинтересованост за наставни предмет у оквиру којег је организовано кооперативно учење (ситуације 1, 5, 6, 7, 9, 15). Ако бисмо издвојили одлике које се јављају у свим анализираним наставним ситуацијама, можемо сматрати да се најучесталија веза односи на то да ученици који имају пријатна искуства са кооперативним учењем, осећај личне одговорности за кооперативно учење и традиционална уверења о настави и учењу доживљавају кооперативно учење у највећој мери (8). У великој мери је заступљена и веза (7) која се односи на то да су ученици доживели кооперативно учење у ситуацијама које су организовали наставници који су

интринзично мотивисани за рад, који увиђају значај кооперативног учења за социјализацију ученика и имају савремена схватања о настави и учењу (ситуације 1, 5, 6, 7, 9, 10 и 15). Ако бисмо издвојили одлике које се јављају у свим анализираним наставним ситуацијама, можемо сматрати да се кооперативно учење најчешће дешавало у ситуацијама које су организовали наставници са интринзичном мотивацијом за рад и схватањем да је кооперативно учење значајно за социјализацију ученика. Када је у питању дидактичко обликовање, можемо констатовати најзаступљенију везу (8) између тога што су ученици који су доживели кооперативно учење у највећој мери у овим ситуацијама имали флексибилно време за рад, њихове групе за учење биле су хетерогеног састава у односу на знања, а наставник је у тој ситуацији остваривао директну интеракцију са сваким учеником. Постоји и веза између већег броја одлика дидактичког обликовања која се препознаје у оквиру шест наставних ситуација, а односи се на: флексибилно време за рад, хетерогене групе за учење, интеракција наставник-сваки ученик, одељење са предиспозицијама за кооперативно учење, когнитивни циљеви наставе и традиционални распоред клупа (ситуације 2, 5, 7, 9, 10 и 15). Иако смо у раду навели и друге типичне одлике дидактичког обликовања анализираних ситуација (задаци који се реализују путем активности игровног карактера, задаци који су високоструктурисани и слично), оне нису део наведене мреже која се јавља у истоветној комбинацији одлика у оквиру шест наставних ситуација. О њима ће бити више писано у наредном пасусу у оквиру којег ћемо се освртати на типичне везе између одлика наставних ситуација које нису праволинијски фокусиране на разумевање ученика, наставника или дидактичко обликовање, него на целовиту наставну ситуацију у којој се одлике са сва три нивоа (ученик-наставник-дидактичко обликовање) преплићу.

У значајном броју наставних ситуација (6) запажа се да наставници са савременим схватањима о настави и учењу, свесни значаја које кооперативно учење има за социјализацију ученика, интринзично мотивисани за рад, обликују наставну ситуацију на начин који подразумева флексибилну временску организацију, хетерогено груписање ученика, интеракцију наставник-сваки ученик и традиционалан распоред клупа (ситуације 5, 6, 7, 9, 10 и 15). Узимајући у обзир мањи број одлика наставне ситуације у којој су ученици у највећој мери кооперативно учили, може се запазити учестала веза (7) између интринзичне мотивације наставника за рад и његових савремених уверења о настави и учењу са мишљењем ученика о наставнику као „добром“ и интересовањем ученика за наставни предмет (ситуације 1, 5, 6, 7, 9, 10 и 15). Пријатно претходно искуство са кооперативним учењем, које истичу ученици у готово свим анализираним ситуацијама, можемо повезати са одређеним поступцима наставника у процесу дидактичког обликовања ситуације. Уз претпоставку да су ове одлике део уобичајеног начина организације кооперативног учења и учења уопште, можемо сматрати да флексибилна временска организација и комуникација наставник-сваки ученик може једним делом бити повезана са пријатним искуствима у учењу (ситуације 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10 и 15). Увиђамо и учесталу везу (6) између ученика који имају традиционална уверења о настави и учења који доживљавају кооперативно учење у ситуацијама у којима су клупе традиционалног распореда, а задаци су високоструктурисани (ситуације 5, 6, 7, 9, 10 и 15). У оквиру шест наставних ситуација уочава се да наставници који настоје да пружају подршку ученицима током кооперативног учења у овим ситуацијама остварују индивидуалну интеракцију са сваким учеником прилазећи групама током групног рада, разговарајући са ученицима након групног рада, одговарајући на индивидуална питања и слично (ситуације 1, 2, 5, 6, 7 и 15). Слика 28.

приказује типичне одлике наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење и њихову повезаност.



Слика 28. Типичне одлике наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење и њихова повезаност

Сигурни смо да се детаљном анализом одабраних ситуација могу уочити још неке типичне везе између одлика наставних ситуација. У даљем раду ћемо се осврнути на поједине специфичне везе, након чега ћемо покушати да разумемо њихова значења представљених одлика и веза у контексту целине наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење.

4.2.4. Мање типичне и специфичне везе између одлика наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење

Када су у питању мање типичне и специфичне везе између одлика наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење, њихов садржај може укључивати типичне, мање типичне и специфичне одлике наставних ситуација, али се значај њихове међусобне повезаности за кооперативно учење региструје у оквиру шест или мање наставних ситуација. Имајући на уму да је укупан број ових веза огroman и да превазилази

оквиру нашег истраживања, издвојићемо поједине мање типичне и специфичне везе одлика унутар наставних ситуација.

Анализом одлика ученика у овим ситуацијама увиђамо да се исходи њиховог учења у великој мери разликују. Иако знамо да су исходи ученика у релацији са свим оним што чини наставну ситуацију (одлике наставника, одлике дидактичког обликовања и друге одлике ученика), издвојили смо поједине специфичне везе на основу којих се може разумети суштина ове одлике. На пример, у ситуацијама у којима су ученици испољавали више социјалне него когнитивне исходе учења ($f=3$) уочавају се традиционална уверења ученика о школском учењу – ученици верују да се когнитивна знања у већој мери стичу у интеракцији са наставником, не са вршњацима (ситуације 2, 9 и 10). У ситуацијама у којима су ученици наводили само когнитивне исходе кооперативног учења ($f=2$) уочено је да ученици имају одличан академски успех и традиционална схватања о учењу – аспирације при учењу су усмерене на усвајање оних знања која се у школи у највећој мери вреднују (ситуације 5 и 15).

До сада смо помињали да су ученици у овим ситуацијама углавном имали традиционална уверења о школском учењу ($f=4$) што је у релацији са начином на који наставници обликују наставне ситуације, односно традиционалним начином седења на часу, додељивањем сумативних оцена након кооперативног учења која се односе на застечена академска знања и слично (ситуације 2, 5, 9 и 10). У складу са тим, кооперативно учење се у овим ситуацијама може тумачити складом између очекивања ученика и деловања наставника, чак и када они нису у складу са очекивањима о којима се на основу литературе може судити као о пожељним (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Semiz, 2020a; 2024).

Када су у питању одлике наставника и дидактичког обликовања, у оквиру пет анализираних наставних ситуација истичемо повезаност наставничке улоге и начина на који наставници обликују наставну ситуацију. Наставници који преузимају улогу дијагностичара у настави преузимају одговорност за формирање хетерогених група ученика за учење процењујући ниво њиховог предзнања (ситуације 1, 5, 9, 10, и 15). Можемо истаћи да се у појединим наставним ситуацијама ($f=3$) региструју наставници који када говоре о својим ученицима стављају фокус на њихове слабости (сматрају да ученици немају предзнања у вези са наставним садржајем, ни социјалне вештине неопходне за сарадњу и функционисање у школској заједници) што је у релацији са начином на који наставници обликују наставну ситуацију, односно са тиме што бирају одељења бољег академског успеха и са већим кооперативним искуством у којем се надају успеху приликом организације кооперативног учења, задају ученицима задатке у оквиру којих захтевају ангажовање нижих менталних процеса (од ученика се очекује да запамте основне информације из градива, примене једноставан алгоритам или правило, разумеју суштину) (ситуације 2, 6 и 7).

У одређеним ситуацијама ($f=4$) уочена је веза између тога што ученици процењују да је задатак који су радили био нискокооперативан са тиме да су наставници у овим ситуацијама захтевали искључиво или претежно ниже менталне процесе, циљеви наставе су били искључиво когнитивни, очекивана сарадња се односила на подучавање или такмичење, а задатак је био високоструктурисан (ситуације 5, 6, 7 и 9). У овим ситуацијама је упркос поменутих одликама задатка, долазило до кооперативног учења због чега

настојимо да укажемо на још неке специфичне везе унутар одлика поменутих ситуација. На пример, у ситуацији 5 ученица за коју се сматра да је у највећој мери кооперативно учила преузела је улогу вође, била је заинтересована за предмет и наставну јединицу. У ситуацијама 7 и 10 ученици су у великој мери истицали личну одговорност коју имају у вези са кооперативним учењем. Приказ јединствених мрежа између одлика које чине наставне ситуације анализиране у овом делу рада налазе се на крају рада у Прилогу 24.

4.2.5. Анализа одлика наставне ситуације и њихове повезаности из перспективе очекиваног и неочекиваног

Учесталост појединих одлика наставних ситуација о којима смо писали у претходном поглављу је очекивана, имајући на уму да се оне у литератури могу препознати у оквиру препорученог начина организације кооперативног учења. Ослањајући се на сазнања из литературе, можемо констатовати да поједине одлике анализираних наставних ситуација нису биле очекиване у укупном скупу елемената наставне ситуације у којој се дешавало кооперативно учење, па чак и међу онима које су окарактерисане као мање типичне или специфичне одлике. О њима смо у досадашњем раду писали као о „несигурним“ елементима наставне ситуације. Будући да су у поменутих ситуацијама ученици доживели кооперативно учење, настојаћемо да разумемо значење ових одлика у релацији са другим одликама наставне ситуације.

Ученик. Када су у питању одлике ученика, типичне одлике које се могу сматрати очекиваним у наставним ситуацијама у којима се дешавало кооперативно учење су: пријатно претходно искуство са кооперативним учењем, заинтересованост за наставни предмет и наставну јединицу, добра предзнања из наставног предмета, задовољство због дидактичког обликовања наставне ситуације за кооперативно учење и мишљење о наставнику као неком ко је „добар“. Можемо претпоставити да је заинтересованост ученика за наставни предмет и наставну јединицу повезана са интринзичном мотивацијом ученика да се путем кооперативног учења баве садржајима за које су заинтересовани. Значај интринзичне мотивације ученика приликом кооперативног учења истицали су и други аутори (Choen, 1994; Herz-Lazarowitz, 1989). О томе колико је важно да ученици буду задовољни дидактичким обликовањем наставне ситуације сведоче аутори који су приликом конципирања препорука за примену кооперативног учења наглашавали да наставник треба да води рачуна о различитим интересовањима, преференцијама и потребама ученика (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004; Semiz, 2024). У емпиријским радовима је потврђено да ученици који имају пријатно искуство са кооперативним учењем, ово учење повезују са осећајем прихваћености у групи, забавом и дружењем које их мотивише да дају лични допринос у остваривању групних циљева, одсуством фрустрације и страха због индивидуалног учења и оцењивања и друго (Baker & Clark, 2009; Er & Atac, 2014; Buljubašić-Kuzmanović, 2009). Мишљење ученика о наставнику као „добром“ које смо у овом раду препознали, може указивати на добре односе које наставник остварује са својим ученицима, што је општа препорука за организацију кооперативног учења (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000).

У свим анализираним наставним ситуацијама у којима је дошло до кооперативног учења региструје се одлика која се односи на традиционална уверења која ученици имају о школском учењу. Поменута традиционална уверења о школском учењу укључују општа

схватања о начину на који се долази до знања (наставник је главни извор знања, предавање наставника омогућава ученицима да науче оно што се од њих очекује) и улогама наставника и ученика у настави (наставник доноси све важне одлуке у процесу организације наставе, ученик испуњава захтеве наставника) и слично. Да су традиционална уверења неочекивана у наставним ситуацијама у којима се дешавало кооперативно учење заступамо на основу литературе о кооперативном учењу у оквиру које се истиче како ученици треба да имају аутономију у процесу организације наставе, да су ученици једни другима важан извор знања и слично (Er & Ataç, 2014; Johnson & Johnson, 2008). Будући да је у овим ситуацијама упркос традиционалним уверењима ученика о школском учењу ипак дошло до кооперативног учења, значење ове одлике ћемо покушати да разумемо сагледавањем начина на који је она повезана са другим одликама наставних ситуација у којима се кооперативно учило. У одређеном броју анализираних ситуација ($f=5$) региструје се то да ученици који имају претежно традиционална уверења о школском учењу, имају уверења о наставнику као „добром“, заинтересовани су за предмет, наводе како имају претходно пријатно искуство са кооперативним учењем и задовољни су били дидактичким обликовањем наставне ситуације у којој су кооперативно учили (ситуације 1, 5, 6, 7 и 9). Овакву повезаност тумачимо на следећи начин. Традиционална уверења која заступају ученици носе са собом идеју о томе да је наставник главни извор знања и експерт у својој области због чега га ученици сматрају „добрим“ наставником. Вероватно је да ученици не доводе у питање начин на који наставник обликује наставну ситуацију за кооперативно учење, јер ови ученици верују да су све одлуке „доброг“ наставника исправне. Да је могућа и другачија релација између ових елемената сведочи ситуација 2 у којој ученик за којег се сматра да је у највећој мери кооперативно учио има традиционална уверења о школском учењу, али није заинтересован за наставни предмет и наставну јединицу, о наставници мисли да је „лоша“, али ипак доживљава кооперативно учење за које претпостављамо да је умрежено са његовом улогом у конкретној ситуацији (ученик је имао улогу вође и због осећаја личне одговорности за кооперативно учење који је код њега био изражен ангажовао се у остваривању заједничких циљева, а самим тим је кооперативно учио). Када су у питању традиционална уверења ученика важно је нагласити и то да се она у највећој мери односе на знања која се од ученика најчешће очекују у школи и која се вреднују путем формалних оцена. Та знања се према наводима наставника и ученика који су учествовали у овом истраживању односе на памћење и разумевање градива која ученици најлакше стичу слушајући предавања наставника, самосталним ишчитавањем градива код куће и слично. Поједине ситуације (3) сведоче о вези која постоји између традиционалних схватања о школском учењу које имају ученици и исходима кооперативног учења – ученици наводе да им је кооперативно учење било корисније у домену развоја социјалних вештина, упознавања вршњака са којима се не друже често, неговања добрих међусобних односа у одељењу, развоја вештина презентовања градива, него за памћење и разумевање градива (ситуације 2, 9 и 10).

Наставник. Када су у питању типичне одлике наставника које се могу окарактерисати као очекиване у анализираним наставним ситуацијама у којима се дешавало кооперативно учење истичемо: интринзичну мотивацију за рад, доста искуства у наставном раду, савремена схватања о настави и учењу, свест о значају кооперативног учења за социјални развој ученика, наставник у улози регулатора социјалних односа и подршке за учење. Ове одлике су заступљене у литератури у оквиру које се пише о савременој наставној пракси и кооперативном учењу (Baek & Touati, 2020; Kagan & Kagan, 2009; Johnson et al., 2000;

Svinicki, & McKeachie, 2014). Иако наставници који су интринзично мотивисани за рад не морају нужно бити склони ка организацији кооперативног учења, нити се у литератури налази тврдња да је оваква мотивација наставника предуслов за успешну реализацију кооперативног учења, у овом раду се показало да наставници који су дубоко заинтересовани за наставни процес и потребе ученика организују кооперативно учење на сличан начин. У значајном броју анализираних ситуација ($f=6$) ученици су доживели кооперативно учење када су наставници интринзично мотивисани за рад обликовали наставну ситуацију на начин који подразумева флексибилну временску организацију, хетерогене групе ученика, интеракцију наставник-сваки ученик, задатке који се реализују путем активности игровног карактера (ситуације 2, 5, 6, 7, 9 и 10). Године радног стажа наставника не морају бити повезане са тиме како наставници реализују кооперативно учење, али се у одређеном броју ситуација показало да су ови наставници показали склоност да своје захтеве прилагоде интересовањима ученика и уобличи своје захтеве кроз активности игровног карактера (ситуације 2, 5, 9 и 10). Из тог разлога сматрамо да није погрешно ако закључимо да је искуство наставника у реализацији наставе допринело да до кооперативног учења у појединим ситуацијама дође, јер су ови наставници, вероватно, имали прилику да се упознају са ученичким потребама и да у пракси испробају различите наставне методе.

Иако није реч о типичној одлици наставника, у овом делу рада важно нам је да истакнемо да је у односу на досадашњи корпус научног сазнања о кооперативном учењу било неочекивано присуство одлике која указује на наставничку усмереност на ученичке слабости у оквиру пет наставних ситуација (ситуације 1, 2, 6, 7 и 15). У овим ситуацијама наставници су истицали да своје ученике не доживљавају као оне који поседују адекватна знања и вештине, који немају неопходна искуства у учењу. У литератури о кооперативном учењу о ученику се пише као о актеру наставне ситуације који активно учествује у грађењу свог знања, а његова јединственост у знањима, интересовањима и талентима представља извор знања другима (Johnson & Johnson, 1994). Упркос таквом схватању наставника, у овим ситуацијама је дошло до кооперативног учења. У овом истраживању се показало да су оваква схватања наставника повезана са начином на који они обликују наставне ситуације за кооперативно учење. Наставници који су у анализираним ситуацијама били фокусирани на слабости ученика, приликом реализације кооперативног учења су бирали одељења бољег академског успеха и која имају више искуства са кооперативним учењем надајући се успеху приликом организације оваквог учења (ситуације 1, 2, 6, 7 и 15). У појединим ситуацијама наставници који су фокусирани на слабости ученика давали су ученицима високоструктурисане задатке (ситуације 6, 7 и 15) и/или задатке који су захтевали коришћење нижих менталних процеса (ситуације 2, 6 и 7). Иако ова одлика ближе објашњава одређене поступке наставника у анализираним ситуацијама, њено присуство у оквиру оволиког броја наставних ситуација нам није било сасвим очигледно. Имајући на уму да овим истраживањем нисмо могли да обухватимо све карактеристике са којима је наставничка фокусираност на ученичке слабости у вези, истичемо једно од могућих тумачења. Наставници и ученици из Србије који су учествовали у нашем истраживању су школске године 2019/2020. били суочени са другачијим условима рада у школи, који су подразумевали реализацију наставе на даљину и забрану непосредног контакта између образовних актера (Medar i Ratković, 2022; Vasojević i sar., 2021). Ученици у измењеним начинима рада нису имали прилике да стекну одређена искуства у учењу, а можемо

сматрати да поједини наставници обухваћени нашим истраживањем на то гледају као на ненадокнадиво искуство.

Дидактичко обликовање. Типичне одлике дидактичког обликовања које се у односу на сазнања из литературе о кооперативном учењу могу сматрати уобичајеним за ове ситуације су: флексибилна временска организација, хетерогене групе за учење у односу на знања ученика, наставник остварује директну интеракцију са сваким учеником и преузима улогу регулатора социјалних односа и/или пружа подршку ученицима током кооперативног учења, учење се реализује у одељењима чији ученици имају предиспозиције за кооперативно учење, циљеви наставе су когнитивни и задатак се реализује путем активности игровног карактера. Бројни аутори су у својим радовима наглашавали значај хетерогеног груписања ученика приликом кооперативног учења, јер такав састав групе може обезбедити повољан контекст за учење највећег броја ученика (Johnson et al., 1986; Johnson et al., 2000; Kagan, 2004), игровних активности које подстичу ученике да уче (Baek & Touati, 2020) и пружања довољно времена ученицима за рад у групи (Kagan, 2004). Директна интеракција са ученицима на којој инсистирају ови наставници указује на то да су наставници спремни да пружају индивидуалну помоћ ученицима, што би подржало ученике у процесу кооперативног рада (Sherin et al, 2004). Имајући на уму прописане наставне садржаје у нашој земљи и емпиријске потврде о значају кооперативног учења у домену стицања знања (Blondeel, Everaert, Opdecam, 2021; Chen, Ke & Chen, 2020; Malan, 2021; Silalahi, et al. 2020), очекивано је да су наставници у овим ситуацијама били превасходно усмерени да остваривање когнитивних циљева наставе. То што наставници настоје да реализују кооперативно учење у одељењима чије ученике процењују као носиоце одређених предиспозиција за кооперативно учење није зачуђујуће, будући да су и други аутори писали о томе како развијене социјалне вештине могу олакшати ученицима да остваре заједничке циљеве, нарочито када они укључују примену критичког мишљења и аргументацију сопствених идеја (Gillies, 2014; Jolliffe, 2007). Иако су наставници најчешће позивали истраживача да присуствује ситуацијама у којима су се у највећој мери надали успеху при реализацији кооперативног учења, то не искључује могућност да би се кооперативно учење догодило и у другим одељењима чији ученици имају мање искуства са кооперативним учењем, мање академских предзнања и слично. Потврду за то проналазимо у примеру ситуације 6 у оквиру које се региструје ученик за којег се процењује да је у највећој мери кооперативно учио, а његово одељење је према проценама наставнице оно чији ученици имају најслабији академски успех у односу на ученике других одељења истог разреда.

У оквиру типичних одлика дидактичког обликовања наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење, зачудило нас је присуство традиционалног распореда клупа и високоструктурисаних задатака за кооперативно учење. Иако би се на основу литературе у овој области могло очекивати да је спајање клупа један од првих корака ка организацији кооперативног учења (Kagan & Kagan, 2009; Kovač, 2020; Johnson et al., 2000; Svinicki, & McKeachie, 2014), у овом раду се показало да у већини наставних ситуација клупе нису биле спојене, али се кооперативно учење ипак десило. Иако знамо да је распоред клупа у овим ситуацијама био повезан са свим одликама које се тичу наставника који је организовао кооперативно учење, одликама ученика који је ово учење доживео и другим одликама дидактичког обликовања наставне ситуације, да би се разумело значење ове

одлике у свеукупној мрежи наставне ситуације неопходно је сагледати поједине специфичне везе. У појединим ситуацијама у којима се кооперативно учење десило (3) може се претпоставити да традиционални распоред клупа није представљао препреку за кооперативно учење, јер је ове ситуације одликовао комуникацијски модел круга у којем свака индивидуа приликом израде свог дела задатка најчешће остварује контакте са особама које обрађују наставни садржај који по редоследу претходи или се надовезује на садржај за који је задужена ученица (ситуације 5, 9 и 10). У другим ситуацијама (2) ученици су преузимали одговорност за организацију простора за учење окретањем своје столице ка другим члановима групе, нагињањем тела ка извору који говори и слично што је омогућило да се кооперација деси (ситуације 2, 6 и 7). У ситуацији 15, ученици су највећи део времена користили за заједничко презентовање свог рада које се одвијало испред табле, због чега им традиционални распоред клупа није представљао препреку у учењу.

