ЗНАЧАЈ И ТЕШКОЋЕ У ПРИМЕНИ КООПЕРАТИВНОГ УЧЕЊА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ УЧИТЕЉА

Апстракт На темељу досадашњих сазнања о кооперативном учењу издвајају се два приступа у истраживању значаја кооперативног учења: а) први приступ настоји да утврди ефекте, услове и механизме под којима се применом кооперативног учења остварују васпитно-образовни циљеви наставе; и б) други приступ тежишће помера ка ставовима и перцепцијама наставника и ученика о значају кооперативног учења. Применом дескриптивно-аналитичке методе сprovedено је истраживање са циљем испитивања мишљења наставника (N= 305) о значају и тешкоћама у примени кооперативног учења у контексту разредне наставе. Резултати истраживања показују да учитељи изражавају позитивно мишљење о значају кооперативног учења, како са становишта могућности остваривања различитих васпитно-образовних циљева тако и са становишта ефеката по социјално-афективни и когнитивни развој ученика. Показало се да мишљење наставника о значају кооперативног учења није детерминисано степеном образовања и радним искуством. Уз то, утврђена је израженија тенденција наставника да тешкоће у примени кооперативног учења у контексту разредне наставе разматрају са становишта организације рада него са аспекта знања, ставова и уверења нејосредних учесника наставног процеса. Добијени резултати, иако генерално охрабрујући за образовну праксу, указују на потребу даље унапређивања овог семенца рада учитеља како би у већој мери препознали значај кооперативног учења и критичније разматрали тешкоће у његовој примени у условима разредне наставе.

Кључне речи: кооперативно учење, разредна настава, мишљење учитеља.

Увод

У раду се са теоријског и емпиријског аспекта разматрају значај и тешкоће у примени кооперативног учења у контексту разредне наставе. Упркос импозантном броју теоријских и емпиријских радова у овој области, значај и тешкоће у примени кооперативног учења остају актуелна и отворена питања. Свеобухватно разматрање значаја кооперативног учења у настави захтева интегрисање различитих приступа

¹ E-mail: marinailic@hotmail.rs

у истраживању значаја кооперативног учења и сагледавање значаја кооперативног учења са становишта различитих актера наставног процеса, са становишта могућности остваривања различитих васпитно-образовних циљева и исхода наставе и итд. Сличне дилеме у свеобухватном разматрању испостављају се и у покушајима конкретизовања тешкоћа у примени кооперативног учења. Мишљења учитеља о значају и тешкоћама у примени кооперативног учења у разредној настави, као често запостављена перспектива, могу дати значајне смернице за образовну праксу, иницијално образовање наставника и даља истраживања у овој области.

У теоријском оквиру рада разматрају се постојеће концептуализације кооперативног учења и посебно су апострофирана два приступа у истраживању значаја и тешкоћа у примени кооперативног учења. На емпиријском плану, изнети су резултати истраживања. На крају, у оквиру закључка, уз критички осврт на примењено методолошко решење, изведене су педагошке импликације и импликације за будућа истраживања.

Приступ проблему истраживања

Савремена педагошка и психолошка сазнања (Perret Clermont, 2004) указују на потребу и неопходност симетричне (вршњачке) и асиметричне (наставник–ученици) социјалне интеракције у укупном развоју ученика, због чега се у последњим деценијама потенцира учесталија примена кооперативног учења у разредној настави. Кооперативно учење је значајно за унапређивање наставног рада, чију примену прате бројне тешкоће. Увид у различита појмовна одређења кооперативног учења указује на следеће особености ове наставне стратегије: а) почива на симетричној и асиметричној интеракцији под руководством наставника у којој ученици у хетерогеним и хомогеним групама или у тандему уче ради остваривања васпитно-образовних циљева наставе (Antić, 2010; Mišćević Kadijević, 2011); б) укључује следеће неопходне елементе: позитивну међузависност, индивидуалну одговорност, унапређујућу интеракцију „лицем у лице“, вежбање социјалних вештина и вредновање групних процеса (Johnson et al., 2000); в) подразумева подржавајући контекст (повољну социоемоционалну климу, адекватну подршку, широк избор извора сазнања и наставних средстава); и г) темељи се на низу поставки о учењу, социјалној интеракцији и ученицима, међу којима се посебно издвајају претпоставке о учењу као активном и конструктивном процесу, инхерентно социјалном односу и социјалној интеракцији као медију подучавања и потпори развоја (Antić, 2010).