Иако се у литератури у домену препорука за остваривање кооперативног учења пише о креирању високоструктурисаних задата за кооперативно учење, ову одлику смо сматрали неочекиваном у нашем истраживању због тога што се о њој углавном пише као о подршци коју наставник нуди ученицима који још увек нису овладали вештинама за кооперативно учење, а не о уобичајеној наставној пракси која се среће у другом циклусу основног нивоа образовања (Choen, 1994). Узимајући у обзир и друге специфичне одлике наставних ситуација можемо разумети значење ове одлике у ситуацијама у којима је долазило до кооперативног учења. На пример, у ситуацији 15 ученик за којег се сматра да је у највећој мери кооперативно учио осећао се тога дана уморно и није био заинтересован за наставну јединицу која се обрађивала у тој ситуацији, али претпостављамо да је упркос томе задатак са јасним смерницама за рад омогућио да овај ученик кроз сарадњу са другим члановима групе научи градиво. У ситуацији 9, претпостављамо да је високоструктурисан задатак олакшао сарадњу са другима ученику који је у највећој мери кооперативно учио, али који своје одељење не доживљава као сложно.

4.3. Осврт на резултате који одговарају на четврти истраживачки задатак

У оквиру последњег истраживачког задатка настојали смо да објаснимо наставну ситуацију као контекст у коме се дешавало кооперативно учење регистравањем елемената и веза које унутар њега постоје. У оквиру реализације четвртог истраживачког задатка открили смо да су одлике наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење и њихова повезаност јединствене. Када су у питању наставници који чине наставне ситуације за кооперативно учење, увиђамо да интринзична мотивација наставника за рад и њихово уверење да кооперативно учење доприноси социјализацији ученика представљају најзаступљеније одлике наставних ситуација у којима се кооперативно учење дешавало. Учестала одлика наставника која се региструје у наставним ситуацијама у којима је дошло до кооперативног учења односи се и на савремена уверења наставника о настави и учењу. Фокус наставника на слабости ученика, иако неочекиван у светлу литературе о кооперативном учењу, није спречио кооперативно учење, али је уочено да је овакво схватање наставника повезано са начином на који они обликују наставне ситуације за кооперативно учење (избор „јачих“ одељења, високоструктурисани задаци, нижи ментални процеси).

Када су у питању ученици који чине наставне ситуације за кооперативно учење, овим истраживањем смо дошли до сазнања да су у највећем броју анализираних ситуација ученици који су кооперативно учили имали пријатна претходна искуства са кооперативним учењем и традиционална уверења о школском учењу. У великом броју ових ситуација уочено је да су ученици имали добра предзнања у вези са наставним предметом у оквиру којег је реализовано кооперативно учење, а ове ученике је неретко одликовало интересовање за наставни предмет и наставну јединицу и позитиван однос према наставнику и дидактичком обликовању наставне ситуације за кооперативно учење. Показало се у овом раду да традиционална уверења ученика о школском учењу, иако неочекивана у ситуацијама кооперативног учења, нису представљала препреку за његово остваривање, већ су у интеракцији са другим одликама (ученичким аспирацијама приликом учења, начином на који наставник обликује наставну ситуацију и слично) омогућила кооперативно учење. Према налазима овог истраживања, исходи кооперативног учења код ученика у различитим наставним ситуацијама варирају: од претежно социјалних, преко комбинованих социјалних и когнитивних, до искључиво когнитивних, при чему су ове разлике повезане са уверењима ученика о учењу, начинима вредновања знања у школи и слично.

Најзаступљеније одлике дидактичког обликовања у наставним ситуацијама у којима се десило кооперативно учење односе се на флексибилну временску организацију ученичког рада, хетерогено груписање ученика у односу на знања и остваривање директне интеракције наставника са сваким учеником. Ове наставне ситуације је у већој или мањој мери одликовало и нешто од следећих одлика дидактичког обликовања: одељења која према проценама наставника имају одређене предиспозиције за овакво учење, традиционални распоред клупа, когнитивни циљеви наставе, активности игровног карактера, задаци са строгом структуром, наставник у улози регулатора социјалних односа и наставник као подршка за кооперативно учење. Традиционални распоред клупа, иако неочекиван у ситуацијама кооперативног учења, није представљао препреку да до овог учења дође.

Уочене везе између елемената наставних ситуација у овом раду указују на то да интринзично мотивисани наставници са савременим схватањима о настави и учењу, свесни значаја које кооперативно учење има за социјализацију ученика, обликују наставну ситуацију на начин који подразумева флексибилну временску организацију, хетерогено груписање ученика, интеракцију наставник-сваки ученик и традиционалан распоред клупа. Учестало се јавља и веза која се односи на повезаност између интринзичне мотивације наставника за рад и његових савремених уверења о настави и учењу са мишљењем ученика који су кооперативно учили о наставнику као „добром“ и њиховим интересовањем за наставни предмет. Пријатно искуство са кооперативним учењем које истичу ученици у готово свим анализираним наставним ситуацијама у четвртм истраживачком задатку повезивали смо са поступцима наставника у процесу дидактичког обликовања наставних ситуација. Наставници који настоје да пружају подршку ученицима током кооперативног учења у овим ситуацијама остварују индивидуалну интеракцију са сваким учеником прилазећи групама током групног рада, разговарајући са ученицима након групног рада, одговарајући на индивидуална питања и слично.

На основу наведених кључних сазнања о наставним ситуацијама у којима се дешавало кооперативно учење закључујемо да се кооперативно учење дешава у интеракцији одлика ученика, наставника и дидактичког обликовања, а не као директна последица неке од ових одлика. Значај одређене одлике наставне ситуације у којој се дешава кооперативно учење зависи од њене функције у конкретној наставној ситуацији. То објашњава ситуације у којима је дошло до кооперативног учења упркос одликама које се односе на традиционална уверења ученика о школском учењу или традиционалног распореда седења. Велика заступљеност одређених одлика и њихова повезаност са другим одликама наставне ситуације у којој се дешавало кооперативно учење упућује на то да интринзична мотивација наставника за рад, савремена уверења наставника о настави и учењу, уверења наставника о значају кооперативног учења за социјални развој ученика у укупној мрежи односа могу бити значајни за то у којој мери ће ученици кооперативно учити. На исти начин истичемо и одлике ученика које не морају бити нужне у наставним ситуацијама, али могу бити значајне за кооперативно учење: добра предзнања у вези са наставним предметом у оквиру којег је реализовано кооперативно учење, интересовање за наставни предмет и наставну јединицу позитиван однос према наставнику и дидактичком обликовању наставне ситуације за кооперативно учење. На основу налаза истраживања увиђамо и то да се кооперативно учење најчешће дешавало у ситуацијама које имају флексибилну временску организацију, ученици су били груписани у групе хетерогеног састава, а наставник је настојао да оствари интеракцију са сваким учеником. Разлике у исходима кооперативног учења указују на то да се домети кооперативног учења могу односити на целовит развој личности, али да се он у интеракцији са свим другим одликама наставне ситуације у којој се кооперативно учи, не одвија код сваког ученика и истој мери и на исти начин.

IV ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

1. Најважнија сазнања до којих смо дошли у истраживању

У овом раду смо истраживали наставну ситуацију као контекст за кооперативно учење. Том приликом смо настојали да уважимо перспективе наставника и ученика, актера наставних ситуација које су представљале предмет овог истраживања. Будући да је истраживач посматрао наставне ситуације у којима се дешавало кооперативно учење, у процесу анализе прикупљених података ослањали смо се на технику триангулације, која нам је омогућила сагледавање и суочавање три перспективе – ученика, наставника и истраживача. Разговарајући са наставницима и ученицима о наставним ситуацијама чији су актери били, истраживач је откривао специфична значења која јој наставници и ученици приписују и преиспитивао сопствене доживљаје и разумевања у вези са тим. У даљем раду ћемо главна сазнања до којих смо дошли путем овог истраживања доводити у везу са основним претпоставкама на којима смо засновали истраживање. Потом ћемо разматрати у којој мери налази овог истраживања потврђују теоријске претпоставке о кооперативном учењу од којих смо пошли, као и то да ли указују на потребу да се разумевање кооперативног учења у одређеној мери модификује.

1.1. Осврт на полазне претпоставке у овом истраживању

На крају овог рада можемо да констатујемо да су све претпоставке на основу којих смо конципирали истраживање потврђене.

Увиди до којих смо дошли у истраживању потврдили су нашу претпоставку о томе да је наставна ситуација као контекст, односно елементи наставне ситуације и односи међу њима значајни за то у којој мери ће ученици кооперативно учити. У томе посебан значај имају флексибилна временска организација учења, хетерогено груписање ученика, непосредна интеракција наставник-сваки ученик (када је реч о дидактичком обликовању наставне ситуације за кооперативно учење), интринзична мотивација наставника за рад и његова уверења о значају кооперативног учења за ученике (када је реч о наставнику који ово учење организује), осећај личне одговорности за кооперативно учење и пријатна претходна искуства са њим (када је реч о ученицима који су актери ових ситуација). Такође, истраживањем је потврђено да кооперативно учење није резултат деловања једног или неколико појединачних елемената наставне ситуације који би се могли сматрати факторима који утичу на ово учење, већ је део мреже у којој су различити елементи наставне ситуације у синергији. На пример, осећај личне одговорности ученика за кооперативно учење у ситуацијама у којима је ово учење било најизраженије, може се разумети у релацији са поступцима наставника као што су пружање подршке ученицима током кооперативног учења кроз непосредну интеракцију наставник-сваки ученик и прилагођавање временске динамике рада потребама ученика. С друге стране, поступци наставника не могу се посматрати као изоловани чиниоци, већ као елементи узајамног деловања у оквиру наставне ситуације, који су истовремено условљени понашањем, ангажованошћу и одговорношћу ученика. То значи да наставници и ученици својим одликама и понашањем истовремено обликују и бивају обликовани елементима наставне ситуације.

Поједине одлике наставних ситуација у којима се одвијало кооперативно учење, нису се учестало јављале да би се могле окарактерисати као типичне. Иако њихов значај у домену ових контекстуалних мрежа није увек очигледан, оне чине саставни део неких ситуација у којима је кооперативно учење остварено. На пример, ситуације у којима је

кооперативно учење било заступљено варирале су од организационо-кооперативних модела, у којима постоји интеракција ученика у групи, али која није нужно усмерена ка остваривању дубље вршњачке сарадње, преко менторско-кооперативних модела, у оквиру којих се сарадња заснивала на вршњачком подучавању, до развојно-кооперативних модела, у којима се сарадња међу ученицима темељи на размени идеја, искустава и заједничком конструисању знања.

*Истраживањем је потврђено да су одлике личног контекста актера наставне ситуације у међусобној и у интеракцији са другим елементима наставне ситуације*⁴⁸. Када су у питању наставници који су у овом истраживању организовали наставне ситуације за кооперативно учење, уочено је да повезаност њихових одлика, уверења, намера у вези са организацијом наставне ситуације и доживљаја о њој, омогућава груписање наставника у оквиру неколико наставничких профила – техничари, прагматичари и креатори. Истраживање је показало да су наставници различитих профила били део различитих наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење. Начин на који ови наставници организују кооперативно учење повезан је са њиховим уверењима, доживљајима, али и одликама других елемената наставне ситуације, пре свега ученика и дидактичког обликовања ситуације. Тако су, на пример, наставници креатори, које одликују савремена педагошка уверења, флексибилност у организацији кооперативног учења и перцепција личне одговорности за његову успешну реализацију, били склонији организацији развојно-кооперативних модела, у којима се кроз непосредну интеракцију наставника и ученика подстиче сарадња ученика заснована на међусобној размени и заједничком конструисању знања. Наставници прагматичари, код којих доминирају савремена педагошка уверења, флексибилност у организацији кооперативног учења, али и усмереност ка примени „проверених“ и предвидљивих метода, кооперативно учење су организовали кроз различита дидактичка обликовања која у датом тренутку процењују као одговарајућа. Наставници техничари, код којих доминирају традиционална педагошка уверења, ригидност у организацији кооперативног учења и слабије изражен осећај личне одговорности за његову успешну реализацију, били су склони примени организационо-кооперативних и менторско-кооперативних модела дидактичког обликовања, у којима ученици углавном не остварују дубље нивое вршњачке сарадње.

Када су у питању ученици, потврђено да су одлике њиховог личног контекста у међусобној, али и у интеракцији са другим елементима наставне ситуације. Установили смо да различити ученици у наизглед „истој“ наставној ситуацији у различитој мери доживљају одлике кооперативног учења и у различитој мери кооперативно уче. Повезаност ученичких одлика, уверења, понашања у конкретној наставној ситуацији и доживљаја о њој, омогућило нам је груписање ученика у оквиру неколико профила – пасивни ученици, формални сарадници, осцилирајућа група ученика, академски оријентисани градитељи знања и пријатељски настројени градитељи знања. Можемо закључити да се кооперативно учење може разумети кроз повезаност одлика одређеног ученичког профила и интеракције коју ученици овог профила остварују са другим елементима наставне ситуације (наставником и дидактичким обликовањем). Резултати овог истраживања указују на то да су ученици који

⁴⁸ У методолошком делу рада ова претпоставка је формулисана кроз две констатације, при чему се једна односи на наставнике, а друга на ученике. У овом делу рада оне ће бити објашњене у оквиру јединствене претпоставке, с обзиром на то да се заснивају на истом принципу.

су у најмањој мери кооперативно учили углавном припадали профилима пасивних ученика и формалних сарадника. Мрежа односа која је постојала у овим ситуацијама омогућила нам је да препознамо сегменте који се могу довести у везу са ниским нивоом њиховог кооперативног учења, а који се, на пример, односе на одбаченост ученика од стране вршњака приликом учења, незадовољство ових ученика дидактичким обликовањем наставне ситуације и слично. С друге стране, ученици који су у већој мери кооперативно учили углавном су припадали профилима осцилирајуће групе ученика, академски оријентисаним и пријатељски настројеним градитељима знања и били су део наставних ситуација које одликују развојно-кооперативни и менторско-кооперативни модели дидактичког обликовања.

Овим истраживањем потврђено је да постоје различити контексти у којима може доћи до кооперативног учења. Резултати истраживања показали су да наставна ситуација као контекст у којем се дешава кооперативно учење укључује јединствене одлике ученика, наставника и дидактичког обликовања, као и јединствене односе између ових елемената. Добијени налази показују да је кооперативно учење било заступљено у наставним ситуацијама које су организовали наставници различитих профила. Иако је његова учесталост била израженија у ситуацијама које су организовали наставници креатори и прагматичари, оно се дешавало и у ситуацијама које су организовали наставници техничари. Осим тога, кооперативно учење се дешавало у наставним ситуацијама различитих модела дидактичког обликовања (развојно-кооперативног, менторско-кооперативног и организационо-кооперативног). У овом истраживању кооперативно су учили ученици који су припадали различитим профилима – осцилирајућој групи ученика, академски оријентисаним или пријатељски настројеним градитељима знања. Налази нашег истраживања сведоче о томе да не постоји апсолутно поклапање одлика и веза између две наставне ситуације узимајући у обзир ситуације које су у раду анализирале. Из тог разлога, можемо закључити да је кооперативно учење јединствен процес који се одвија у интеракцији различитих елемената наставне ситуације (наставника, ученика и дидактичког обликовања).

Након закључака које смо изнели у вези са претпоставкама од којих смо пошли у раду, желимо још једном да истакнемо сложеност контекста који је био предмет нашег истраживања. Поменута сложеност огледа се у бројним интеракцијама које постоје између различитих одлика наставне ситуације, што потврђују и налази истраживања. У раду је уочено да се на нивоу једне наставне ситуације у којој се остварује кооперативно учење може регистровати и преко 1000 различитих веза између њених одлика. Одлике које улазе у састав ове мреже могу се односити на оно о чему смо у досадашњем раду писали као о типичним одликама наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење, што се у оквиру овог истраживања најпре односило на предзнања ученика, учеников доживљај личне одговорности приликом кооперативног учења, његова интересовања и искуства са кооперативним учењем, али и на специфичне одлике наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење, а које су се у овом истраживању односиле на специфичне улоге које ученик има на часу, на његово психофизичко стање и друго. На основу налаза о типичним, мање типичним и специфичним одликама наставних ситуација у којима се кооперативно учио, можемо закључити и то да је кооперативно учење могуће у присуству мање типичних или чак неочекиваних одлика наставних ситуација, уколико су оне повезане са другим елементима овог контекста на начин који не ремети процес кооперативног учења.

Понављајући обрасци у анализираним наставним ситуацијама сведоче о томе да су све анализирани наставне ситуације, иако јединствене, део шире контекстуалне мреже која их обухвата. Ова мрежа укључује образовни систем у целини и друге елементе са макро, егзо и мезо нивоа (вредности које друштво негује, родитељски приступ васпитању, прописани наставни садржаји, заједничка традиција и култура) који у интеракцији у одређеној мери обликују кооперативно учење које се одвија на микро нивоу. Из тог разлога није зачуђујуће да се у већем броју анализираних наставних ситуација препознаје да ученици имају слична традиционална уверења о школском учењу, као и то да су наставници који су организовали кооперативно учење у овом истраживању у великој мери имали слична уверења о настави, учењу и ученицима.

1.2. Простор за даљи теоријски развој у области кооперативног учења

Појам кооперативног учења је у великој мери анализиран у оквиру научне заједнице и на основу обимног и детаљног садржаја на ту тему би се могло претпоставити да је одређење кооперативног учења неупитна ствар. Ипак, желимо да истакнемо одређење кооперативног учења које је засновано на резултатима нашег истраживања и осврнемо се на поједине дефиниције кооперативног учења од којих смо полазили у овом раду које су утицале на почетно развијање наших идеја о томе.

Дефиниција кооперативног учења која је у великој мери коришћена приликом конципирања теоријског дела рада, израде инструмената за прикупљање података, интерпретације добијених података и слично, односи се на одређење које нуде Џонсон и сарадници. Ови аутори тврде да кооперативно учење одликује ситуација у којој су ученици распоређени у групе, а њихово учење одликује: позитивна међузависност, унапређујућа интеракција, индивидуална одговорност, вежбање социјалних вештина и управљање групним процесима (Johnson et al., 1991). Поменуте одлике су детаљно описане у нашем раду због чега их нећемо поново објашњавати, али истичемо да се оне према наведеним ауторима сматрају неизоставним одликама овог учења без којих кооперативно учење не може постојати. Резултати нашег истраживања потврдили су да су одређени ученици доживели све наведене одлике кооперативног учења, а исходе свог учења доводили су у везу са разменом која је постојала између ученика у њиховој групи. О овим ученицима смо у раду писали као о оним ученицима који су кооперативно учили и то у највећој мери. С друге стране, у нашем истраживању су регистровани ученици који су објашњавали да су у анализираним наставним ситуацијама стекли одређена знања захваљујући интеракцији која је постојала у групи, али истичу да ову интеракцију нису одликовале све карактеристике кооперативног учења. О овим ученицима смо у раду писали као о оним ученицима који су кооперативно учили у средњој мери. О ученицима који нису доживели ни једну одлику кооперативног учења приликом интеракције у групи, без обзира на исходе њиховог учења, писали смо као о онима који нису кооперативно учили. Иако не поричемо значај кључних одлика кооперативног учења о којима пишу други аутори (Johnson et al., 1991), резултати овог истраживања су показали да у пракси ученик може кооперативно учити, чак иако том приликом није искусио све негов одлике.

Осим Џонсона и сарадника који су истицали пет неизоставних одлика кооперативног учења, бројни радови у овој области били су конципирани са идејом да се открију неизоставне одлике кооперативног учења које би разликовале ово учење од сличних облика

и модела сарадничког учења. На пример, ауторка Коен је истицала да се неизоставна карактеристика кооперативног учења односи на постојање групне кохезије приликом учења која се огледа у ученичкој бризи о другима и радости због интеракције са другима који чине његову групу за учење (Cohen, 1992). Ауторка Херц-Лазаровић у својим радовима пише да је обликовање висококооперативних задатака за ученике предуслов за успешну реализацију оваквог учења. Поменути задаци према њеним наводима најчешће ангажују више менталне процесе при чему ученици да би успешно урадили задатак морају да преговарају како би дошли до решења (Herz-Lazarowitz, 1989). И други аутори су истицали одређене карактеристике овог учења које су према њиховом мишљењу неопходне за његову реализацију, те да се услед њиховог одсуства сматра да кооперације није ни било. На пример, још неке одлике кооперативног учења које се проналазе у литератури односе се на хетерогено груписање ученика (Jacobs, Power & Loh, 2002), расподелу улога у групи (Millis & Cottell, 1998), одабир задатка за кооперативно учење које изискује размену између ученика (Millis, 1996) и слично. Резултати нашег истраживања потврдили су да су наставне ситуације у којима се кооперативно учило у већој или мањој мери садржале наведене одлике. Ипак, резултати нашег истраживања указују на то да су поједини ученици доживели кооперативно учење и у ситуацијама у којима оне нису биле заступљене. На пример, одређени ученици су кооперативно учили, иако се од њих није очекивало ангажовање виших менталних процеса или су групе за учење у овим ситуацијама биле хомогеног састава.

Налази овог истраживања указују на то да је кооперативно учење било могуће чак и у ситуацијама у којима су регистроване поједине мање типичне или неочекиване одлике наставних ситуација. На пример, иако поједини наставници заступају претежно традиционална уверења о настави и учењу у оквиру којих истичу да је предавање најефикаснији начин на који ученици стичу академска знања, они повремено организују кооперативно учење у наставној пракси, јер препознају његов значај за социјализацију ученика или мотивацију ученика са слабијим академским постигнућем да уче.

Резултати нашег истраживања доводе у питање дихотомне поделе на „кооперативно“ и „некооперативно“ учење и указују на потребу за континуираним, степенастим разумевањем нивоа кооперативности коју ученици остварују у наставним ситуацијама. Степенасто разумевање нивоа кооперативног учења се односи на то да ученици некада у мањој, некада у већој мери, приписују заслуге кооперативном учењу за стечена знања и да је могуће да ово учење некада мање, а некада више, одликују елементи о којима се у литератури пише у домену његовог дефинисања. То што неки елемент није у потпуности заступљен у наставној ситуацији у којој се кооперативно учи, не оспорава да је одређени ученик из овакве интеракције научио нешто и не ограничава нас да закључимо да је кооперације у овој ситуацији ипак било. Наш закључак о одређењу кооперативног учења не би требало разумети као апел да се досадашње дефиниције о овом учењу у потпуности занемаре. Резултати нашег истраживања потврдили су да се у пракси могу препознати примери кооперативног учења који у потпуности одговарају постављеним теоријским оквирима. Ипак, сматрамо да строга усмереност истраживача на одлике кооперативног учења које су заступљене у теорији доводи до тога да се неосновано из истраживачког предмета елиминишу праксе кооперативног учења које се у мањој или већој мери могу разликовати у односу на теоријске претпоставке.

Резултати овог истраживања потврдили су да су односи у наставној ситуацији у којој се кооперативно учи такви да сви елементи истовремено утичу једни на друге. Због тога истичемо да кооперативно учење не би требало изједначавати са унапред дефинисаним оквиром који се односи на одређене изоловане и мерљиве елементе за којима истраживачи у истраживањима трагају споља, како би потврдили да ли је заиста дошло до кооперативног учења, већ истичемо да се кооперативно учење може разумети једино сагледавањем мреже коју чине елементи наставне ситуације и њихови међусобни односи. Кооперативно учење не настаје као директна последица позитивне међузависности, унапређујуће интеракције, практиковања социјалних вештина, индивидуалне одговорности и групног управљања, већ настаје као продукт мреже која поред наведених одлика садржи и друге одлике ученика, наставника и дидактичког обликовања. Ученик, као неизоставни део ове мреже, на специфичан начин доживљава кооперативно учење, због чега је важно имати на уму да приоритет у односу на дефинишуће одлике кооперативног учења треба дати идиографској природи кооперативног учења. Природа оваквог учења дозвољава нам да закључимо да су ученици који су осећали заједништво са другим члановима групе, који су уверени да су исходи њиховог учења резултат интеракције са другима или уверени да су други чланови групе представљали емоционалну подршку за учење, без обзира на степен остварености свих дефинишућих одлика кооперативног учења, кооперативно учили. На основу свега наведеног, сматрамо да је ово истраживање утемељило наше претпоставке о томе да се остваривање кооперативног учења суштински може објаснити уз помоћ теорија мрежа.

2. Осврт на коришћену методологију и импликације за будућа истраживања

У овом делу рада ћемо се осврнути на поједине карактеристике коришћене методе које су важне за разумевање закључака који произилазе из овог рада. У складу са одабраним истраживачким предметом, одлучили смо да истраживање заснујемо на елементима етнографског истраживања које би нам омогућило посматрање истраживаног феномена из непосредне близине, дубље разумевање учесника истраживања са којима смо градили значења о наставној ситуацији, уз настојање да се у што већој мери уваже њихова мишљења, искуства и интерпретације, имајући на уму идиографску природу кооперативног учења и јединственост контекста наставне ситуације. Наставне ситуације у којима се дешавало кооперативно учење су третиране као засебни случајеви, али смо их у одређеним сегментима рада међусобно поредили, сумирали блиске налазе и разматрали њихову учесталост у истраживању. У раду је коришћена техника триангулације ради провере валидности добијених података и свеобухватног приказа налаза из различитих перспектива (Погледати поглавље које носи назив *Обезбеђивање валидности у истраживању*).

Сазнања до којих смо дошли путем овог истраживања су у одређеној мери била „проверљива“ анализом њихове конзистентности са идејама у оквиру теоријских радова у овој области, емпиријским истраживања који су на методолошки сличан или пак различит начин приступали истраживању кооперативног учења. Квалитет овог истраживања који на самом крају рада желимо да истакнемо односи се на природу сазнања до којих смо дошли и њихову свеобухватност. Она су резултат анализе података спроведене кроз два различита, али допуњујућа приступа. С једне стране, податке до којих смо дошли анализирали смо ослањајући се у већој мери на херменеутичке принципе у истраживањима (Dubljanin i Valenta, 2026; Smith et al., 2021) у оквиру којих се настоји да се разумеју перспективе актера који су чинили истраживани феномен. Овај приступ омогућио нам је дубљи увид у значења,

доживљаје и интерпретације образовних актера који су чинили наставне ситуације које смо истраживали у раду. С друге стране, како би се уочили доминантни обрасци у вези са предметом истраживања, у одређеним сегментима рада ослањали смо се на приступ анализи података који подразумева њихово сагледавање са мета нивоа. На тај начин смо у раду идентификовали профиле наставника и ученика који су учествовали у ситуацијама кооперативног учења и моделе дидактичког обликовања наставних ситуација у којима се ово учење дешавало. Сазнања произашла из наведених приступа не треба посматрати као одвојене целине, јер су заснована на истим категоријама налаза до којих се долазило индуктивним путем у истраживању, при чему се аналитички нагласак померао између разумевања актера и уочавања ширих образаца. Истичемо да ове налазе није било лако структурисати, међусобно поредити или довести у везу са јасно дефинисаном концепцијом кооперативног учења о којој се пише у литератури у овој области.

Иако су поменуте категорије налаза олакшавале сагледавање података на нивоу истраживаног феномена у целини, изражавамо забринутост у којој мери смо успели да уважимо идиографску природу кооперативног учења и феноменолошки приступ истраживању. Имајући то на уму, наглашавамо да се закључци које смо наводити у раду не односе на затворене концепте у вези са којима не постоји простор за другачију интерпретацију. Приликом читања закључака у овом раду важно је имати на уму и то да мишљења и доживљаји о кооперативном учењу које су истицали ученици и наставници који су учествовали у истраживању, нису повезани само са посматраном ситуацијом чији су део, већ представљају одраз дуготрајне културе учења у школској пракси. Ситуације у оквиру којих су постојали налази у вези са којима није постојала сагласност три перспективе (ученик, наставник и истраживач) нису представљале предмет крајње анализе у истраживању у оквиру које се наставне ситуације посматрају целовито, што је додатно сузило оквир за извођење закључака. Иако сматрамо да се ове ситуације у оквиру којих је постојао велики степен слагања три перспективе најсигурније могу означити као наставне ситуације у којима је постојало кооперативно учење, постоји могућност да су неки ученици кооперативно учили и у другим ситуацијама које су биле обухваћене овим истраживањем. Сматрамо да би било корисно детаљније испитати наставне ситуације у којима су ове три перспективе биле сагласне да није дошло до кооперативног учења иако је наставник настојао да га реализује. Обухватањем већег броја наставника у истраживању и дуготрајним посматрањем праксе кооперативног учења коју они спроводе, сазнали бисмо шта најчешће одликује ситуације у којима не долази до кооперативног учења што би било значајно за писање додатних смерница наставницима за унапређивање наставне праксе или за уочавање системских проблема у образовању.

У досадашњем раду смо више пута истицали повезаност свих елемената на нивоу наставне ситуације у којој се дешава кооперативно учење, али и повезаност коју ови елементи имају са елементима са макро, езго и мезо нивоа. Како би се детаљније сагледали елементи и везе са макро, езго и мезо нивоа који могу бити релевантни за процес кооперативног учења, будућа истраживања кооперативног учења би требало да обухвате различите изворе података који се осим ученика, наставника и истраживача могу односити на ствараоце образовних политика, установе са којима школе остварују сарадњу, друге образовне актере на нивоу школске заједнице, особе које чине породично окружење ученика. Имајући на уму теоријске импликације које смо навели у раду, сматрамо да би будућа истраживања у овој области такође могла да се фокусирају на истраживање

кооперативног учења које искључује мерење изолованих варијабли и њиховог једносмерног утицаја на ученике. Осврћући се на конкретне налазе овог истраживања, сматрамо да би било корисно урадити истраживање у оквиру којег би се већа пажња посветила разумевању „несигурних“ одлика наставних ситуација у којима ипак долази до кооперативног учења. Значајно би било испитати односе између наставничког доживљаја индивидуалне одговорности ученика приликом кооперативног учења, начина на који ову одлику настоје да негују у пракси, појаве „слободних јахача“ и начина на који се овај проблем превазилази у пракси. Било би корисно ако би нова истраживања у овој области настојала да детаљније сагледају елементе и релације између елемената наставних ситуација у вези са којима се могу уочити различите перспективе између наставника и истраживача, ученика и истраживача, наставника и ученика, или ученика међусобно. Све наведено отвара простор за квалитативне и мешовите истраживачке приступе који могу адекватније да обухвате сложеност кооперативног учења.

Посебну пажњу је неопходно посветити даљем теоријском утемељењу појмова наставне ситуације и контекста за учење, јер њихова значења у досадашњој литератури нису јасно уобличена, а неопходна су за дубље разумевање кооперативног учења. Без јасног одређења појмова наставне ситуације и контекста за учење, разумевање кооперативног учења доводи се у везу са универзалним дефинишућим карактеристикама овог учења, чиме су запостављени бројни интеракцијски обрасци који постоје у ситуацијама кооперативног учења на релацији наставник-ученик, наставник-дидактичко обликовање, ученик-дидактичко обликовање.

3. Импликације за наставну праксу

На основу изнесених кључних сазнања и закључака који из њих произилазе, настојали смо да уобличимо импликације које би биле корисне за наставну праксу и које су усмерене како на наставнике који директно учествују у грађењу наставних ситуација у којима се кооперативно учи, тако и на оне који индиректно обликују ове ситуације, а односе се на актере школске заједнице, креаторе наставних програма, садржаја, програма стручног усавршавања и слично.

Када су у питању наставници, истичемо да би у погледу дидактичког обликовања наставних ситуација за кооперативно учење требало да воде рачуна о следећем:

- Наставници би приликом организације кооперативног учења требало да теже обликовању наставних ситуација кроз примену развојно-кооперативних и менторско-кооперативних модела дидактичког обликовања. Поменути модели подразумевају флексибилнију структуру наставних задатака у оквиру којих се очекује активација различитих менталних процеса. Ученици који су кооперативно учили у оквиру нашег истраживања најчешће су били део ситуација у којима су се примењивали наведени модели.
- Важно је да наставници развијају осетљивост за препознавање ученика који се у овом истраживању могу означити као „пасивни ученици“ и „формални сарадници“, те да им пружи адекватну подршку у процесу интеграције у заједнички рад са другима. Наиме, резултати нашег истраживања указују да ове групе ученика, без

обзира на модел обликовања наставне ситуације, најчешће не учествују у кооперативном учењу и не остварују исходе учења, те да промена модела који се користи у настави неће директно обезбедити ангажовање ових ученика у кооперативном учењу.

- Флексибилна временска организација учења би требало да постане приоритет наставницима који организују наставне ситуације за кооперативно учење. Наставници би приликом планирања кооперативног учења требало да обезбеде адекватан временски оквир за реализацију кооперативних активности како би ученици имали прилику да развију смислену сарадњу и преузму одговорност за кооперативно учење. Уколико се потребе ученика разликују у односу на планирану временску динамику на часу, наставници би требало да буду спремни да ученицима омогуће додатно време за ово учење.
- Просторна организација наставне ситуације у којој ученици кооперативно уче, иако једним делом формално дефинисана (наставницима је у складу са школским распоредом часова одређено у којој учионици реализују наставне активности), није непроменљива категорија. Иако се у нашем истраживању није показало да је простор, чак ни традиционални распоред клупа, представљао проблем за кооперативно учење, имајући на уму да је овај елемент повезан са другим елементима (на пример, са временском организацијом кооперативног учења) сматрамо да би појединим наставницима било лакше да обезбеде флексибилну временску организацију кооперативног учења када би ово учење организовали и ван школских учионица (школско двориште, фискултурна сала, културни центри, музеји и сличне дестинације).
- Хетерогено груписање ученика у односу на ниво стеченог академског знања, једна је од најзаступљенијих одлика наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење и повезана је са другим одликама наставне ситуације. Ипак, резултати овог истраживања показују да нису сви ученици који су били део хетерогених група за учење кооперативно учили. Приликом груписања ученика у ситуацијама кооперативног учења, наставник треба да води рачуна о томе да групе чине ученици различитих академских знања, али да буде свестан да ће исходи учења зависити и од других одлика наставне ситуације. Због тога би наставник осим адекватног груписања ученика, требало да пружа подршку ученицима објашњавајући своја очекивања у вези са типом интеракције коју од ученика захтева у групи, пружајући смернице за расподелу задужења ученика у групи уколико је ученицима потребна таква врста подршке и слично.
- Наставницима се препоручује да у кооперативно учење интегришу игровне активности као саставни део наставне ситуације, јер су резултати овог истраживања показали да су ученици који су кооперативно учили у највећој мери били део оних ситуација у оквиру којих су задаци садржали активности игровног карактера, које могу бити повезане са ученичким интересовањем за наставни садржај и начин рада у конкретној ситуацији учења.

- Наставници треба да pruжају прилике ученицима да доживе искуство кооперативног учења и стекну неопходне вештине за сарадњу, јер је према резултатима нашег истраживања кооперативно учење било заступљено у ситуацијама у којима су ученици били носиоци одређених кооперативних искустава, знања и вештина на које су наставници у овом истраживању гледали као на значајне предиспозиције за кооперативно учење. Иако се у овом истраживању показало да избор одељења „са предиспозицијама“ за кооперативно учење може олакшати његову примену, оно не би требало разумети као препоруку за успешну реализацију овог учења. Свим ученицима треба омогућавати да искусе кооперативно учење на што ранијем школском узрасту, како би ученици овладали одређеним вештинама које наставницима олакшавају примену сложенијих и захтевнијих задатака у склопу кооперативног учења. Наше истраживање је потврдило да је кооперативно учење могуће чак и у одељењима која наставници перципирају као она која немају све неопходне предиспозиције за кооперативно учење што би требало да охрабри наставнике да настоје да ученике изложе искуствима кооперативног учења које уз адекватну подршку наставника може довести до планираних исхода у учењу.
- Наставници и ученици код којих доминирају традиционална уверења о настави и учењу треба постепено да стичу искуство са кооперативним учењем. Промене које се дешавају у прилог кооперативном учењу дешавају се постепено и захтевају дуготрајан процес неговања сарадње. Мали кораци који се односе на искуство које наставници и ученици стичу у вези са кооперативним учењем, могу водити ка дубинским променама у уверењима која би у већој мери подржавала процес кооперативног учења. Будући да је ово истраживање показало да се кооперативно учење може успешно интегрисати и у ситуацијама у којима наставници или ученици заступају одређена традиционална уверења о настави и учењу, наставницима се препоручује да истражују могућности примене кооперативног учења у оквиру мањих сегмената наставног процеса, отварајући на тај начин могућност и за његову примену која би подразумевала сарадњу ученика у домену комплексних наставних задатака

Када су у питању директори, стручни сарадници и други наставници у школској заједници у којој одређени наставници настоје да реализују кооперативно учење у својој наставној пракси, истичемо колико је важно следеће:

- Све наставнике који чине школску заједницу треба оснаживати да примењују кооперативно учење. Нашим истраживањем су били обухваћени наставници који представљају изоловане примере који настоје да реализују кооперативно учење у оквиру школског колектива у којем су запослени. Таква изолована пракса кооперативног учења коју смо уочили још у фази трагања за учесницима који ће учествовати у истраживању, није довољна да се ученицима презентују сарадничке вредности које важе на нивоу школе као целине. Неопходно је обезбедити институционалну подршку кроз стручно усавршавање наставника, организовање интерних семинара и угледних часова. Потребно је подстицати међусобну сарадњу наставника и размену искустава која би наставницима служила као оријентир за унапређивање сопствене наставне праксе. Посебну вредност имала би подршка

стручних сарадника наставницима у процесу планирања наставе, усмерена на смислену и сврсисходну примену кооперативног учења.

- Имајући на уму резултате нашег истраживања који се односе на то да ситуације кооперативног учења најчешће одликује одсуство ученика који се образују по индивидуалном образовном плану, одељења слабијег академског успеха и слично, истичемо колико је важно подстицати наставнике да у већој мери истражују могућности и домете кооперативног учења у различитим одељењима. Иако ретко, у нашем истраживању се дешавало да наставници изолују одређене ученике из кооперативног учења (ситуације 3 и 17), што указује на неопходност подршке од стране педагошко-психолошке службе у циљу интеграције свих ученика у заједничке наставне активности приликом кооперативног учења.

Креатори програма иницијалног образовања наставника и њиховог стручног усавршавања би у циљу унапређења наставне праксе кооперативног учења требало да имају на уму следеће:

- Кооперативно учење не треба посматрати као структурисан и ригидан модел за учење. Иако се у литератури о кооперативном учењу могу пронаћи модели кооперативног учења као што су реципрочно подучавање (Rosenshine & Meister, 1994), конструктивна контроверза (Johnson, Johnson & Tjosvold, 2000), групно истраживање (Sharan & Sharan, 1990) и други, које су наведени аутори приказивали нудећи детаљна упутства за његову примену, резултати овог истраживања показују да кооперативно учење представља динамичан процес грађења знања који се одвија у наставној ситуацији чије одлике могу бити различите. Наставници не морају нужно испунити све препоруке које се могу пронаћи у литератури о кооперативном учењу. Ослањајући се на претходну констатацију о томе да се кооперативно учење не односи на унапред структурисан и ригидан модел за учење, важно је да нагласимо да овакво учење изискује наставника који је свестан његове природе и отворен за његово стваралаштво. Увиђамо потребу да се у оквиру програма иницијалног образовања наставника и њиховог стручног усавршавања мање инсистира на декларативним знањима о „идеалној“ ситуацији кооперативног учења коју одликују строго дефинисани елементи, а више да се оријентишу ка томе да актуелни и будући наставници развију способност за планирање и анализу наставних ситуација, вештине које су им неопходне за препознавање и комбиновање повољних и неповољних контекстуалних фактора и доношењу педагошких одлука у наставној пракси.
- Наставницима путем програма иницијалног образовања и стручног усавршавања треба обезбедити додатну подршку у правцу осмишљавања конкретних поступака за јачање индивидуалне одговорности ученика приликом организације кооперативног учења у настави. Подстицањем индивидуалне одговорности код ученика приликом кооперативног учења, наставници би у одређеној мери могли да смање појаву „слободних јачача“. Резултати овог истраживања показују да су ученици код којих је кооперативно учење било најизраженије осећали одговорност за исходе овог учења. Иако на кључне одлике кооперативног учења које се налазе у литератури у

овој области не треба гледати као на искључиве форме у оквиру којих не постоје никаква одступања, резултати овог истраживања упућују на то да наставници, иако на декларативном нивоу прихватају индивидуалну одговорност као неизоставну одлику кооперативног учења, у пракси не настоје да је негују. Може се претпоставити да наставници у овим ситуацијама нису имали неопходна знања и вештине којима би подржавали индивидуалну одговорност ученика.

Креатори програма наставе и учења и аутори школских уџбеника и других наставних средстава би у циљу унапређења наставне праксе кооперативног учења требало да воде рачуна о следећем:

- Неопходно је ускладити обим наставног садржаја и расположиво време које наставници имају за његову обраду у настави. Резултати нашег истраживања су показали да су се одређени наставници ригидно придржавали планарне временске организације кооперативног учења, како би испунили очекиване норме у вези са оцењивањем ученика или обрадом прописаног градива. Наше истраживање је показало да је флексибилна временска организација кооперативног учења значајна за то у којој мери ће ученици кооперативно учити, због чега је важно наставницима обезбедити довољно времена за његову реализацију, смањивањем захтева у погледу обавезних наставних садржаја.
- Посебно би значајно било конципирати уџбенике, наставне свеске и задатке у духу кооперативног учења у оквиру којих би се ученици позивали на размену било са вршњацима, наставницима или родитељима, у оквиру чега би размена са другима била интернализована као природан процес долажења до сазнања. У нашој наставној пракси наставни садржаји су прилагођени индивидуалном читању обимних текстова, након чега су задаци за ученике конципирани у правцу тога да се најзначајније информације из текста понове, запамте или примене.
- Циљеве и исходе учења, као и начине праћења и оцењивања напредовања, постигнућа и ангажовања ученика требало би оријентисати ка развоју целовите личности. На тај начин би се у оквиру свих фаза наставног процеса већи значај придавао развоју социјалних вештина и вредновању социјалних исхода учења.

Надамо се да смо научној заједници пружили скроман допринос на пољу истраживања кооперативног учења и разумевања наставне ситуације као контекста у којем се ово учење дешава. Радујемо се што смо заједно са наставницима и ученицима који су учествовали у овом истраживању откивали одлике наставних ситуација у којима се кооперативно учило, обезбеђујући на тај начин простор за самоуvide и сазнања која могу водити ка унапређењу наставне праксе како ових тако и других наставника у нашој земљи. Надамо се и да смо у одређеној мери инспирисали друге истраживаче да у будућности истражују кооперативно учење, јер је оно према нашим увидима присутно у наставној пракси, али као динамичан и контекстуално условљен процес.

КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Abramczyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: what teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 296-308. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733402>
- Ahmed, Y., Taha, M. H., Alneel, S., & Gaffar, A. M. (2018). Evaluation of the learning environment and the perceived weakness of the curriculum: student perspective. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 7(1), 165-173.
- Alves, F. R. V. (2019). Visualizing the Olympic Didactical Situation. (ODS): Teaching Mathematics with support of GeoGebra software. *Acta Didactica Naposcencia*, 12(2), 97-116. <https://doi.org/10.24193/adn.12.2.8>
- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Antić, S. (2013). *Udžbenik kao instrument za konstrukciju i ko-konstrukciju školskog znanja* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Arra, C. (2021). Gender Differences in Community College Psychology Students' Cooperative Learning Experiences: A Qualitative Analysis. *Inquiry. The Journal of the Virginia Community Colleges*, 24(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1298065.pdf>
- Baek, Y., & Touati, A. (2020). Comparing Collaborative and Cooperative Gameplay for Academic and Gaming Achievements. *Journal of Educational Computing Research*, 57(8), 2110-2140. <https://doi.org/10.1177/0735633118825385>
- Baker, T. & Clark, J. (2009). *Cooperative Learning: A Double Edged Sword: A Cooperative Learning Model for Use with Diverse Student Groups*. Business Studies Conference Papers. <http://www.coda.ac.nz/whiteriabusstudcp/4>
- Baker, T., & Clark, J. (2010). Cooperative learning – a double-edged sword: a cooperative learning model for use with diverse student groups. *Intercultural Education*, 21(3), 257–268. <https://doi.org/10.1080/14675981003760440>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Berlow, E. (2010, February). *How complexity leads to simplicity* [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/eric_berlow_how_complexity_leads_to_simplicity
- Blackmore, J., Bateman, D., Cloonan, A., Dixon, M., Loughlin, J., O'Mara, J., & Senior, K. (2011). *Innovative learning environments research study*. Melbourne, Vic, Australia: Deakin University, Department of Education and Early Childhood Development.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja – prirodni i dizajnirani eksperimenti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). Oxford, England: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (1995). *Developmental ecology through space and time: A future perspective*. In P. Moen, G. H. Elder Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Brousseau, G. (2002). *Theory of didactical situations in mathematics: didactique des mathématiques, 1970-1990*. Translated by Nicolas Balacheff; Martin Cooper; Rosamund Sutherland; Virginia Warfiel. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Brown, T., Williams, B., & Lynch, M. (2011). The Australian DREEM: evaluating student perceptions of academic learning environments within eight health science courses. *Indian Journal of Medical Ethics*, 2, 94-101.
- Buchs, C., D. Filippou, C. Pulfrey, and Volpé, Y. (2017). Challenges for Cooperative Learning Implementation: Reports from Elementary School Teachers. *Journal of Education for Teaching* 43. 296–306. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
- Bulatović, M., & Medar Zlatković, J. (2024). Shvatanja nastavnika u Srbiji o različitim aspektima planiranja kooperativnog učenja u nastavi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 56(1), 53-78. <https://doi.org/doi.org/10.2298/ZIPI2401053B>
- Bullough, R. V. (2003). Practicing Theory and Theorizing Practice in Teacher Education. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (pp. 13-31). Taylor & Francis e-Library.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvaliteta odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 21 (1/2009.), 50-57.
- Burđić, Dž., Omerović, M. i Kamber, D. (2017). Application of cooperative learning in early mathematics teaching – teachers’ attitudes. *Human Research in Rehabilitation*, 7 (1), 25-33. <https://doi.org/10.21554/hrr.041703>
- Caffarella, S. R., Merriam, B. S. (2004). Perspektive učenja odraslih: okviri naših istraživanja. *Andragoške studije*, (2), 31-39.
- Cahyono, A. N. (2018). *Learning Mathematics in a Mobile App-Supported Math Trail Environment*. *SpringerBriefs in Education*. doi:10.1007/978-3-319-93245-3
- Capra, F. (1998). *Mreža života*. Zagreb: Liberata.
- Castells, N. M., & Illera, J. L. R. (2018). Activity and learning contexts in educational transmedia. *Digital education review*, 77-86.
- Clapper, T. C. (2015). *Cooperative-Based Learning and the Zone of Proximal Development*. *Simulation & Gaming*, 46(2), 148–158. <https://doi.org/10.1177/1046878115569044>
- Cohen, E. (1992). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Issues in Restructuring Schools*, 2, 4–7.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1–35. <https://doi.org/10.3102/00346543064001001>
- Cohen, J. L. (2008). That’s not treating you as a professional: Teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 79–93.
- Coll, R.K., & Chapman, R. (2000). Qualitative or Quantitative? Choices of Methodology for Cooperative Education Researchers, *Journal of Cooperative Education and Internships*, 35(1), 25-34.
- Coll, R. K. & Kalnins, T. (2009). A critical analysis of interpretive research studies in cooperative education and internships. *The Journal of Cooperative Education and Internships*, 43(1), 1-13.
- Cossham, A. & Johanson, G. (2019). The benefits and limitations of using key informants in library and information studies research. *Information Research* 24(3). Preuzeto sa: <http://InformationR.net/ir/24-3/rails/rails1805.html>