Преглед стручне литературе указује на два приступа истраживању значаја кооперативног учења: а) први приступ настоји да утврди ефекте, услове и механизме под којима се применом кооперативног учења остварују социјално-афективни и когнитивни циљеви наставе (Bölükbaş et al., 2011; Durukan, 2011; Gupta & Ahuja, 2014; Mišćević Kadijević, 2009a; 2009b; 2011; Pan & Wu, 2013; Stanojević, 2005; Stevens, 2003; Shafqat & Rana, 2014); и б) други приступ тежиште помера ка ставовима наставника, ученика и студената, издвајајући њихова мишљења и искуства као централне аспекте разматрања значаја кооперативног учења (Baker & Clark, 2009; Dyson, 2001; Džuferagić

Franca i Tomić, 2012; Er & Ataç, 2014; Gillies & Boyle, 2010; Ilić, 2015; Maden, 2011; Morgan, 2003; Pan & Wu, 2013; Stanojević, 2005).

Са позиције првог приступа утврђени су бројни образовни и васпитни ефекти примене кооперативног учења. У досадашњим истраживањима, претежно у квази-експерименталним условима, потврђен је позитиван утицај кооперативног учења на квантитет и квалитет знања (Mišćević Kadjević, 2009a; 2009b; 2011; Stanojević, 2005), постигнућа (Johnson et al., 2000; Peklaj, 2003), развој читалачке компетенције (Bölükbaş et al., 2011; Durukan, 2011; Gupta & Ahuja, 2014; Pan & Wu, 2013; Stevens, 2003; Shafqat & Rana, 2014), интерперсоналне односе и самопоштовање (Johnson et al., 2000). Међутим, први приступ карактеришу нејединствени ставови у погледу услова и механизма одговорних за позитивни утицај кооперативног учења, а озбиљне критике су овом приступу упућене због настојања да генерализује ефикасност кооперативног учења независно од контекста примене, учесника и различито операционализованих зависних варијабли, без осврта на предности и недостатке различитих модела кооперативног учења и мишљења непосредних учесника о ефикасности кооперативног учења.

У оквиру другог приступа већина студија је потврдила да непосредни учесници кооперативног учења (наставници, ученици, студенти) имају позитивне ставове према кооперативном учењу и да препознају његов значај у остваривању разноврсних циљева наставе. Према мишљењу наставника, кооперативно учење подстиче развој социјалних вештина ученика (Dyson, 2001), промовише боље међусобно упознавање, прихватање различитих улога у групама, међусобно комуницирање (Gillies & Boyle, 2010), сарадњу, пријатељстава, социјализацију, доприноси смањењу страха од неуспеха код ученика (Džaferagić Franca i Tomić, 2012), подстиче активност ученика, мотивисаност ученика за наставни рад и учење, трајнија знања, спорије заборављање наставног градива, могућност рада и напретка властитим темпом (Džaferagić Franca i Tomić, 2012), спремност преузимања одговорности за сопствено учење (Dyson, 2001; Gillies & Boyle, 2010) и ефикасније управљање временом потребним за учење (Gillies & Boyle, 2010).

Према ставовима студената, кооперативно учење подстиче међусобно уважавање (Baker & Clark, 2009; Er & Ataç, 2014), боље упознавање студената различитог културног порекла, размену идеја (Baker & Clark, 2009), међусобну подршку и помагање (Er & Ataç, 2014; Morgan, 2003), самопоштовање, интеракцију и сарадњу (Maden, 2011), активно учење, групну дискусију, боље разумевање наставног садржаја, развој успешних стратегија учења (Pan & Wu, 2013), индивидуалну одговорност и боље интерперсоналне односе (Er & Ataç, 2014). Према мишљењу студената – будућих наставника, значај кооперативног учења је у могућности максималног активирања ученика, њиховог мотивисања на додатно учење и напор, у бољој социјализацији и бољим интерперсоналним односима ученика (Ilić, 2015). Само у једној студији утврђени су негативни ставови код кинеских студената према вредностима кооперативног учења, посебно издвајајући љутњу, фрустрације студената, губљење времена и језичке баријере као негативне исходе рада у културно хетерогеним групама (Baker & Clark, 2009).

Слично студентима и наставницима, ученици позитивно процењују кооперативно учење истичући такво учење као занимљивије и мање фрустрирајуће (Buljubašić Kuzmanović, 2009). Ученици који су учили посредством кооперативног учења позитивније процењују квалитет интерперсоналних односа, спремност на помагање и сарадњу, прихваћеност и сопствени допринос раду (Buljubašić Kuzmanović, 2009). Према мишљењу ученика, кооперативни рад у паровима има значајне дидактичке вредности: доприноси ослобађању од страха и лакшем укључивању повучених и изолованих ученика, правилним односима међу половима, развоју смисла за поделу рада, продуктивном и стваралачком раду ученика, већој мотивацији за рад, развоју навике заједничког рада у пару, сарадњи, економичности и рационализацији наставног времена, интересантнијем и привлачнијем раду, оспособљавању ученика за самообразовање, активном учењу и самосталном раду, самоиницијативности и одговорности ученика, развоју интересовања и склоности ученика и уједначавању темпа рада ученика (Stanojević, 2005).