- Cotton, J. L., & Cook, M. S. (1982). *Meta-analyses and the effects of various reward systems: Some different conclusions from Johnson et al. Psychological Bulletin*, 92(1), 176–183. doi:10.1037/0033-2909.92.1.176
- Cramer, S. F. (1994). Assessing Effectiveness in the Collaborative Classroom. *New directions for teaching and learning*, 59, 69-81.
- Čabarkapa, M., Petrović, N., & Kuzmanović, B. (2016). Preferencija vrste studija i vrednosnih ciljeva kod učenika gimnazija u Srbiji. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 181-196. <https://doi.org/10.5937/nasvas1601181C>
- Dahlberg, G., P. Moss & A. Pence (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, 1st ed., Falmer Press, London.
- Dahl, H., Tvenge, N., Assuad, C. S. A., & Martinsen, K. (2023). A Learning Approach for Future Competencies in Manufacturing using a Learning Factory. *Procedia CIRP*, 118, 1039-1043.
- Daniels, H.A., & Bizar, M. (1998). Methods that matter: six structures for best practice classrooms.
- Deutsch, M. (1969). *Conflicts: Productive and Destructive. Journal of Social Issues*, 25(1), 7–42. <https://10.1111/j.1540-4560.1969.tb02576.x>
- Džui, Dž. (1934). *Pedagogika i demokratija*. Beograd: Izdavačko i knjižarsko preduzeće Geca Kon.
- Dohn, N. B., Børsen Hansen, S., & Klausen, S. H. (2018). On the Concept of Context. *Education Sciences*, 8(3), 111-128. <https://doi.org/10.3390/educsci8030111>
- Dubljanin, S. A., & Valenta, L. M. (2026). Simbolički interakcionizam kao hermeneutički pristup istraživanjima u društvenim naukama. *Inovacije u nastavi*, 39(1), 17–32.
- Doolittle, P. E. (1995). Understanding cooperative learning through Vygotsky's zone of proximal development. Paper presented at the *Lilly National Conference on Excellence in College Teaching*, Columbia, SC, June 2-4.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Dyson, A. & Gallannaugh, F. (2007). National policy and the development of inclusive school practices: A case study. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 473-488.
- Džaferagić-Franca, A. i Tomić, R. (2012). Kooperativno učenje u nastavi mlađih razreda osnovne škole. *Metodički obzori*, 15(7), 107-117.
- Edwards, R., & Miller, K. (2007). Putting the context into learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(3), 263–274. <https://doi.org/10.1080/14681360701601887>
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Er, S. & Ataç A. B. (2014). Cooperative learning in ELT classes: The attitudes of students towards cooperative learning in ELT classes. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(1). 109-122. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/28>.
- Erdogan F. (2019). Effect of cooperative learning supported by reflective thinking activities on students' critical thinking skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 80, 89-112. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.80.5>
- 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. Washington, DC: American Chemical Society, 2007.
- Flyvbjerg, B. (2006). *Five Misunderstandings About Case-Study Research. Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://10.1177/1077800405284363>

- Forbes, D., & Gedera, D. (2019). From confounded to common ground: Misunderstandings between tertiary teachers and students in online discussions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.3595>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gabelica, C., De Maeyer, S., & Schippers, M. C. (2022). Taking a free ride: How team learning affects social loafing. *Journal of Educational Psychology*, 114(4), 716–733. <https://doi.org/10.1037/edu0000713>
- Galton, M., Hargreaves, L. & Pell, T. (2009). Group work and whole-class teaching with 11- to 14-year-olds compared. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 119-140.
- Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203594216>
- Ghahraman, V., & Tamimy, M. (2017). The role of culture in cooperative learning. *International Journal of Language Studies*, 11(2).
- Ghufron, M. A., & Ermawati, S. (2018). The Strengths and Weaknesses of Cooperative Learning and Problem-based Learning in EFL Writing Class: Teachers and Students' Perspectives. *International Journal of Instruction*, 11(4), 657-672.
- Gillies, R. M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*, 14(2), 197–213. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0959-4752\(03\)00068-9](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0959-4752(03)00068-9)
- Gillies, R. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140. doi: 10.4471/ijep.2014.08
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933–940. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.003>
- Gkloumpou, A., & Germanos, D. (2020). *The importance of classroom cooperative learning space as an immediate environment for educational success. An action research study in Greek Kindergartens*. *Educational Action Research*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1771744>
- Goldspink, C. (2007). *Rethinking Educational Reform*. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 27–50. <https://doi.org/10.1177/1741143207068219>
- González-Martín, A. S., Bloch, I., Durand-Guerrier, V. & Maschietto, M. (2014). Didactic Situations and Didactical Engineering in university mathematics: cases from the study of Calculus and proof. *Research in Mathematics Education*, 16(2), 117-134. <https://doi.org/10.1080/14794802.2014.918347>
- Gorodetsky, M., Keiny, S., Barak, J., & Weiss, T. (2003). *Contextual Pedagogy: Teachers' journey beyond interdisciplinarity*. *Teachers and Teaching*, 9(1), 21–33. <https://doi.org/10.1080/1354060032000049869>
- Grier, J. M., & Johnston, C. C. (2009). An inquiry into the development of teacher identities in STEM career changers. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 57–75.
- Grudnoff, A. B. (2007). *Becoming a teacher: An investigation of the transition from student teacher to teacher*. A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree. University of Waikato. Retrieved from <http://waikato.researchgateway.ac.nz>
- Guetzkow, H. & Simon, H. A. (1995). The impact of certain communication nets upon organization and performance in task-oriented groups. *Management Science*, 1, 233-250.

- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hammersley, M. (2006). *Ethnography: problems and prospects*. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14. <https://10.1080/17457820500512697>
- Hennessey, A. & Dionigi, R. A. (2013). Implementing Cooperative Learning in Australian Primary Schools: Generalist Teachers' Perspectives. *Issues in Educational Research*, 23(1), 52-68.
- Holliday, A. (2002). *Doing and Writing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Ilić, M. (2015). Didaktičke vrednosti kooperativnog učenja u razrednoj nastavi iz ugla studenata. *Pedagogija*, 70(2), 225-238.
- Ilić, Ž. M. (2016a). Značaj i teškoće u primeni kooperativnog učenja u razrednoj nastavi iz perspektive učitelja, *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 167-180.
- Ilić, Ž. M. (2016b). Učestalost i mogućnosti primene kooperativnog učenja u razrednoj nastavi, *Inovacije u nastavi*, 29(2), 25–37.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje: priručnik za primenu metoda aktivne nastave/učenja* (drugo izdanje). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Ivić, I. (2008). Aktivnosti studenata u nastavnom procesu. U Antić, S., Ivić, I., i Pešikan, A. (ur.) *Student u središtu nastave: Aktivno učenje na Poljoprivrednom fakultetu*. Beograd: Univerzitet u Beogradu Poljoprivredni fakultet Obrazovni forum.
- Jacobs, G. M., Power, M. A. & Loh, W. I. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jacobs, G. M., & Loh, W. I. (2003). Using cooperative learning in large classes. In M. Cherian & R. Mau (Eds.), *Large classes* (pp. 142-157). Singapore: McGraw-Hill.
- Jakšić, A. (Ed.). (1996). *Pedagoški leksikon*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspešno učenje*. Zagreb: EDUCA.
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. London: Paul Chapman Publishing, A SAGE Publications Company Sage.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1979). Conflict in the classroom: Constructive controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-61.
- Johnson, D. W., & et al. (1981). *Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47–62. doi:10.1037/0033-2909.89.1.47
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. & Roy, P. (1984). *Circles of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K. A (1986). Academic conflict among students in Feldman, Robert (ed) *The Social Psychology of education: current research and theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 199-231.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1991). *Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (1991). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1993). *Circles of learning* (4th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. *Creativity and collaborative learning*, 1-21.
- Johnson D. & R. Johnson (1999a). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999b). What makes cooperative learning work. In D. Kluge, S. McGuire, D. Johnson & R. Johnson (Eds.), *JALT applied materials: cooperative learning* (23-36). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. Minneapolis: University of Minnesota.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T., & Tjosvold, D. (2000). Constructive Controversy: The Value of Intellectual Opposition. In Morton Deutsch and P. T. Coleman, eds., *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bas Publishers, 65-85.
- Johnson, D. & Jonson, R. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, & General Psychology Monographs*, 131(4), 285-358.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2008). Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's Role. In: Gillies, R.M., Ashman, A.F., Terwel, J. (eds) *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*. Computer-Supported Collaborative Learning, vol 8. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-70892-8_1
- Johnson, D. & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative Learning. *Educational Research*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). Theoretical approaches to cooperative learning. In R. Gillies (Ed.), *Collaborative learning: Developments in research and practice* (pp. 17-46). New York: Nova.
- Joksimović, Đ. J. (2021). Novi pristup analizi kvaliteta nastave/učenja I razvoj instrumenta za tehniku sekvencijalne analize kvaliteta nastave (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Jošić, S. (2017). Razvoj čitalačke kompetencije kroz posredovanu vršnjačku interakciju i individualnu aktivnost (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Jošić, S. i Baucal, A. (2024). Saradnjom do rešenja: Priručnik za realizaciju PEER modela rešavanja problema putem saradnje. Beograd : Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu., 7-99. https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_ipir_1094
- Kagan, S. (2004). Kooperatív tanulás. Budapest: Önkonet Kft.
- Kagan, S., & M. Kagan (2009). Kagan cooperative learning / Spencer Kagan, Miguel Kagan. San Clemente, California: Kagan.
- Kahu, E. R. (2013). *Framing student engagement in higher education*. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://10.1080/03075079.2011.598505>
- Kelley, S. (2021). Identifying student responsibilities while watching mathematics instructional videos. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(3), 287-313. <https://doi.org/10.46328/ijte.100>
- Kerr, N. (2001). Motivational gains in performance groups: Aspects and prospects. In J. Fargas, K. Williams, & L. Wheeler (Eds.), *The social mind: Cognitive and motivational aspects of interpersonal behavior* (pp. 350–370). New York: Cambridge University Press.

- Kocabaş, A. (2013). The effects of cooperative learning on continual and state anxiety and musical performance in teaching music. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(2), 27-35.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Komenski, J. A. (1997). Velika didaktika. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kompirović, T. (2006). Uticaj porodice na razvoj socijalnih kompetencija učenika (doktorska disertacija). Filozofski fakultet, katedra za pedagogiju, Univerzitet u Prištini.
- 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>
- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281–310. <https://doi.org/10.3102/00028312040001281>
- Krnjaja, Ž. (2009). *Kontekst u učenju i podučavanju*. Beograd: Zadužbina Andrejević u Beogradu.
- Krstić, D. (1988). *Psihološki rečnik*. Beograd: IRO “Vuk Karadžić”.
- Laborde, C., & Perrin-Glorian, M-J. (2005). Introduction: Teaching Situations as Object of Research: Empirical Studies within Theoretical Perspectives. *Educational Studies in Mathematics*, 59(1/3), 1–12. <http://www.jstor.org/stable/25047164>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lenkauskaitė, J., Colomer, J., & Bubnys, R. (2020). Students’ Social Construction of Knowledge through Cooperative Learning. *Sustainability*, 12(22), 9606. <https://doi.org/10.3390/su12229606>
- Lewin, K. (1943). Defining the “field at a given time.” *Psychological Review*, 50(3), 292–310. <https://10.1037/h0062738>
- Maden, S. (2011). Effects of Jigsaw I Technique on Achievement in Written Expression Skill. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 911-917. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ927383.pdf>
- Mangiante-Orsola, C., Perrin-Glorian, M.-J., & Strømskag, H. (2018). *Theory of didactical situations as a tool to understand and develop mathematics teaching practices. Annales de Didactique et de Sciences Cognitives, Special issue*, 145–174.
- Marojević, J. (2017). Od ekološke ka bioekološkoj teoriji ljudskog razvoja – čovek i okruženje u dijalogu. *Teme*, 41(1), 23–38. <https://doi.org/10.22190/TEME1701023M>
- Mayring, P (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: GESIS – Leibniz Institute for the Social Sciences. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Mcwhaw, K., Schnackenberg, H., Sclater, J. & Abrami, P. (2003). From Cooperation to Collaboration: Helping Students Become Collaborative Learners. In Gillies, R. M. & Ashman, A. F. (Eds.), *Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups* (pp. 69-86). London and New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 177-194.

- Medar, J. (2021a). Koncept zone narednog razvoja u okviru koncepcije kooperativne nastave. *Pedagogija: časopis foruma pedagoga*, 76(3-4), 119-137.
- Medar, J. S. (2021b). Analiza kvantitativnih istraživanja efekata kooperativnog učenja. *Norma*, 26(2), 159-175. <https://doi.org/10.5937/norma2102159M>
- Medar, J., & Ratković, M. (2022). Grupni oblik nastavnog rada u uslovima pandemije COVID-19. U Ž. Krnjaja, M. Senić Ružić, & Z. Milošević (Ur.), *Susreti pedagoga – Obrazovanje u vreme krize i kako dalje* (str. 131–137). Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu; Pedagoško društvo Srbije. <https://ipir.ipisr.org.rs/handle/123456789/963>
- Medar Zlatković S. J. i Radulović R. L. (2024). Shvatanje konteksta za učenje u savremenim empirijskim istraživanjima. *Research in Pedagogy*, 14(2), 250-264. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2402250M>
- Mercer, N. (2002). Developing Dialogue. In: G. Wells & G. Claxton (Eds.). *Learning for Life in the 21st Century – Sociocultural Perspective on the Future Education*, Full Papers (pp. 141-153). Oxford: Blackwell Publishing. <https://10.1002/9780470753545.ch11>
- Miščević-Kadijević, G. (2009) Uticaj različitih modaliteta kooperativnih oblika rada na usvajanje deklarativnih i proceduralnih znanja učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2) 383-400. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0902383M>
- Miščević Kadijević, G. (2011). Istraživanja postignuća učenika posredstvom kooperacije. *Inovacije u nastavi*, 24(3), 131–136.
- Nespor, J. (2003). Undergraduate curricula as networks and trajectories, in: R. Edwards & R. Usher (Eds) *Space, curriculum and learning* (Greenwich, IAP), 93–108.
- Orlović Lovren, V. (2021). Podučavanje odraslih, strategije i metode. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Oswald, H. (2010). Was heißt qualitative forschen? In Frieberthäuser, B., Langer, A., & Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 183–202. München: Juventa Verlag
- Pan, C-Y., & Wu, H-Y. (2013). The cooperative learning effects on english reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *English Language Teaching*, 6(5), 13-27. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n5p13>
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U: A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 133–149). Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović D., i Radulović L. (2014). *Interaktivna nastava-praktikum-*. Beograd: Centar za obrazovanje nastavnika, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D, i Ž. Krnjaja. (2017). *Kaleidoskop. Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Perrin-Glorian, M. (2008). From producing optimal teaching to analysing usual classroom situations. Development of a fundamental concept in the theory of didactic situations: The notion of milieu. In Proceedings of the symposium held on the occasion of the centennial of ICMI. Rome, Italy: Istituto Della Enciclopedia Italiana.
- Petrović, I. P. (2014). Fizičke karakteristike prostora škole i njihov uticaj na učenje i rad studenata. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 3(5), 41-62. <https://doi.org/10.5937/Sinteze1405041P>

- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 13 (2), 157-184. <http://dx.doi.org/10.5937/PsIstra1002157P>
- Pešikan, A. Ž. (2020). *Učenje u obrazovnom kontekstu: Osnove psihologije učenja/nastave*. Beograd: Službeni glasnik.
- Pešikan, A. (2016). Najčešće zablude o informaciono-komunikacionim tehnologijama u obrazovanju, *Nastava i vaspitanje*, 65 (1), 31-46.
- Pljakić, G. D. (2019). Kooperativna nastava i akademska samoreglativna efikasnost učenika kao prediktori školskog uspeha (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Potkonjak, N.M., i dr., ur. (1996) *Pedagoški leksikon*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pratt, D., Smulders, D. & Associates (2016). *Five perspectives on Teaching: Mapping a Plurality of the Good*. Second Edition. Florida: Krieger Publishing Company.
- Prieto-Saborit, J. A., Méndez-Alonso, D., Fernández-Viciano, A., Dixit, L. J. D., & Nistal-Hernández, P. (2022). Implementation of cooperative learning and its relationship with prior training of teachers, performance and equity in mathematics: A longitudinal study. *Sustainability*, 14, 16243. <https://doi.org/10.3390/su142316243>
- Prieto-Saborit, J. A., Méndez-Alonso, D., Cecchini, J. A., Fernández-Viciano, A., & Bahamonde-Nava, J. R. (2021). *Cooperative Learning for a More Sustainable Education: Gender Equity in the Learning of Maths*. *Sustainability*, 13(15), 8220. doi:10.3390/su13158220
- Prušević Sadović, F. R. (2016). Neophodnost proširenja trofaktorskog sistema nastave u višefaktorski. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 29(3), 100-107. <https://doi.org/10.5937/inovacije1603100P>
- Radenović, D. B. (2021). Povezanost školskog uspeha učenika sa različitim kontekstualnim činiocima (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Radulović, L. (1998). Etnografski pristup istraživanju. U: Pešić, M. i sar., (ur.) *Pedagogija u akciji*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, 32-58.
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku – između moderne i postmoderne*. Beograd: IPA, Filozofski fakultet.
- Radulović, L. R. & Mitrović, M. (2014). Raznovrsnost nastavnih metoda u našim školama. *Nastava i vaspitanje*, 63(3), 451-464. https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_reff_1828
- Ragin, C. & H. Becker (eds.) (1992): *What is a case: exploring the foundation of social inquiry*. Cambridge, UK: Cambridge University press.
- Reeves, S., Peller, J., Goldman, J., & Kitto, S. (2013). *Ethnography in qualitative educational research: AMEE Guide No. 80*. *Medical Teacher*, 35(8), e1365–e1379. <https://10.3109/0142159x.2013.804977>
- Reić-Ercegovac, I., i Jukić, T. (2008). Suradničko učenje u razrednoj nastavi. *Život i škola*, 56(20), 69–80.
- Ristić, I. D., & Kovačević, J. M. (2022). Kooperativno učenje u obrazovanju gluvih i nagluvih učenika. *Baština*, 57, 463-474. <https://doi.org/10.5937/bastina32-39166>
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). *Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology*. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258. <https://10.1111/jftr.12022>
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of Resesarch. *Review of educational research*, 64(4), 479-530.

- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). London: Sage.
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Säljö, R. (2000). *Learning in practice - A socio-cultural perspective*. Prisma: Stockholm, Sweden.
- Saltymakov, M. S., & Frantczuskaia, E. O. (2015). Cooperative Learning Approach to Delivering Professional Modules to Bachelor and Master Students: TPU Experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 215, 90–97. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.579
- Savard, I. & Mizoguchi, R. (2019). Context or culture: what is the difference? *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 14(23), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s41039-019-0112-5>
- Schuh, K. (2003). Knowledge Construction in the Learner-Centered Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 426–442
- Schwarz, B. B., Neuman, Y., & Biezuner, S. (2000). Two Wrongs May Make a Right ... If They Argue Together! *Cognition and Instruction*, 18 (4), 461–494. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI1804_2
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: SAGE.
- Semiz, M. Ž. (2020a). *Primena kooperativnog učenja i kvalitet znanja učenika* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Semiz, M. Ž. (2020b). Konceptualizacije i pristupi u definisanju kooperativnog učenja. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 291-312. <https://doi.org/10.5937/nasvas2003291S>
- Semiz, M. Ž. (2024). *Kooperativno učenje i kvalitet znanja učenika*. Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Užicu.
- Shafqat, A. K., & Rana, N. A. (2014). Evaluation of the Effectiveness of Cooperative Learning Method versus Traditional Learning Method on the Reading Comprehension of the Students. *Journal of Research and Reflections in Education*, 8(1), 55-64.
- Shachar, H., Fischer, S. (2004) Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of students in 11th grade chemistry classes. *Learning and Instruction*, 14(1), 69-87.
- Sharan, Y. & Sharan S. (1990). Group Investigation Expands Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 47(4), 17-21.
- Slavin, R. E. (1982). *Cooperative Learning: Student Teams. What Research Says to the Teacher*. National Education Association, Washington, D.C. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED222489.pdf>.
- Slavin, R. E. (1986) Cooperative learning: engineering social psychology in the classroom in Feldman, Robert (ed) *The Social Psychology of education: current research and theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 153-171.
- Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning: Theory, research and practice. Allyn & Bacon.
- 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>
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću*. Zagreb: Mali professor, Visoka učiteljska škola u Čakovcu.

- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2021). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research* (2nd ed.). London: Sage.
- Smith, J. L., & Spindle, R. M. (2007). The impact of group formation in a cooperative learning environment, *Journal of Accounting Education*, 25(4), 153–167. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaccedu.2007.09.002>
- Snyder, S. (2013). *The simple, the complicated, and the complex: Educational reform through the lens of complexity theory* (OECD Education Working Papers No. 96). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k3txnpt1lnr-en>
- Stanković, M. (2015). Pojam konteksta - različiti teorijski okviri. *Kultura*, 147, 12-32. <https://doi.org/10.5937/kultura1547012s>
- Stanojević, D. (2005). Efekti kooperativnog učenja u parovima u razrednoj nastavi. *Inovacije u nastavi*, 18(1), 71-81.
- Stančić, M. (2015). Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet. https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_nardus_9182
- Stevanović, J. (2016). Pleonasm and tautology: Stylistic ornament or stylistic error in expression skills of the young. *Srpski jezik-studije srpske i slovenske*, (21), 437-450.
- Stevanović, J. (2021). The importance of language culture in contemporary education. In Problems and perspectives of contemporary education Belgrade : Institute for Educational Research., 95-117. https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_ipir_659
- Stevanović, J. (2019). Jezička kultura u obrazovnom kontekstu [Language culture in the educational context]. In Lazarević, E., Malinić, D., Gutvajn, N. & Ševa, N. (Eds.), *Nastava i učenje u procesima modernizacije Srbije (173–189)*. Belgrade: The Institute for Educational Research.
- Supanc, M., Vollinger, V. A., & Brunstein, C. J. (2017). High-structure versus low-structure cooperative learning in introductory psychology classes for student teachers: Effects on conceptual knowledge, self-perceived competence, and subjective task values. *Learning and Instruction*, 50, 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.03.006>
- Surio, E. (1982). *Dvesta hiqada dramskih situacija*, Beograd: Nolit.
- Svinicki, D. M. & McKeachie J. W. (2014). *McKeachie's teaching tips: strategies, research and theory for college and university teachers*. Wadsworth: Cengage learning.
- Syam, R. Z. A., Indah, R. N., Sauri, R. S., & Ruqayah, F. (2020). COOPERATIVE INTEGRATED READING AND COMPOSITION (CIRC) MODEL LEARNING PLAN IN IMPROVING ENGLISH READING SKILL. *Lentera Pendidikan : Jurnal Ilmu Tarbiyah Dan Keguruan*, 23(2), 222-232. <https://doi.org/10.24252/lp.2020v23n2i3>
- Šefer, J., Stanković, D., Đerić, I. i Džinović, V. (2017). *Pedagoški pristup Trolist: podsticaj za saradnju, stvaralaštvo i inicijativu: priručnik za škole (2. izd.)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Ševkušić, S. (1998). Kooperativno učenje kao oblik aktiviranja učenika, *Nastava i vaspitanje*, 47(3), 355-373.
- 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.
- Ševkušić, S. (2008). Qualitative case study in pedagogical research: Cognitive possibilities and limitations. In *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja Institut za pedagoška istraživanja*, Beograd., 40(2), 239-256. https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_ipir_120

- Ševkušić, S. G. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji. Doprinos različitih metodoloških pristupa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Tadesse, T., Gillies, R. M., & Manathunga, C. (2020). Shifting the instructional paradigm in higher education classrooms in Ethiopia: What happens when we use cooperative learning pedagogies more seriously? *International Journal of Educational Research*, 99, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101509>
- Tadesse, T., Asmare, A., & Ware, H. (2021). Exploring Teachers' Lived Experiences of Cooperative Learning in Ethiopian Higher Education Classrooms: A Phenomenological-Case Study. *Education Sciences*, 11(7), 332. <https://doi.org/10.3390/educsci11070332>
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja - uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Thurston, A., Cockerill, M., Craig, N. (2019). Using cooperative learning to close the reading attainment gap for students with low literacy levels for Grade 8/Year 9 students. *International Journal of Educational Research*, 94(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.016>
- Tomić, Z., Radalj, M., & Topić Stipić, D. (2020). Komunikacija u malim skupinama. *Mostariensia: časopis za društvene i humanističke znanosti*, 24(2), 93-109.
- Tran, V. D. (2013). Theoretical perspectives underlying the application of cooperative learning in classrooms. *International Journal of Higher Education*, 3(4), 101-115.
- Tran, V. D. (2019). Does Cooperative Learning Increase Students' Motivation in Learning?. *International Journal of Higher Education*, 8(5), 12-20.
- Trnavac, N. i Đorđević, J. (2007). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga komerc.
- Tubbs, S. L. (2009). *A systems approach to small group interaction*. 10th ed. New York: McGraw-Hill.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. (2003) From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: an introduction, in: T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds) *Between work and school: new perspectives on transfer and boundary-crossing* (London, Pergamon), 1–18.
- Van Ryzin, M. J., & Roeth, C. J. (2019). Cooperative learning effects on peer relations and alcohol use in middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 64, 1-6. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.appdev.2019.101059>
- Vasojević, N. A., Vučetić, I. T., & Kirin, S. D. (2021). High school students' perceptions of emergency remote teaching in Serbia during the COVID-19 pandemic. *Uzdanica*, 18(2), 35–50. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.II.035V>
- Veldman, M. A., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Snijders, T. A. B. (2020). Young children working together: Cooperative learning effects on group work of children in Grade 1 of primary education. *Learning and Instruction*, 67, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101308>
- Vélez-Agosto, N. M., Soto-Crespo, J. G., Vizcarrondo-Opppenheimer, M., Vega-Molina, S., & García Coll, C. (2017). Bronfenbrenner's Bioecological Theory Revision: Moving Culture From the Macro Into the Micro. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 900-910. <https://doi.org/10.1177/1745691617704397>
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: Teorija, istraživanje i politika*. (M. Avramović, prev.). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju.

- Vujačić, M., Đević, R. (2022). Vršnjačka prihvaćenost u inkluzivnom obrazovanju. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vulfolk, A., Hjuž, M. i Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju II*. Beograd: Clio
- Völlinger, V. A., M. Supanc, & Brunstein. J. C. (2018). Kooperatives Lernen in Der Sekundarstufe (Cooperative Learning in Secondary School). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, 159–176. <https://10.1007/s11618-017-0764-0>
- Walker, J. D., & Baeppler, P. (2018). Social context matters: Predicting outcomes in formal learning environments. *Journal of Learning Spaces*, 7(2) 1-11.
- Webb, N., Nemer, K., Kersting, N., Ing, M., & Forrest, J., 2004. The effects of teacher discourse on student behaviour and learning in peer-directed groups. Centre for the Study of Evaluation report 627. Los Angeles: University of California
- Wells, G. (2004). *Dialogic Inquiry – Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R, Jablansky, S., & Scalise, N. R. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 157–180.
- Winslow, C. (2017). Praktični MERIA vodič za istraživački usmjerenu nastavu matematike. Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo.
- Wong, W. (2001). *Co-constructing the Personal Space-Time Totality: Listening to the Dialogue of Vygotsky, Lewin, Bronfenbrenner, and Stern*. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31(4), 365–382. doi:10.1111/1468-5914.00165
- Zorić, V. (2008). Sokratova dijaloška metoda. *Život i škola: Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(20), 27-40.
- Querido L, Capucha L, Nunes N. (2020). Upgrading a Learning Context: Evaluation of Sintra's Educational Project. *Education Sciences*. 10(11):344.

Званични документи:

- Закон о основном образовању и васпитању* ("Службени гласник РС – Просветни гласник ", бр. 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018 - др. закон и 129/2021). Доступно на адреси: https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovnom_obrazovanju_i_vaspitanju.html
- Правилник о стандардима квалитета рада установе* ("Службени гласник РС – Просветни гласник", број 14/18, 1/2024). Доступно на адреси: <https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-standardima-kvaliteta-rada-ustanove.html>
- Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања* ("Сл. гласник РС – Просветни гласник", бр. 10/2017, 12/2018, 15/2018, 18/2018, 1/2019 и 2/2020). Доступно на адреси: http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2020_04/PG_002_2020_001.htm

ПРИЛОЗИ

Листа прилога:

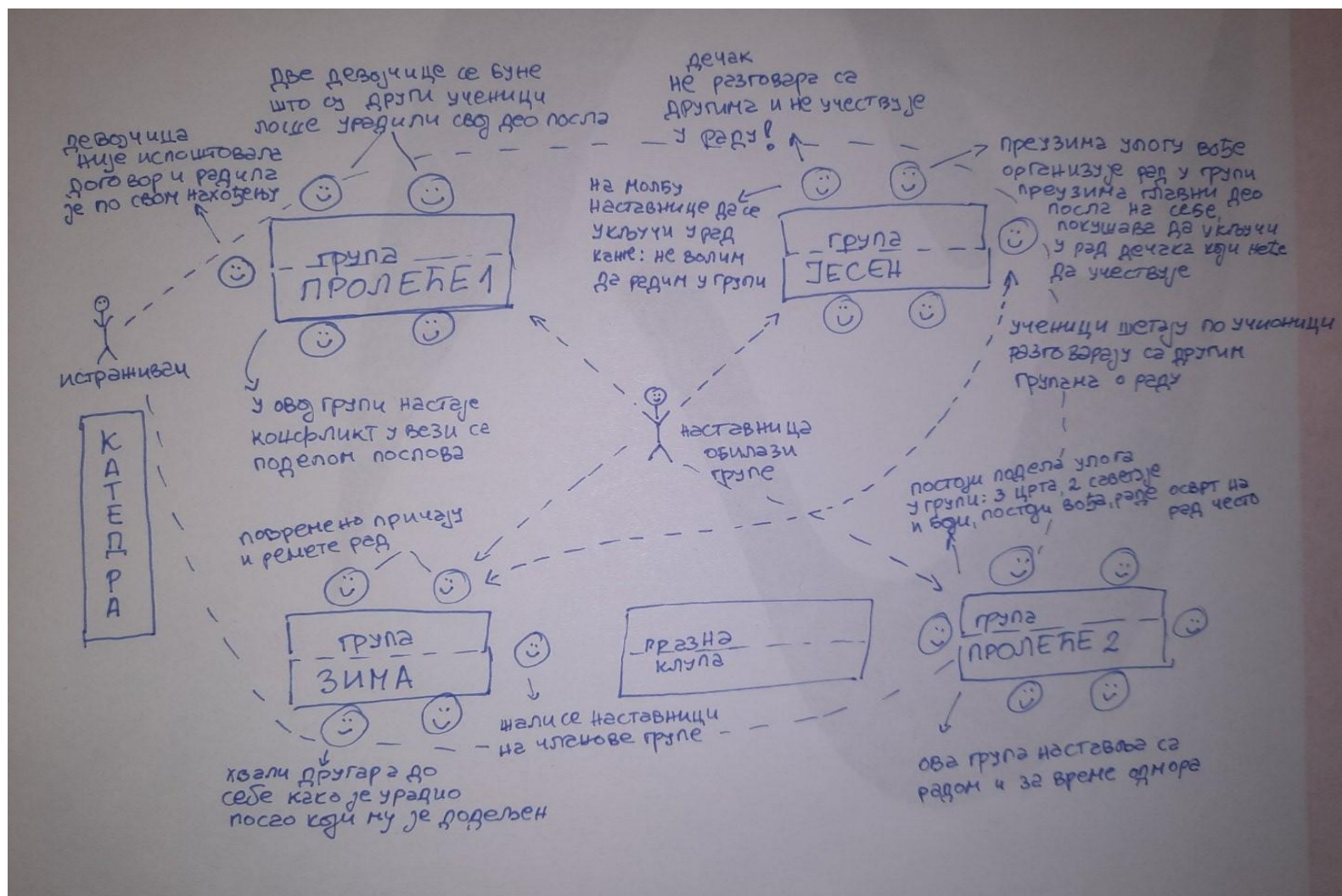
	<i>стр.</i>
ПРИЛОГ 1. Водич за посматрање наставних ситуација.....	323
ПРИЛОГ 2. Теренске белешке истраживача.....	324
ПРИЛОГ 3. Излазна карта за ученике.....	325
ПРИЛОГ 4. Водич за интервју са наставницима.....	326
ПРИЛОГ 5. Водич за интервју за ученицима.....	327
ПРИЛОГ 6. Сагласност директора школе за реализацију истраживања.....	328
ПРИЛОГ 7. Сагласност наставника за учешће у истраживању.....	329
ПРИЛОГ 8. Сагласност родитеља за учешће детета у истраживању.....	330
ПРИЛОГ 9. Структура налаза о наставним ситуацијама на основу посматрања.....	330
ПРИЛОГ 10. Задатак за кооперативно учење са одликама високоструктурисаних, нискокооперативних задатака, у оквиру којих се захтевају нижи ментални процеси.....	332
ПРИЛОГ 11. Изглед учионице у којој наставница спаја клупе приликом кооперативног учења, ситуација 1.....	334
ПРИЛОГ 12. Фаза презентовања ученичких радова, ситуације 4 и 17.....	334
ПРИЛОГ 13. Појава „слободног јачања“, ситуација 1.....	334
ПРИЛОГ 14. Оцењивање ученика у ситуацијама кооперативног учења (извод из бележака истраживача).....	335
ПРИЛОГ 15. Материјал који је наставница у ситуацији 11 припремила за час, а односи се на дефинисане и препоручене улоге ученика током кооперативног учења.....	336
ПРИЛОГ 16. Изглед табле током кооперативног учења у ситуацијама 9 и 10.....	336
ПРИЛОГ 17. Протокол коришћен за евалуацију кооперативног учења у ситуацији 11.....	336
ПРИЛОГ 18. Продукти кооперативног учења, ситуације 1, 4 и 17.....	337
ПРИЛОГ 19. Интеракција ученика током кооперативног учења, ситуација 11.....	338
ПРИЛОГ 20. Преговарачки дијалог између ученика (извод из бележака истраживача о ситуацији 1).....	338
ПРИЛОГ 21. Структура налаза о наставницима и реализованим наставним ситуацијама	
ПРИЛОГ 22. Структура налаза о ученицима и наставним ситуацијама у којима су учествовали.....	341
ПРИЛОГ 23. Излазна карта ученика који је у средњој мери доживео кооперативно учење.....	344
ПРИЛОГ 24. Шематски приказ наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење.....	344

ПРИЛОГ 1. *Водич за посматрање наставних ситуација*

Активности пре групног рада							
време	Шта наставник ради?	Шта ученици раде?					Коментари
Активности током групног рада							
		Група 1	Група 2	Група 3	Група 4	Група 5	
Активности након групног рада							

- Основне информације о наставној ситуацији:
 - Наставни предмет:
 - Циљеви часа:
 - Наставна јединица:
 - Тип часа:
 - Разред и одељење:
 - Број ученика на часу:

ПРИЛОГ 2. Теренске белешке истраживача



ПРИЛОГ 3. Излазна карта за ученике

Осврт на учење кроз рад у групи

Драги учениче,

Молим те да одговориш на питања у наставку и тако се осврнеш на процес учења кроз рад у групи. Твоје мишљење ми је изузетно важно и зато те молим да на питања одговориш потпуно искрено. Твоји одговори неће бити доступни другим ученицима, наставницима и другом школском особљу.

Хвала!

1. Пред тобом се налази пет празних епрувета. „Напуни“ (обој) сваку епрувету у мери у којој процењујеш да је оно што је испод сваке епрувете написано одликовало рад у твојој групи.



Задатак који је наставник задао мојој групи могли смо да урадимо једино ако се сви потрудимо око тога.



Интеракција која се одвијала међу члановима моје групе била је подстицајна за наш рад.



Сви чланови моје групе одговорно су доприносили заједничком раду.



Рад у групи нас је подстицао да примењујемо и вежбамо вештине које су неопходне за сарадњу.



Док смо радили групно, договарали смо се о начину рада, разговарали смо о постигнутим резултатима и начину функционисања у групи.

2. Узимајући у обзир садржај свих епрувета, обој чашу до оне линије за коју сматраш да показује колико си учио кроз рад у групи.



ПРИЛОГ 4. Водич за интервју са наставницима

Питања	Сврха
1. Можете ли да нам кажете нешто о себи? Колико дуго се бавите овим послом, које све предмете предајете?	Опште одлике наставника (радно искуство, предмет, однос према себи као наставнику)

2. Због чега сте одлучили да се бавите овим послом? Шта бисте рекли да је Ваша мисија као наставника? Колико успевате у томе што желите? Колико сте задовољни својим послом?	
3. Какви су ученици којима предајете? Јесу ли по нечему специфични ученици у одељењу у коме ћете реализовати кооперативно учење? Колико су заинтересовани за учење/Ваш предмет? 4. Колико су ученици (одељења) којима предајете међусобно слични, а по чему различити? 5. Како се Ви носите са тим приликом организације наставе?	Уверења наставника о ученицима (интересовањима, школском успеху, искуству, међусобним односима)
6. На који начин ученици најбоље уче? Какве активности на часу доводе до тога? Шта ученици тада раде (слушају/опажају, преговарају, излажу...)? Колико је Ваш предмет погодан за тако нешто? 7. Шта (или ко) све обликује (утиче на) то учење? 8. Ко или шта су главни извори (знања) учења ученика – шта провоцира њихово учење? Од кога ученици највише уче – од наставника, вршњака, из уџбеника (литературе)? Код куће или у школи? Шта ученици тада уче? (Да ли се та знања односе само на градиво?) 9. Уколико помену да је интернет главни извор учења – који садржаји на интернету, ко их усмерава на то, да ли индивидуално претражују или размењују једни са другима, да ли се то дешава на часу или код куће?	Уверења наставника о учењу (начину на који се учи)
10. Ми смо по препоруци педагога сазнали да повремено организујете кооперативно учење на својим часовима. Одакле потиче та идеја да организујете кооперативно учење на својим часовима? 11. Колико често и када (у којим ситуацијама) примењујете кооперативно учење? Шта постижете таквом наставом? 12. На које проблеме наилазите када тако организујете наставу? Како са тим излазите на крај? 13. Осврнућемо се на основне одлике кооперативног учења које проналазимо у литератури (показати <i>Излазну карту или неко одређење</i>). Какво је Ваше мишљење о овим одликама? Колико су по Вашем мишљењу важне? Да ли Ви уочавате још неке одлике када је у питању кооперативно учење? Да ли су неопходне, колико их је лако остварити?	Уверења наставника о кооперативном учењу (о значају, одликама и условима који су неопходни за његову примену)
14. Присуствовали смо часу на којем сте организовали кооперативно учење. Можете ли нам рећи шта је заправо била ваша намера? Каква је била Ваша почетна идеја о томе како би тај час требало да изгледа? 15. Шта је за Вашу припрему било посебно значајно? 16. Зашто сте се одлучили да ову наставну јединицу покушаге да организујете кроз кооперативно учење? 17. Запазила сам да сте ученике поделили у групе тако што сте...можете ли да нам објасните због чега? 18. Како је настао задатак који су ученици радили? Да ли сте га већ некада раније користили, да ли сте нешто у међувремену мењали и зашто? 19. Који аспекти контекста су били кључни за то да се одлучите да организујете кооперативно учење?	Припрема и планирање наставне ситуације за кооперативно учење (циљеви и планиран начин рада)

20. Да ли се у самој пракси Ваша идеја остварила односно да ли је кооперативно учење било успешно? Како то знате? 21. Шта је све утицало на ову ситуацију? Шта је то што је подржавало овакво учење а шта је отежавало? 22. Разговарали смо о одликама кооперативног учења, шта Ви мислите у којој мери су ове одлике биле заступљене на часу? (епрувете) 23. Да ли сте на самом часу могли да региструјете ученике који су мање или више од других били успешни приликом кооперативног учења? Како то објашњавате? 24. Да ли увек исти ученици уче/не уче кооперативно? Како се односите према томе? Како то коментаришете? 25. Како видите своју улогу на самом часу? Шта је била улога ученика на часу? 26. Да ли бисте поновили овај час неком другом приликом и ако да, да ли бисте нешто мењали у вези са начином његове организације?	Доживљаји наставника о реализацији овог учења (улоге наставника и ученика, одговорности у вези са процесом и исходима кооперативног учења)

Кооперативно учење постоји онда када су ученици распоређени у групе за учење, при чему њихов рад одликује:⁴⁹

1. **Позитивна међузависност** - сви чланови групе верују да само заједничким радом могу бити успешни у решавању задатака;
2. **Унапређујућа интеракција** – интеракција (размена идеја, материјала, пружање међусобне подршке и слично) која се одвија међу члановима групе подстицајна је и подржавајућа за сваког од њих;
3. **Индивидуална одговорност** - сваки члан групе одговорно доприноси заједничком раду и на тај начин се индивидуално развија;
4. **Вежбање социјалних вештина** - ученици примењују и вежбају вештине које су неопходне за сарадњу са другима;
5. **Управљање групним процесима** – ученици се договарају о начину рада, осврћу на остварене резултате и начин њиховог функционисања (Johnson & Johnson, 1999).

ПРИЛОГ 5. Водич за интервју са ученицима

Питања	Сврха
1. Можеш ли да нам се представиш (кажеш нешто о себи)? 2. Који предмет/и те највише/најмање интересује и због чега? Шта мислиш о предмету...? Да ли ти је интересантан садржај или начин рада на часовима тог предмета и због чега? 3. Какве оцене имаш из тог предмета? Какав је твој општи успех? (из дневника)	Опште одлике ученика (разред, интересовања, академски успех)
4. Да ли си раније на часовима овог или другог предмета имао/ла прилику да учиш сарађујући у пару или мањим групама? Можеш ли да нам опишеш када се то дешавало, на часовима којих предмета, колико често? 5. Да ли је су то била углавном позитивна или негативна искуства за тебе? Због чега?	Искуство учења кроз сарадњу

⁴⁹ Део протокола за интервју са наставницима који се приказује или чита наставницима приликом разговора о одликама кооперативног учења.

6. Какви односи владају у твом одељењу? Сматраш ли да сте сложно одељење и зашто? Колико се брзо и лако организујете око нечега...? 7. Колико се дружите изван школе? Издајају ли се неке групе ученика које се друже? 8. Како ти односи утичу на ваше учење? Колико је уобичајено да једни другима помажете у учењу или нечем другом? Како се то дешава? Осећаш ли да би могао/ла да се обратиш другима за помоћ уколико ти је потребна за учење? Да ли се теби неко обратио за помоћ?	Уверења ученика о општој атмосфери (односима) у одељењу
9. У каквим ситуацијама си ти најуспешнији/ја у учењу? Да ли чешће учиш када си у школи или код куће? Зашто? Шта на тај начин учиш? 10. Шта све утиче на твоје учење? 11. Шта су за тебе најкориснији извори знања – када желиш нешто да научиш да ли се углавном ослањаш на књиге, наставника, вршњаке? Можеш ли да објасниш... 12. Да ли волиш да учиш сарађујући са другима у пару или мањим групама? Због чега? Шта тада учиш? Када си успешан у томе? Какве активности на часу су најбоље за твоје учење?	Уверења ученика о учењу (кооперативном учењу)
13. Присуствовали смо часу на којем... Шта ти мислиш о начину на који сте били подељени у групе? Уколико су сами бирали - Како сте доносили одлуке о томе ко ће са киме радити? Како је то утицало на ваше учење? 14. Да ли ти је тема коју сте обрађивали на часу била занимљива/досадна и због чега? 15. Какав је према твом мишљењу био задатак који је наставник задао? Да ли је био изазован, превише једноставан/захтеван? Због чега то мислиш? 16. Како сте се организовали у групи, јесте ли сви радили, шта је била твоја улога? 17. Шта је све утицало на твоје учење на овом часу? (да ли је то распоред клупа, састав групе, пријатељски односи у групи, тема, заинтересованост чланова групе за предмет, присуство истраживача...)	Доживљај ученика о организационим аспектима наставне ситуације
18. Пред нама је излазна карта коју си имао/ла прилике да попуниш на часу. Можеш ли да нам објасниш због чега си обележио/ла (одређену одлику) коју си доживео/ла у највећој мери? У чему се то огледало? Када си то доживео/ла? Да ли се нешто десило што је довело до тога? 19. Како коментаришеш остале одлике кооперативног учења? Можеш ли да опишеш на основу чега си то одговорио/ла?	Доживљај ученика о одликама кооперативног учења
20. Можеш ли за крај да нам опишеш како је из твоје перспективе изгледало: шта је на овом часу била улога наставника, а шта ученика? 21. Какву улогу је наставник имао на часу а какву улогу су имали ученици? Која задужења и за шта је то наставник био одговоран а за који сегмент сте ви били одговорни како би овај час био успешан? Како си ти то разумео/ла? 22. Да ли си и шта научио/ла на овом часу? Шта мислиш да ли би исто/више или мање научио да си потпуно сам/а радио/ла? 23. Да ли ће ти ово искуство значити у будућим ситуацијама учења у групи? Како?	Евалуација наставне ситуације за кооперативно учење

ПРИЛОГ 6. Сагласност директора школе за реализацију истраживања

САГЛАСНОСТ ДИРЕКТОРА ШКОЛЕ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ИСТРАЖИВАЊА

Поштовани,

Реализујем истраживање чији је циљ разумевање наставних ситуација у којима се дешава кооперативно учење. За потребе овог истраживања неопходно је учешће неколико наставника (2-4) запослених у Вашој школи, чије бисмо часове на којима настоје реализовати кооперативно учење посматрали. Планирам да након сваког посматраног часа реализујем интервјуе са наставницима и појединим ученицима (2-4) прикупљајући на тај начин јединствене доживљаје у вези са посматраним часом. Сви подаци који могу указивати на лични идентитет наставника или ученика Ваше школе биће строго чувани и доступни једино истраживачу.

С поштовањем,
Мср Јелена Медар Златковић,
Институт за педагошка истраживања, Београд
Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Уколико сте сагласни да Ваша школа учествује у истраживању, молимо Вас да то потврдите својим потписом.

Дајем сагласност да мср Јелена Медар Златковић реализује истраживање које је предвиђено у оквиру њене докторске дисертације у Основној школи „назив школе“ у Београду.

Директор школе

Датум

ПРИЛОГ 7. Сагласност наставника за учешће у истраживању

САГЛАСНОСТ НАСТАВНИКА ЗА УЧЕШЋЕ У ИСТРАЖИВАЊУ

Поштовани наставниче,

Реализујем истраживање чији је циљ разумевање наставних ситуација у којима се дешава кооперативно учење. Молим Вас да приликом интервјуа искрено и на основу сопствених доживљаја о часу који сте реализовали одговорите на питања која Вам тада поставим. Ваши одговори ће бити аудио снимани ради очувања њихове аутентичности и њихове накнадне анализе. Истраживање је анонимно, а прикупљени подаци ће бити коришћени искључиво у научне сврхе.

С поштовањем,
Мср Јелена Медар Златковић,
Институт за педагошка истраживања, Београд
Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Овом приликом потврђујем да сам прочитао/ла претходно наведено и сагласан/на сам да учествујем у истраживању у којем ће се моји одговори ради очувања аутентичности и накнадне анализе истраживачких података снимати у форми аудио записа.

Име и презиме наставника

(потпис)

ПРИЛОГ 8. Сагласност родитеља за учешће детета у истраживању

САГЛАСНОСТ РОДИТЕЉА ЗА УЧЕШЋЕ ДЕТЕТА У ИСТРАЖИВАЊУ

Поштовани родитељи,

Реализујем истраживање чији је циљ разумевање наставних ситуација у којима се дешава кооперативно учење. Како би се истраживање реализовало, бићу присутна на појединим часовима и посматрати понашање ученика и наставника током кооперативног учења.

Након посматрања часова, реализоваћу интервју са једним бројем ученика о томе како су доживели кооперативно учење. Том приликом одговори ученика били би снимани ради очувања њихове аутентичности и накнадне анализе. Сви подаци који на било који начин могу указивати на идентитет наставника и ученика школе биће строго чувани и доступни једино истраживачу.

Директор школе коју Ваше дете похађа дао је писмену сагласност за реализацију овог истраживања, а све фазе истраживања подржане су и праћене од стране педагога запосленог у овој установи.

С поштовањем,

Мср Јелена Медар Златковић,

Институт за педагошка истраживања, Београд
Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Уколико сте сагласни да Ваше дете учествује у истраживању, молимо Вас да то потврдите својим потписом.

Име и презиме ученика: _____

Име и презиме родитеља: _____

Потпис: _____

ПРИЛОГ 9. Структура налаза о наставним ситуацијама на основу посматрања

Табела П9.1. Структура налаза о посматраним наставним ситуацијама

Шира аналитичка структура	Ужа аналитичка структура	Категорије налаза и њихов садржај
Основни подаци о часу	Наставни предмет	Друштвено-језичка група: српски језик, историја... Природно-математичка група: биологија, хемија... Уметничка група: ликовна култура и музичко васпитање
	Наставна јединица	Циљано одабран обиман садржај: кооперативно учење за обраду више наставних јединица
		Циљано одабран садржај за размену: одабир комплексног

		садржаја, друштвене теме Било која: наставник реализује прву наредну јединицу путем кооперативног учења
	Тип часа	Утврђивање: старо градиво Обрада новог градива: ново градиво
Одлике наставног задатка	Структурисаност задатка	Високоструктурисан: детаљна упутства за рад, дефинисане улоге и очекивања Нискоструктурисан: ученици дефинишу улоге, организују рад
	Природа задатка	Висококооперативан: Неопходно је да сви раде (због размене, заједничког продукта, испитивања) Нискокооперативан: Свако може сам да уради
	Ментални процеси које захтева задатак	Нижи: памћење, разумевање, примена Виши: креативност, стваралаштво, критичко мишљење
	Интеракција коју захтева задатак	Сарадња ради размене/такмичења/подучавања
Расподела ученика у групе	Број чланова и група	Трочлане, четворочлане, петочлане, шесточлане групе
	Састав групе	Хомогене/хетерогене групе: групу чине ученици истих/различитих карактеристика
	Стратегија за груписање	Пригодно груписање: ученици који седе близу Циљано груписање: распоређује једног по једног ученика Ученици се групишу сами
Временска организација	Трајање наставне ситуације у целини и по сегментима	У оквиру једног: трајање ситуације до 45 минута У оквиру више часова: трајање ситуације дуже од 45 минута
	Флексибилност	Ригидна: Наставник не продужава трајање ситуације иако нису сви ученици завршили рад Флексибилна: Продужено време за рад
Просторно-материјална организација	Наставна сцена	Традиционалне клупе: клупе се не померају Спојене клупе: омогућавају заједничко седење свих чланова у групи
	Наставни материјали	Уобичајени: уџбеник, свеска, Иновативни: друштвене игре, дигиталне технологије
Проблеми у реализацији кооперативног учења	Одлике и понашања ученика	Ученици „слободни јахачи“: поједини ученици не учествују у заједничком раду Недостатак социјалних вештина ученика: сукоби ученика
	Одлике и понашања наставника	Ауторитарни стил наставника: виче на ученике Неправедни поступци: искључује ученике из групног рада
	Одлике дидактичког обликовања	Временска ограничења: ситуацију прекида школско звоно Осипање ученика: ситуације које трају дуже од 1 школског часа немају идентичан састав на сваком часу Неразумевање између наставника и ученика: ученици не разумеју захтеве наставника
Активности наставника	Улоге наставника на часу	Дијагностичар: препознаје ниво тренутног знања ученика Предавач: извор тачних информација које ученицима презентује Организатор: регулише временску динамику, дели ученике у групе, одржава „дисциплину“ на часу Регулатор социјалних односа: помаже ученицима да остваре добре међусобне односе Подршка за учење: прилази групама и пружа помоћ Евалуатор: оцењује радове и/или понашање ученика

	Специфични поступци грађења кооперативног учења	Подстиче све одлике: Наставник захтева од ученика заједничке продукте, подсећа ученике на значај индивидуалне одговорности, спаја клупе, прилази групама и помаже им да реше конфликте које имају у групи, додељује заједничку оцену за групни рад или проверава исходе кооперативног учења код сваког ученика... Подстиче поједине одлике: На пример, наставник спаја клупе приликом учења, али нису видљиви други поступци којим настоји да осигура кооперацију међу ученицима
Активности ученика	Улоге ученика у групи	Вођа групе, извршилац комплексних захтева: Преузима најтежи део посла, организује рад, контролише друге, посредник у комуникацији са наставником Припадник „средње класе“: уједначене активности ученика Извршилац техничких послова: приступа једноставним мануелним пословима, следи инструкције наставника или вође Статиста: не учествује у групном раду
	Активности ученика као показатељ (не)кооперативног учења	Ученици су кооперативно учили: исходи учења видљиви, постоје продукти учења, ученици остварују интеракцију Ученици нису кооперативно учили: није постојала интеракција, ученици су научили само свој део и слично

ПРИЛОГ 10. *Задатак за кооперативно учење са одликама високоструктурисаних, нискокооперативних задатака, у оквиру којих се захтевају нижи ментални процеси*

Задатак 1. Наставна ситуација 3 (извод из бележака истраживача)

Наставница ученицима поставља питања која су написана на картицама које она сама бира:

- 1) Чему служи хлорофил?
- 2) Поређај од најмањег до највећег: ћелија, ген, ДНК, хромозом, једро
- 3) Које делове има свака ћелија?
- 4) Који орган људског организма је на слици?
- 5) Који органи чине систем органа за варење?
- 6) Избаци уљеза који не припада скупу (...)
- 7) Зашто је вода важна?
- 8) Шта је то „два локвања око пања“? (тачан одговор су уши)

Задатак 2. Наставна ситуација 8 (фотографије задатка)

1.Значење генитива којим се обележава да нешто није целина. _____

2.Номинатив и вокатив имају једно заједничко својство за разлику од других падежа. _____

3.Одреди функцију номинатива у реченици Дечак чита. _____

4.Непроменљива врста речи која може стајати уз зависне падеже. Означава односе међу другим речима. _____

5.Падеж за који постављамо питање с ким, чиме. _____

6. Назив падежа који означава основни облик именских речи. _____

7.Значење вокатива у примеру Марко, дођи до нас! _____

8. Врста речи коју мењамо по падежима. _____

9.Друга функција номинатива _____

10. Деони генитив има функцију правог _____

11.За разлику од номинатива и вокатива остали падежи су _____

ШИФРА: 12651166132 РЕШЕЊЕ: _____

- 1.Акузатив је а) независан падеж б) зависан падеж
- 2.Акузатив а) увек стоји уз предлоге б) никад не стоји уз предлоге в) може да стоји уз предлоге и без њих
- 3.Дата је реченица: Мама ми је купила нови дукс.
- а) подвуци именицу у акузативу б) одреди значење _____ в) одреди функцију _____
- 4.У ком падежу је именица дукс у реченици Овај дукс ми добро стоји. _____

Задатак 3. Наставне ситуације 12 и 13 (фотографије задатка)

ХАЛОГЕНИ ЕЛЕМЕНТИ

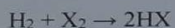
Елементи 17. групе ПСЕ називају се **халогеним елементима**. Групу чине неметали: флуор (F), хлор (Cl), бром (Br), јод (I) и металоид аstat (At), недовољно испитани радиоактивни елемент с малим полувременом распадања.

У елементарном стању ови елементи се јављају у виду двоатомних молекула. Атоми у молекулу везани су једноструком ковалентном везом*.

Флуор и хлор су гасови, бром је течни, а јод чврстог агрегатног стања. Боја елемената са порастом атомског броја постаје све тамнија. Флуор и хлор су зеленкасто-жуте боје. Бром мрко браон, а јод тамно сив. Сви су оштрог мириса, отровног дејства. Удисање малих количина халогена изазива надражај органа за дисање, упалу слузокоже носа и грла, док веће количине изазивају тровање. У води се халогени елементи слабо растварају, а боље у органским растворачима.

Елементи 17. групе групе показују велику сличност у хемијском понашању. То су типични неметали. Ступају у реакцију са готово свим елементима. У природи се јављају само у виду једињења.

Запажено је да сви халогени реагују са водоником и формирају халогеноводонике: флуороводоник (HF), хлороводоник (HCl), бромоводоник (HBr), јодоводоник (HI). За флуор, хлор и бром, ова реакција је у облику:

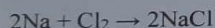


* X универзална ознака за халогени елемент

*водоник-јодид се може поново поделити на саставне елементе.

Ова једињења су гасови и сва ова једињења формирају киселине када се помешају са водом (течног агрегатног стања)

Сви халогени реагују са натријумом. Тако у реакцији хлора и натријума, настаје со – натријум-хлорид, познатија као камена или кухињска со.



F ₂ – Флуор	користи се у производњи Тефлона или фреона. Флуорити (соли флуора) се користе у производњи пасте за зубе.
Cl ₂ - Хлор	користи се за дезинфекцију воде (у водоводима, базенима), за бељење памука
HCl - Хлороводонична киселина (или сона киселина)	улази у састав неких средстава за чишћење и неопходно је изузетно опрезно руковање таквим производима.
I ₂ - Јод	користи се као антисептик у медицини (алкохолни раствор јода Повидон јодид). Јод је значајан за правилан рад штитне жлезде (гушавост) и ми га уносимо кроз зачин, кухињску со која је смеша натријум-хлорида и јода (зато је важно куповати за исхрану јодирану со).

Рад на тексту:

Једном бојом означити шта је већ научно/познато о халогеним елементима

Другом бојом означити шта је ново што сте сазнали из текста

Трећом бојом посебно означити примену халогених елемената или њихових једињења

ПРИЛОГ 11. Изглед учионице у којој наставница спаја клупе приликом кооперативног учења, ситуација 1.



ПРИЛОГ 12. Фаза презентовања ученичких радова, ситуације 4 и 17.



ПРИЛОГ 13. Појава „слободног јачача“, ситуација 1.



ПРИЛОГ 14. *Оцењивање ученика у ситуацијама кооперативног учења (извод из бележака истраживача)*

Пример 1. Индивидуално формативно оцењивање исхода и процеса кооперативног учења, ситуација 1

време	Шта наставник ради?	Шта ученици раде?	Коментари истраживача/анализа
Активности након групног рада			
16:55	<i>Наставница је сачекала да све групе заврше са радом након чега је замолила ученике да представе своје радове. На њену иницијативу једна по једна група показује наставници и остатку одељења свој рад. Она сваком ученику поставља неко од ових питања: Како сте се договорили ко ће шта да ради у групи? Ко је у групи био цртач, а ко саветник? Како сте се договорили које годишње доба ће представити? Да ли је било несугласица? Шта су то симболи јесени? Како сте добили ову браон боју за дрвеће, које боје сте помешали? Шта си ти радио у групи? Шта би могао да поправиш како би следећег пута био још бољи? Не одговарају сви ученици на сва ова питања, већ се чини да наставница сваком ученику поставља питања на основу којих обликује и даје повратну информацију о индивидуалном раду. На пример, наставница ученика који је „неспретно бојио“ пита: Шта мислиш око чега је потребно да се потрудиш како би следећег пута био успешнији? Да ли су ти другари помогли код си бојио? Ученику који је врло успешан приликом цртања и бојења, али је у већој мери усмерен на индивидуални рад поставља питања: Да ли си укључио другаре у заједнички рад? Чија је идеја била да то нацртате?</i>	<i>Ученици одговарају на питања наставнице и коментаришу свој рад. Они описују како је текао процес заједничког рада али и како су решили одређена техничка питања у вези са самим радом. На пример, ученик једне групе објашњава да су имали проблем у вези са тим како да обоје дрвеће, траву, цвеће и све што је зелено, при чему се виде јасне границе између ових елемената на цртежу. Објашњава да је једна ученица предложила да користе различите нијансе зелене боје, док је један ученик имао идеју да нацртају сенку иза дрвећа која би јасноразграничила ове појмове.</i>	<i>Наставница на часу примењује индивидуално формативно оцењивање исхода и процеса кооперативног учења због тога што сваком ученику оставља простор да каже шта му је било тешко у раду, наводи их да размисле шта могу да ураде како би били бољи наредног пута, даје своје предлоге за унапређење и слично. Наставница дискутује са ученицима о самом процесу рада али и о добијеном продукту, тако да пажњу посвећује евалуацији и исхода и процеса учења.</i>

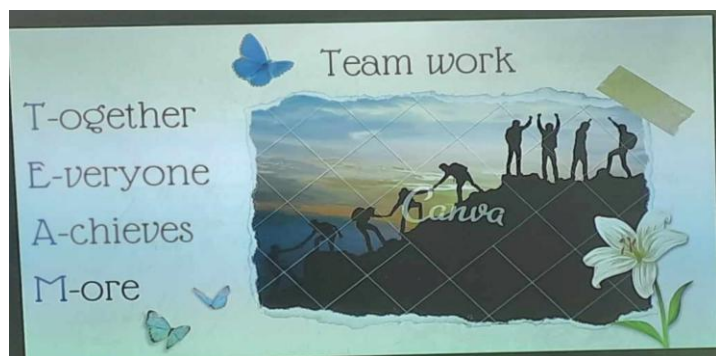
Пример 2. Групно сумативно оцењивање исхода кооперативног учења, ситуација 3.

време	Шта наставник ради?	Шта ученици раде?	Коментари истраживача/анализа
Активности након групног рада			
9:20	<i>Наставница на почетку часа ученике информиса о исходима групног рада са претходног часа. То значи да су групе информисане о томе које од њих су заслужиле петицу, четворку или тројку. Објашњење наставнице о томе због чега су неке групе добиле петице, а неке тројке односи се на то да су поједине групе на претходном часу давале више тачних одговора.</i>	<i>Ученици су само информисани о оцени коју су добили. Не учествују у дискусији о томе. Будући да су оцене групне ученици немају информацију од стране наставника о томе колико су лично они заслужни за успех групе.</i>	<i>Наставница примењује групно сумативно оцењивање исхода кооперативног учења.</i>

ПРИЛОГ 15. Материјал који је наставница у ситуацији 11 припремила за час, а односи се на дефинисане и препоручене улоге ученика током кооперативног учења

Улоге	Члан 1	Члан 2	Члан 3	Члан 4
Цртање оквира ћелије и планирање положаја органела				
Цртање органела ћелије				
Истраживање о улогама органела и сецкање делова ћелије				
Исписивање улога органела на модел				
Лепљење органела на модел ћелије				
Презентација модела ћелије				

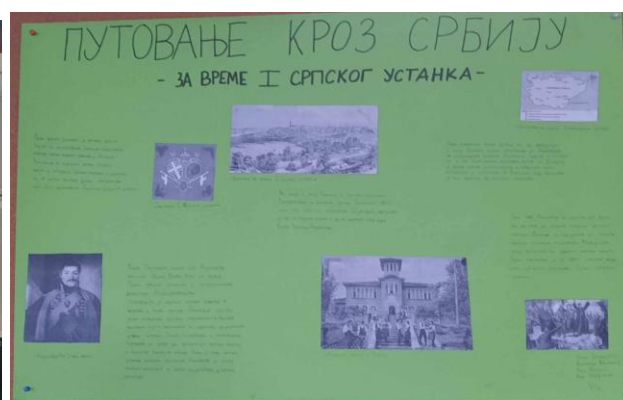
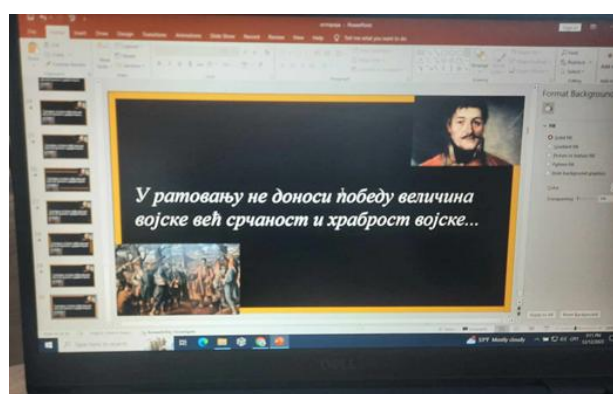
ПРИЛОГ 16. Изглед табле током кооперативног учења у ситуацијама 9 и 10.



ПРИЛОГ 17. Протокол коришћен за евалуацију кооперативног учења у ситуацији 11.

	1	2	3
Пропорционалност	Модел није пропорционалан	Део модела пропорционалан, део непропорционалан	Модел пропорционалан у потпуности
Функционалност	Модел није функционалан (нема отварајућих делова)	Модел делимично функционалан (неки делови се отварају, неки не)	Модел потпуно функционалан (све органеле имају отварајући прозор)
Научно тачан модел	Модел не садржи праве информације о органелама	Модел садржи делимично тачне информације о органелама	Модел садржи тачне информације о органелама
Величин модела	Модел премали за презентацију (делови нису видљиви ученицима који седе у последњим клупама)	Модел делимично довољне величине за презентацију (неки делови нису видљиви ученицима који седе у последњим клупама)	Модел довољне величине за презентацију (сви делови су видљиви ученицима који седе у последњим клупама)

ПРИЛОГ 18. Продукти кооперативног учења, ситуације 1, 4 и 17.



ПРИЛОГ 19. Интеракција ученика током кооперативног учења, ситуација 11



ПРИЛОГ 20. Преговарачки дијалог између ученика (извод из бележака истраживача о ситуацији 1)

Дечак 1/ група Зима (прилази члановима друге групе): Је ли ово трактор?

Дечак 2/ група Јесен: Да, трактор се користи у јесен за жетву.

Дечак 1/ група Зима: Али нисте нацртали њиву поред куће.

Дечак 2/ група Јесен: Не мора бити поред куће, њива се налази негде у даљини. Не види се на нашој слици.

Дечак 1/ група Зима: Је л то значи да комшија има њиву, а они користе његову?

Дечак 2/ група Јесен: Не (смех). То значи да се она не види од овог брда овде.

Дечак 1/ група Зима: Да, али ако се не види, неће се знати које је годишње доба. Људи имају трактор и зими. Ја бих нацртао и пласт сена.

Дечак 2/ група Јесен: Да ли је сено само за јесен? Шта сте ви нацртали

ПРИЛОГ 21. Структура налаза о наставницима и реализованим наставним ситуацијама

Табела П21.1. Структура налаза о наставницима и наставним ситуацијама

Димензије које се испитују	Шира концептуална структура	Ужа концептуална структура	Категорије налаза и њихов садржај
Опште одлике	Наставничко искуство	Године радног стажа	Мало искуства: ≤ 5 година радног стажа Умерено искусни: $> 5 \leq 15$ година радног стажа Доста искуства: 15 година радног стажа
	Однос према позиву	Мотивација за рад	Интринзична: Љубав и интересовање за интеракцију са ученицима, наставни предмет и слично Екстринзична: Задовољство због организацијских одлика посла, финансијске подршке и слично
		Задовољство послом	Задовољан: Осећа се срећно због посла којим се бави Делимично задовољан: Не ужива као на почетку карије, увиђа проблеме Незадовољан: Не ужива у послу, ради зато што „мора“

Педагошка уверења	О ученицима	Знања, вештине, компетенције Интересовања за учење Искуство са кооперативним учењем	Фокус на ученичке снаге/потенцијале: Ученици имају неопходна знања, вештине, компетенције; заинтересовани су за учење; имају искуства са кооперативним учењем Фокус на ученичке слабости: Ученици немају неопходна знања, вештине и компетенције; нису заинтересовани за учење, немају искуства са кооперативним учењем
	О настави и учењу	Схватање учења Извори знања Циљеви наставе и учења Наставне методе и облици рада	Традиционална: Наставник је извор знања и подршке за учење, родитељи одговорни за социјални развој, предавање најефикаснија наставна метода, циљеви наставе увек когнитивни, кооперативно учење служи за мотивацију и забаву ученика Савремена: Извори знања су разноврсни и умрежени, најбоље наставне методе укључују вршњачку сарадњу, циљеви наставе когнитивни, социјални, афективни, морални
	О кооперативном учењу	Значај кооперативног учења Одлике кооперативног учења у пракси	Целовит развој: Све сфере личности се развијају Развој линеаран: Само когнитивни/ социјални/ морални Мотивација слабијих ученика (за учење и сарадњу) Уједначавање академских знања ученика Афективна кооперација: Сарадња ради неговања блиских односа у групи Принудна кооперација: Сарадња због заједничког материјала и оцена, ограниченог времена Менторска кооперација: Подучавање и мотивисање за учење „слабијих“ ученика од стране „јачих“
Намере у вези дидактичким обликовањем наставне ситуације	Планирање наставне ситуације	Образовни садржај	Наставна јединица погодна за размену: Друштвене теме, комплексан садржај Било који: наставна јединица следећа по реду Обимно градиво: више наставних јединица
		Наставни циљеви	Циљеви усмерени на савладавање градива: Памћење, разумевање, анализа садржаја Циљеви усмерени на социјални развој: Развој комуникацијских вештина, способност аргументације... Мотивацијски циљеви: Заинтересовати ученике за сарадњу, развити добар однос према предмету...
		Одабир одељења	Одељење у којем се нада успеху: Ученици имају знања, вештине, позитивна искуства са кооперативним учењем, заинтересовани су за сарадњу, послушни, наставник има блиске односе са њима, познаје ученике Ради у свим одељењима
	Начин организације и реализације наставне ситуације	Груписање ученика Временска динамика	Хетерогене групе: Различита знања, искуства, таленти) Хомогене групе: Исти ниво знања, заједничка интересовања Ученици се групишу сами Ригидна: Планирана динамика се не мења, ученици не завршавају све активности Флексибилна: Прилагођава време потребама ученика, ученици завршавају све активности

		Одlike задатка	Високоструктурисан/нискоструктурисан: Детаљна упутства за рад, дефинисане улоге и очекивања/ученици сами дефинишу кораке за израду задатка, деле материјале и дефинишу улоге Захтева више/ниже менталне процесе: креативност, стваралаштво, критичко мишљење/репродукција, разумевање Висококооперативан/нискокооперативан: Сви ученици морају да раде/ свако може сам да уради Очекивана интеракција сарадња/сарадња ради такмичења/сарадња ради подучавања Задатак игровног карактера
		Активности наставника	Дијагностичар: Препознаје ЗАР и ЗНР ученика Предавач: Извор тачних информација које презентује Организатор: Регулише временску динамику, дели ученике у групе, одржава „дисциплину“ Регулатор социјалних односа: Помаже ученицима да остваре добре међусобне односе Подршка за учење: Прилази групама и пружа помоћ Евалуатор: Оцењује радове и/или понашање ученика
		Организација простора	У складу са препорукама о кооперативном учењу: Спаја клупе, бира учионицу, лепи материјале по зидовима Није у складу са препорукама: Клупе традиционалног распореда, ученици се само окрећу једни ка другима
		Начин евалуације	Формативно/сумативно: Ученици добијају повратну информацију за учење/добијају нумеричку оцену Индивидуално/групно: Сваки ученик добија индивидуалну оцену/ученици једне групе добијају заједничку оцену Оцењивање исхода/процеса: Оцењује се оно што су ученици научили/оцењује се како су сарађивали
Доживљаји о наставној ситуацији	Однос планираног и реализованог	Заступљеност одлика кооперативног учења и показатељи	Задовољан постигнутим уз покриће: Систематично прати и образлаже испуњеност одлика кооперативног учења, сагледава исходе учења и доводи их у везу са постављеним циљевима Задовољан постигнутим без покрића: Не наводи показатеље одлике кооперативног учења, али сматра да их је било. Исходи видљиви код појединих ученика. Незадовољан постигнутим: Систематично прати и увиђа недостатке у реализацији кооперативног учења због којих није задовољан оствареним исходима учења
	Проблеми у реализацији кооперативног учења	Врста проблема	Одlike дидактички обликованог дела наставне ситуације: Распоред часова, трајање часа, наставни садржај, наставни материјали и слично Понашања и одlike ученика: „Слободни јахачи“, незаинтересованост, конфликти између ученика и слично Понашања и одlike наставника: Умор, недостатак одређених знања и вештина и слично

Одговорност за кооперативно учење	Сматра себе одговорним: Сматра да је у највећој мери одговоран за кооперативно учење, види простор за унапређење и своје деловање Не сматра себе одговорним: Сматра да је одговорност за кооперативно учење на ученицима или на то утичу други фактори Наставник и ученици деле одговорност: Дистрибуира одговорност између себе и ученика увиђајући утицаје са различитих нивоа на које више или мање може да утиче

ПРИЛОГ 22. Структура налаза о ученицима и наставним ситуацијама у којима су учествовали

Табела П22.1. Структура налаза о ученицима и наставним ситуацијама

Димензије	ТЕМЕ	ПОДТЕМЕ	Категорије налаза
Опште одлике	Академски успех	Општи успех	Одличан: Просек оцена <4,50 Врлодобар: Просек оцена <3,50 Добар: Просек оцена <2,50
		Успех из одређеног предмета ⁵⁰	Пет: Углавном има петице Четири: Углавном има четворке Три: Углавном има тројке
		Количина искуства	Мало: Наставници понекад/ретко организују рад у групама Доста: Наставници често организују кооперативно учење, учитељица је организовала кооперативно учење
	Искуство са кооперативним учењем	Пријатност искуства	Позитивно: Осећао се лепо док је сарађивао са другима, стицао је пријатеље, научио је нешто ново, други су му помагали у учењу Негативно: У ситуацијама кооперативног учења је био одбачен, није ништа научио, било му је досадно, добио је лошу оцену
		Наставни предмет и начин рада на часовима	Заинтересован за предмет/начин рада: Занима га садржај предмета, прија му начин рада на часовима овог предмета Није заинтересован за предмет/начин рада: Садржај је досадан/тежак, не прија му начин рада на часовима овог предмета
	Интересовања ученика		
Педагошка уверења	Уверења о учењу	О школском учењу	Традиционална уверења о школском учењу: Наставници од ученика очекују памћење и

⁵⁰ Са ученицима и наставницима смо разговарали о значењу које оцене имају у ситуацијама кооперативног учења. Том приликом смо открили да наставници неретко формирају хетерогене групе за кооперативно учење водећи се тиме да групу морају чинити ученици са различитим успехом из предмета, јер су према наводима наставника оцене показатељи да одређени ученици имају више или мање предзнања из наставног предмета. На сличан начин размишљају и ученици када наводе да се од ученика који имају петицу из наставног предмета приликом кооперативног учења очекује да, као неко ко поседује неопходна знања, помогне другима који поседују мање знања у вези са наставним предметом. У овом делу рада смо као податак користили информације о општем успеху ученика и њиховом успеху из одређеног предмета, али ћемо се у даљем раду неретко освртати на то да се ове оцене везују за количину предзнања које ученици имају у наставним ситуацијама за кооперативно учење.

			разумевање; главни извор знања и подршка за учење: наставник или родитељ, најефикасније наставне методе: предавање или самостално читање Савремена уверења о школском учењу: Наставници очекују осим памћења и разумевања, креативност, социјализацију; главни извор знања и подршка за учење могу бити наставник, родитељ, вршњаци, интернет; најефикасније наставне методе укључују групне облике рада или комбинацију различитих
		О кооперативном учењу	Афективна кооперација: Блиски односи између ученика у групи сврха кооперативног учења Социјална међузависност: Кооперативно учење постоји када сви учествују у раду Менторска кооперација: Кооперативно учење одликује подучавање „слабијих“ од стране „јачих“ ученика
	Уверења о одељењској заједници	О наставнику ⁵¹	Наставник је добар: Добар предавач, занимљив, има разумевања за ученике Наставник је лош: Неправедан приликом оцењивања, лоше предаје, строг, изазива страх
		О односима у одељењу ⁵²	Сложно одељење: Једни другима помажу у учењу, лако и брзо се организују Одељење није сложено: Издвајају се групе међу којима постоји нетрпељивост, помоћ при учењу заснива се на простој размени информација, конфликти су чести
Понашање у наставној ситуацији	Активности ученика	Груписање ученика	Ученици не учествују у формирању групе: наставник их групише Ученици формирају групу: ученици се удружују на основу дружења/ интересовања/ знања
		Улога у групи	Вођа групе, извршилац комплексних захтева: Преузима најтежи део посла, организује рад, контролише друге Припадник „средње класе“: Ученици деле задатак на једнаке целине Извршилац техничких послова: Приступа једноставним мануелним пословима, следи инструкције наставника и вође групе Статиста: Не учествује у групном раду или је привидно део тога
Доживљаји о наставној ситуацији	Однос према дидактичком обликовању наставне ситуације	Наставна јединица	Занимљива: Интересује га тема Досадна: Не интересује га тема, обимно или тешко градиво
		Временска организација	Задовољан: Довољно времена за рад Незадовољан: Нису имали довољно времена за рад
		Састав групе	Задовољан: Сви чланови групе имају одличан успех, дружи се са члановима групе

⁵¹ Одељенски старешина или други предметни наставник који је организовао кооперативно учење у посматраној ситуацији и са ученицима једног одељења чини одељенску заједницу.

⁵² Наставницима смо такође постављали питања у вези са односима који постоје у одабраном одељењу у којем ће реализовати кооперативно учење. Будући да су сви наставници наводили да су ученици генерално сложни, сматрали смо да ови подаци нису релевантни за разумевање личног контекста наставника.

		Незадовољан: Нису сви радили, није био са најбољим другом...
	Просторна организација	Задовољан: Довољно простора за рад, флексибилне клупе... Незадовољан: Неудобно, нису могли да комуницирају...
	Задатак за кооперативно учење	Разуме задатак: Зна да објасни захтеве наставника Не разуме задатак: Не зна да објасни захтеве наставника Ниско/висококооперативан: Могао је/није могао сам да га уради Досадан/занимљив, лак/тежак...
	Улоге наставника	Предавач: Експерт у својој области, извор тачних информација које ученицима презентује путем предавања Организатор: Регулације временску динамику, дели ученике у групе, одржава „дисциплину“ на часу Регулатор социјалних односа: Помаже ученицима да остваре добре односе Подршка за учење: Прилази групама и пружа помоћ Евалуатор: Оцењује радове ученика
Евалуација кооперативног учења	Заступљеност одлика кооперативног учења	Ниједна одлика није заступљена Поједине или све одлике заступљене у одређеној мери али не у потпуности Све одлике су заступљене
	Исходи кооперативног учења	Социјални: Научио нешто ново у домену сарадње или утврдио постојеће Когнитивни (савладано градиво): Научио ново у домену градива или утврдио знање Ученик није научио ништа ново
Проблеми током кооперативног учења	Врста проблема	Одлике дидактички обликованог дела: Наставни садржај, наставни материјали и слично Понашања и одлике ученика: „Слободни јахачи“, конфликти између ученика и слично Понашања и одлике наставника: Наставник не пружа очекивану подршку, строг је...
	Одговорност за кооперативно учење	Не сматра себе одговорним: Наставник и други ученици одговорни за функционисање групе и урађен задатак, постоје околности на које не може ученик да утиче Сматра себе одговорним: Види своју одговорност за решавање проблема и успех целе групе Наставник и ученици деле одговорност: За одређене аспекте наставне ситуације сматрају да су одговорни, док за друге наводе наставника

ПРИЛОГ 23. Излазна карта ученика који је у средњој мери доживео кооперативно учење

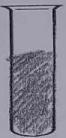
Осврт на учење кроз рад у групи

Драги учениче,

Молим те да одговориш на питања у наставку и тако се осврнеш на процес учења кроз рад у групи. Твоје мишљење ми је изузетно важно и зато те молим да на питања одговориш потпуно искрено. Твоји одговори неће бити доступни другим ученицима, наставницима и другом школском особљу.

Хвала!

1. Пред тобом се налази пет празних епрувета. „Напуни“ (обој) сваку епрувету у мери у којој процењујеш да је оно што је испод сваке епрувете написано одликовало рад у твојој групи.

				
Задатак који је наставник задао мојој групи могли смо да урадимо једино ако се сви потрудимо око тога.	Интеракција која се одвијала међу члановима моје групе била је подстицајна за наш рад.	Сви чланови моје групе одговорно су доприносили заједничком раду.	Рад у групи нас је подстицао да примењујемо и вежбамо вештине које су неопходне за сарадњу.	Док смо радили групно, договарали смо се о начину рада, разговарали смо о постигнутим резултатима и начину функционисања у групи.

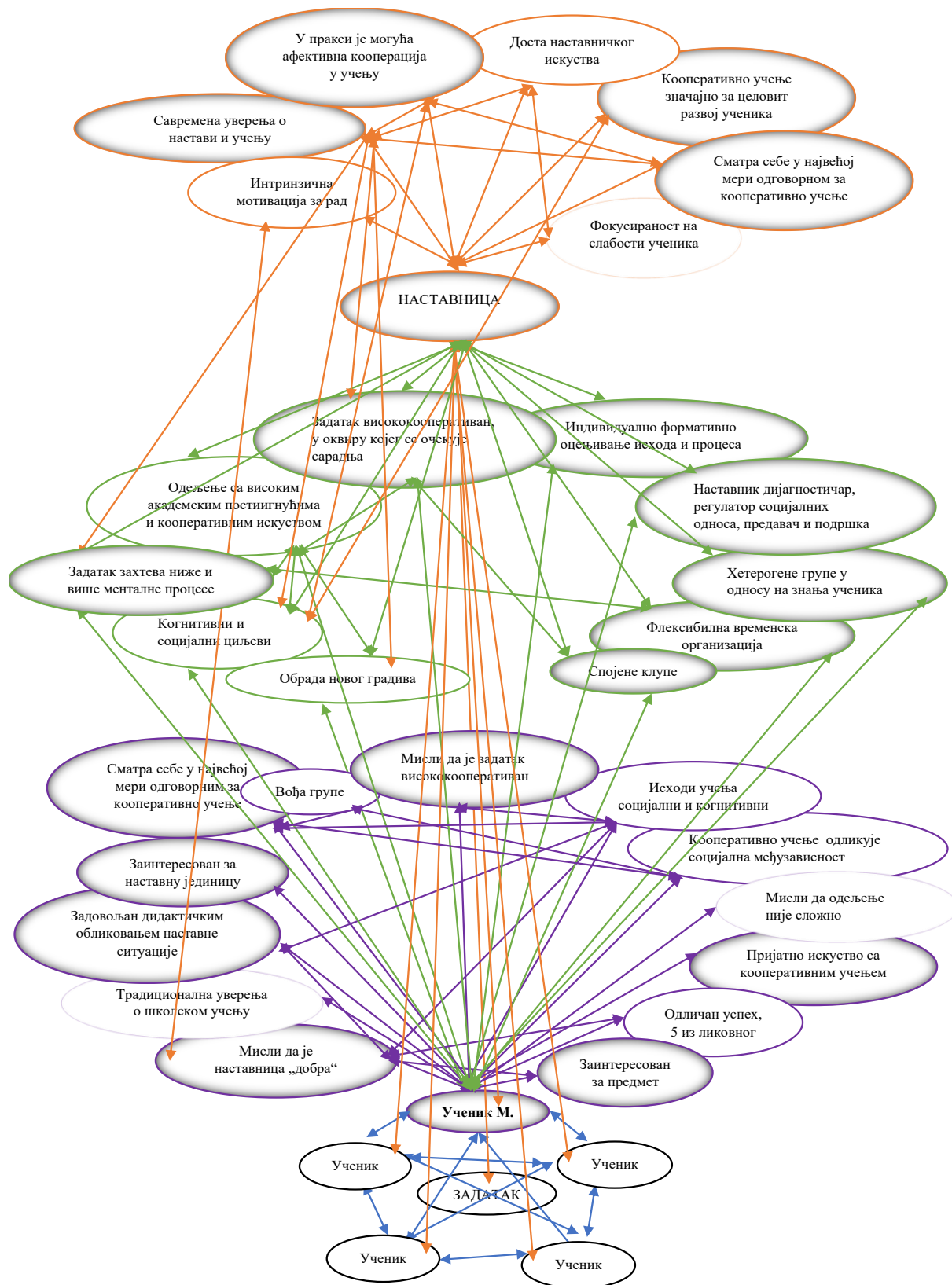
2. Узимајући у обзир садржај свих епрувета, обој чашу до оне линије за коју сматраш да показује колико си учио кроз рад у групи.



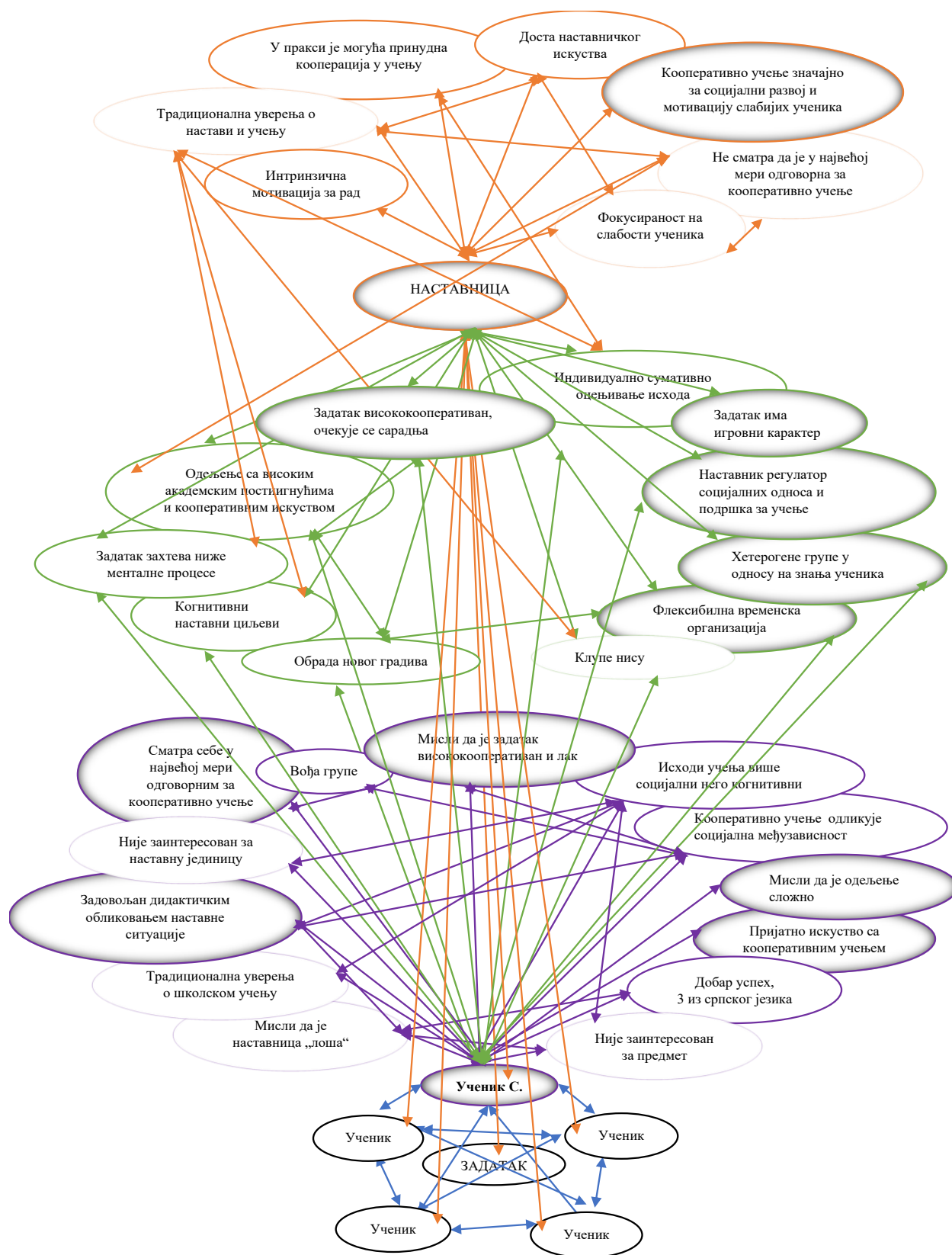
ПРИЛОГ 24. Шематски приказ наставних ситуација у којима се дешавало кооперативно учење⁵³

⁵³ Љубичастом бојом означен је ученик и све оно што најнепосредније чини и у вези је са његовим личним контекстом. Наранџастом бојом означен је наставник и све оно што чини и у вези је са његовим личним контекстом. Зеленом бојом означен је дидактички обликован део наставне ситуације који је повезан са наставником и учеником који га граде (свака његова одлика је у релацији и са наставником и са учеником). Осенчена поља указују на елементе који су у релацији са другим елементима највероватније доприносили да у овој ситуацији дође до кооперативног учења код конкретног ученика. Поља која су „избледела“ односе се на „несигурне“ елементе наставне ситуације, који су потенцијално негативно бојили овај контекст, али који на нивоу читаве мреже нису пресудно утицали на крајње исходе учења. Преостала поља са елементима се односе на оне који нису процењени као подржавајући, ни ометајући, али су део мреже.

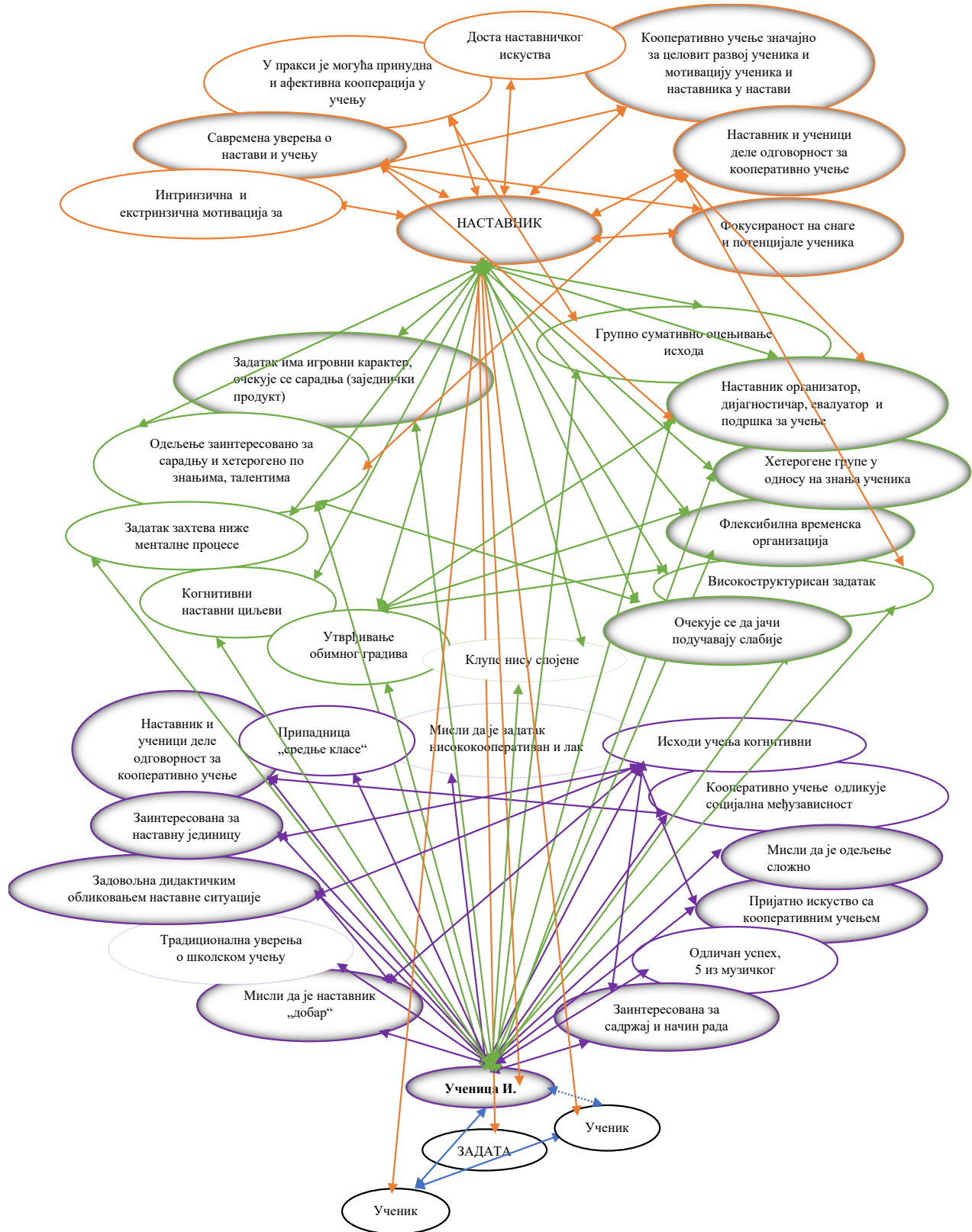
Приказ П24.1. Наставна ситуација 1



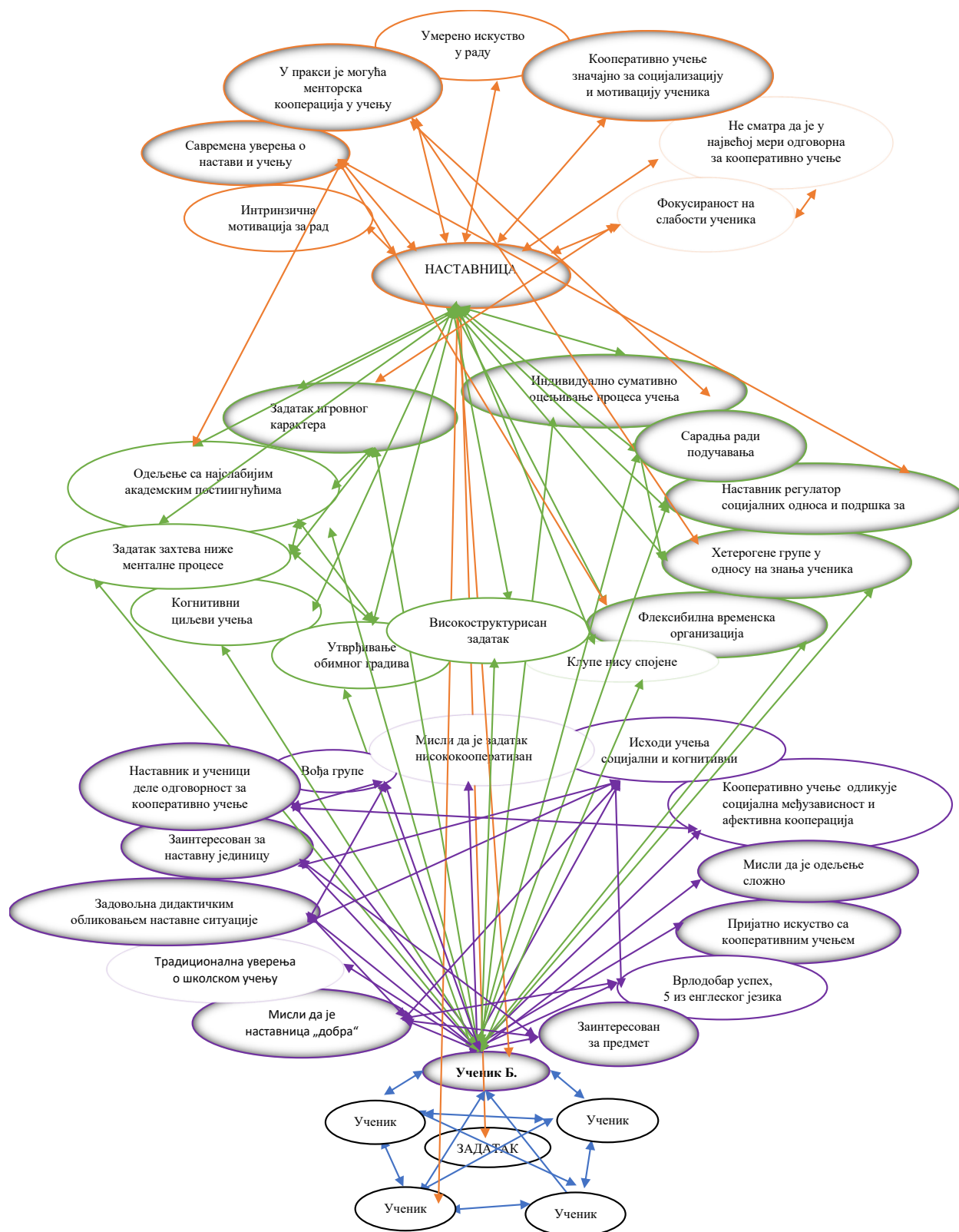
Приказ П24.2. Наставна ситуација 2



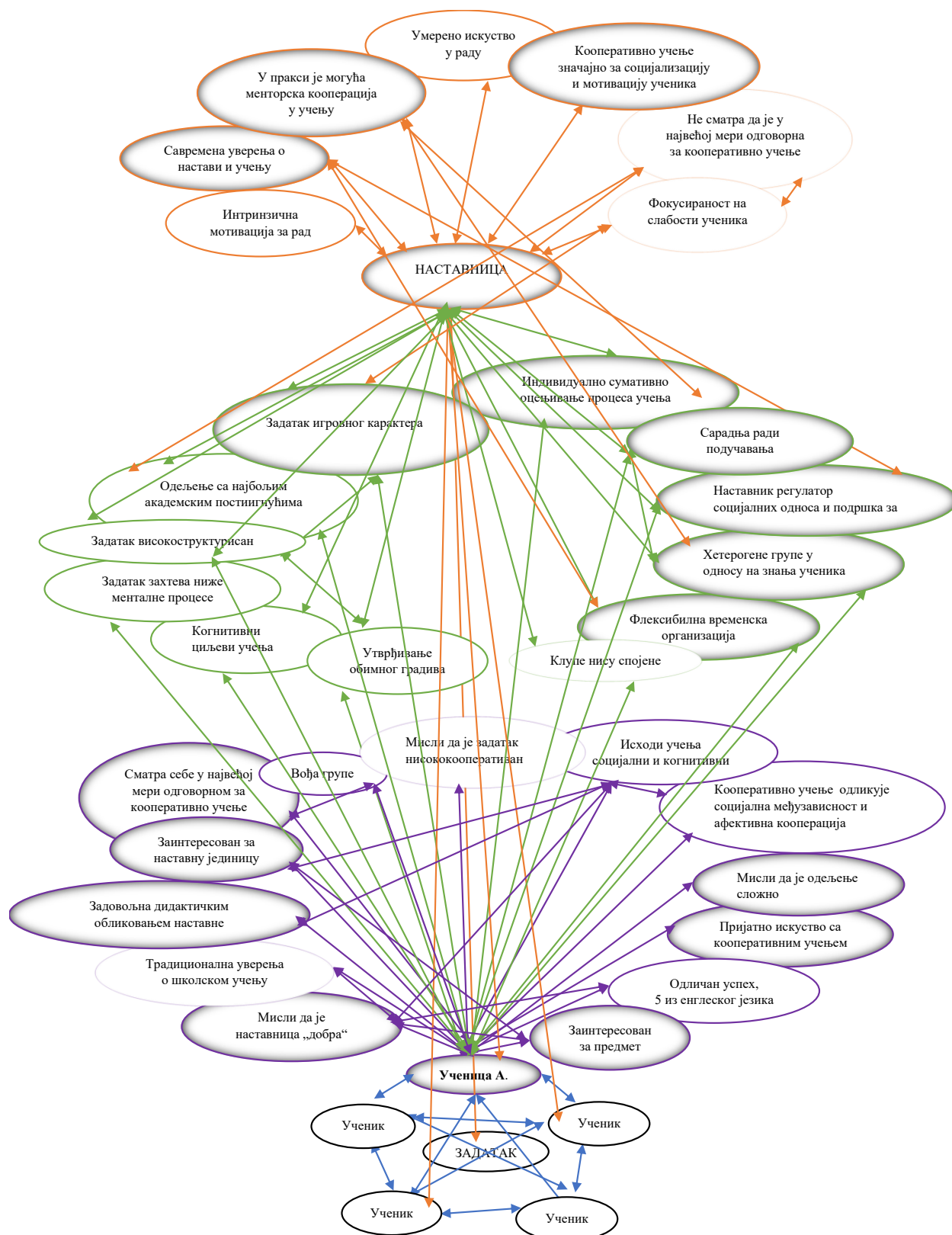
Приказ П24.3. Наставна ситуација 5



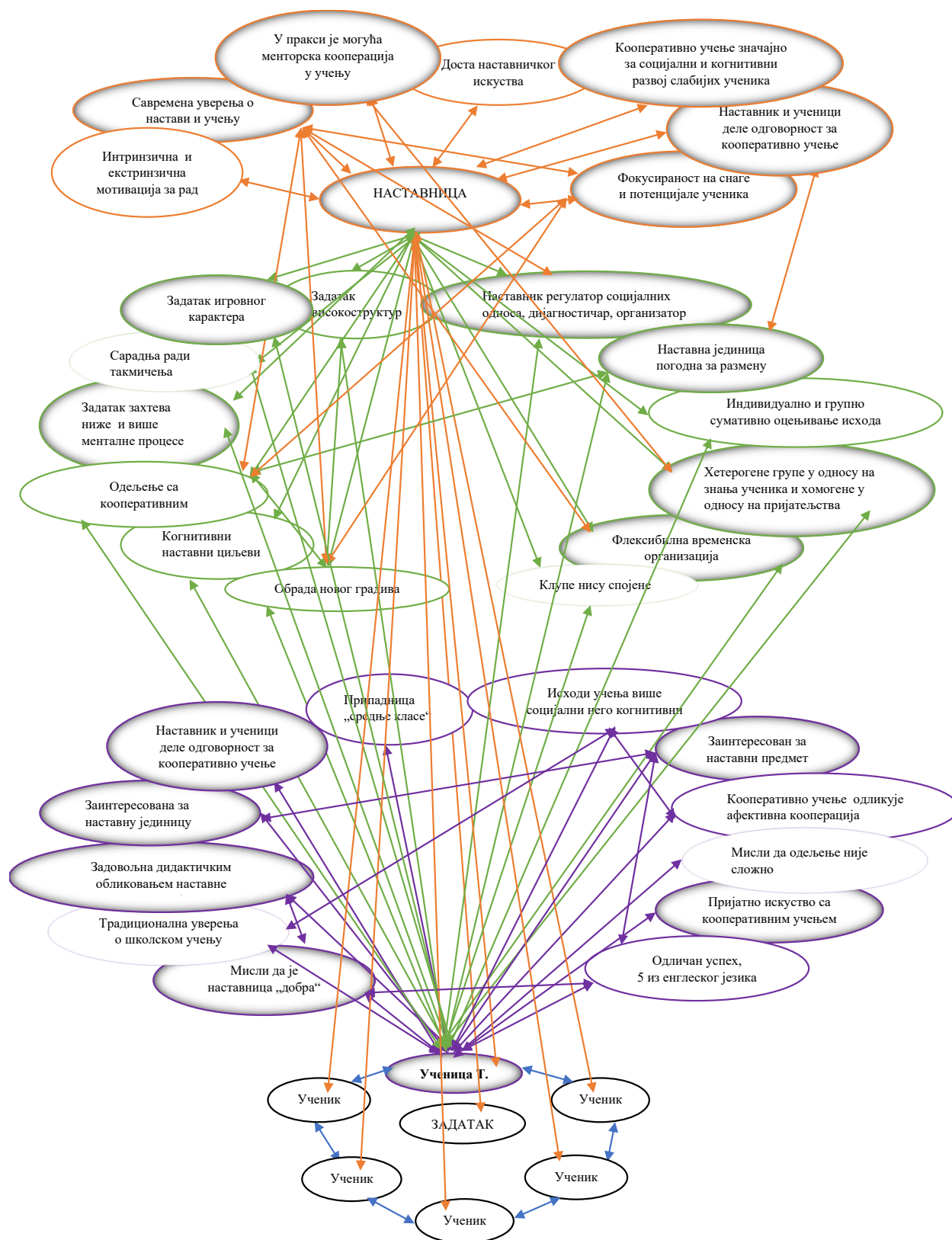
Приказ П24.4. Наставна ситуација 6



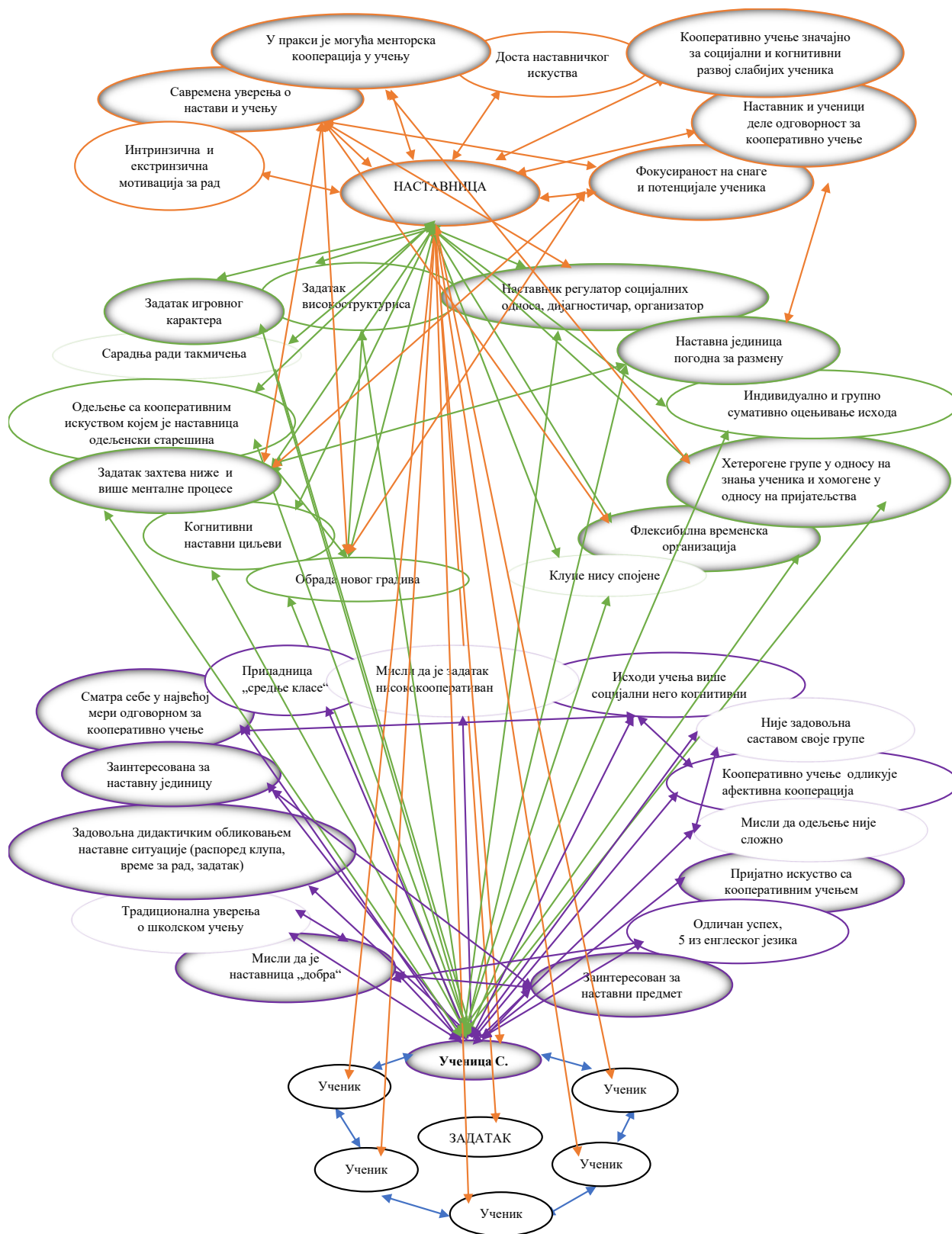
Приказ П24.5. Наставна ситуација 7



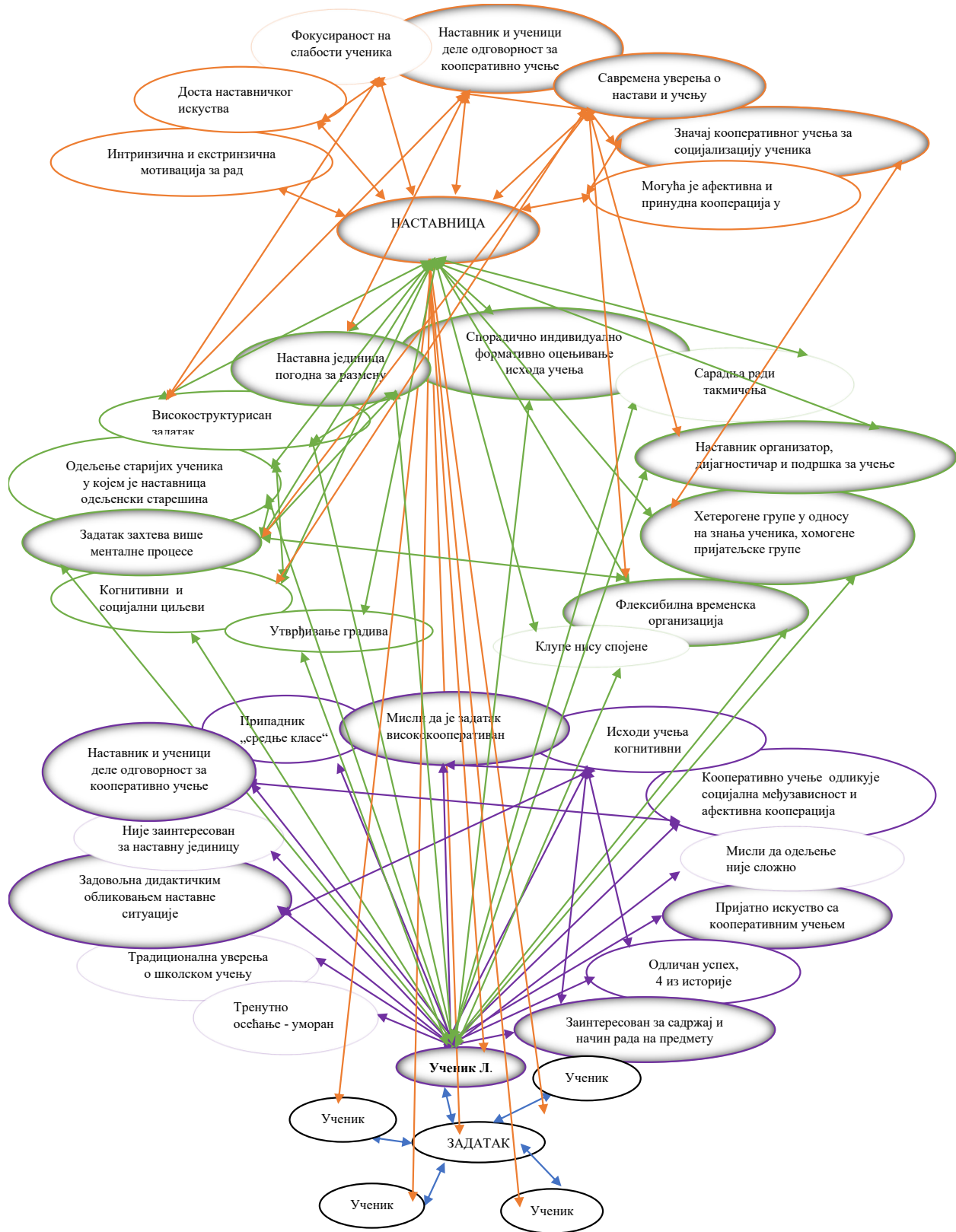
Приказ П24.6. Наставна ситуација 9



Приказ П24.7. Наставна ситуација 10



Приказ П24.8. Наставна ситуација 15



БИОГРАФИЈА АУТОРКЕ

Јелена Медар Златковић рођена је 13.09.1995. године у Панчеву. Завршила је друштвено-језички смер у гимназији „Урош Предић“ у Панчеву. Основне академске студије педагогије на Филозофском факултету Универзитета у Београду уписала је 2014. године, а завршила 2018. године са просечном оценом 8,95. Исте године била је добитница награде за најбоље студенте завршних година студија, у организацији Регионалног центра за таленте „Михајло Пупин“ Панчево и Канцеларије за младе града Панчева. Мастер академске студије педагогије на Филозофском факултету у Београду уписала је 2018. године, а завршила 2019. године са просечном оценом 9,67. У току основних и мастер студија, више пута је била добитница стипендије Министарства просвете, науке и технолошког развоја (2016, 2017, 2019). Од школске 2019/2020. године била је ангажована као демонстратор у настави на Филозофском факултету у Београду на предметима „Интерактивне методе у настави“ и „Основе педагогије са дидактиком“. Ово ангажовање задржала је и наредне године, након чега је у настави учествовала као гостујући предавач на часовима на којима се обрађивала тематска област блиска њеном професионалном интересовању. Уписала је докторске студије на одељењу за педагогију и андрагогију 2019. године, а маја 2020. године запослила се као истраживач-приправник на Институту за педагошка истраживања у Београду. На позицији истраживач-сарадник у Институту за педагошка истраживања ради од 2022. године.

Јелена Медар Златковић има објављен по један научни рад у: истакнутом међународном часопису (M22), националном часопису међународног значаја (M24), истакнутом националном часопису (M52), националном часопису (M53) и истакнутом тематском зборнику водећег националног значаја (M44). Резултате свог научног рада приказивала је у склопу бројних међународних и националних конференција – пет саопштења са међународних скупова штампано у целини (M33), два саопштења са међународних скупова штампано у изводу (M34), два саопштења са скупова од националног значаја штампано у изводу (M64) и три саопштења са скупова националног значаја штампано у целини (M63). У радовима је посебну пажњу посветила кооперативном учењу, контексту у којем се одвија учење, квалитативној методологији, али је показала интересовање и за друге области у оквиру којих се бавила питањима мотивације ученика, дигиталним технологијама у настави, резултатима међународних истраживања PIRLS, TIMSS, TALIS.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Јелена Медар Златковић

Број индекса 2П19/0006

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

„Наставна ситуација као контекст за кооперативно учење“

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 17. 07. 2026. године

Ј. Медар Златковић

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Јелена Медар Златковић

Број индекса 2П19/0006

Студијски програм докторске студије педагогије

Наслов рада “Наставна ситуација као контекст за кооперативно учење”

Ментор проф. др Лидија Радуловић

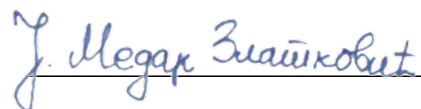
Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 17. 07. 2026. године



Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„Наставна ситуација као контекст за кооперативно учење“

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)

2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)

3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)

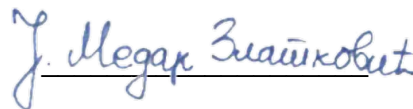
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)

6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 17. 07. 2026. године



1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.