Осим тежишта на генералне ставове наставника и ученика према кооперативном учењу, у једном броју студија актуелизована су питања утицаја различитих фактора који детерминишу њихове ставове (Bayat, 2004; Er & Ataç, 2014; Hijazi & Al Natour, 2012; Stanojević, 2005). Посебно је издвојен утицај пола и општег успеха на ставове ученика и степена образовања и радног искуства на ставове наставника. У случају ставова студената испитиван је утицај пола. У једној студији спроведеној у Турској показало се да студенткиње значајно позитивније процењују кооперативно учење (Er & Ataç, 2014), док је у другој студији утврђено да студенти – будући наставници у већој мери изражавају потпуну сагласност и потпуну несагласност, док студенткиње значајно много више изражавају делимичну несагласност према дидактичким вредностима кооперативног учења у контексту разредне наставе (Ilić, 2015).

С друге стране, утврђене су значајне разлике у ставовима ученика према кооперативном учењу с обзиром на пол (Stanojević, 2005). Станојевић (2005) је утврдила да кооперативни рад у пару више одговара дечацима. Поред тога, показало се да процењивање дидактичких вредности кооперативног рада у пару делимично зависи од општег успеха ученика. Утврђено је да одлични ученици значајно позитивније процењују дидактичке вредности кооперативног учења у пару (Stanojević, 2005). Из перспективе наставника, Хијази и Натур (Hijazi & Al Natour, 2012) су утврдили да наставници са већим степеном образовања и радним искуством имају позитивније ставове према вредностима кооперативног учења.

Поред фокуса на значај кооперативног учења, све је више расправа (Ashman, 2003; Battistich & Watson, 2003; Mcwhaw et al., 2003; Roeders, 2003; Suzić, 2003, према: Vilotijević, 2007; Ševkušić, 2003) и емпиријских радова (Baker & Clark, 2009; Gillies & Boyle, 2010; Hennessey & Dionigi, 2013; Džaferagić Franca i Tomić, 2012) о тешкоћама у примени ове наставне стратегије. Расправе о тешкоћама имплементације кооперативног учења представљају значајан допринос разумевању ефикасности кооперативног учења. Конструктиван приступ тешкоћама у примени кооперативног учења повећава шансе да се потенцијални позитивни ефекти кооперативног учења појаве. Ипак, приметно је да се тешкоће кооперативног учења углавном разматрају парцијално без настојања за више системским приступом. Из тих разлога увиђамо потребу да све потенцијалне

тешкоће у примени кооперативног учења разматрамо са становишта организације и услова рада у школи и с аспекта знања, способности, ставова и уверења непосредних учесника у примени кооперативног учења. Полазећи од тих параметара, могу се издвојити бројне тешкоће у примени модела кооперативног учења као резултат организације и услова рада школе, а пре свега незадовољавајући материјално-технички, просторни и временски услови рада (нпр. недостатак наставних средстава, нефункционални простор, временска организација рада у школи, велики број ученика у одељењу). У другу групу тешкоћа, као одраз и последица, знања, ставова, уверења и способности непосредних учесника, могу се издвојити уверења наставника да је компетитивно учење битније за укључивање ученика у свет одраслих (Ševkušić, 2003), недовољно познавање особености и предности кооперативног учења (Baker & Clark, 2009; Hennessey & Dionigi, 2013), отпор наставника према променама (Ashman, 2003; Ševkušić, 2003), вршњачка интеракција без вођења и усмеравања наставника, зависност слабијих од бољих ученика, социјално ленчарење, Рингелманов ефекат и емоционални ризик (Suzić, 2003, према: Vilotijević, 2007), усмереност ученика и наставника ка сигурности због чега социјалну интеракцију користе за потврду сопствених ставова (Roeders, 2003), отпор ученика према раду у кооперативним групама (Mcwhaw et al., 2003), недостатак способности и вештина ученика потребних за успешно укључивање у кооперативни рад (Battistich & Watson, 2003). Из перспективе наставника, резултати истраживања указују на следеће тешкоће у примени кооперативног учења: сложена припрема кооперативног учења (Gillies & Boyle, 2010; Džaferagić Franca i Tomić, 2012), незадовољавајући материјално-технички услови рада, недовољна подршка наставницима у примени кооперативног учења, слаба мотивисаност наставника (Džaferagić Franca i Tomić, 2012) сложена временска организација, проблеми у проналажењу адекватних садржаја погодних за примену кооперативног учења, проблеми прилагођавања ученика на кооперативни рад и већа усмереност ученика на дружење него на рад у групи (Gillies & Boyle, 2010).

Методологија истраживања

Мишљење учитеља о кооперативном учењу може имати велики утицај на њихов однос према овој наставној стратегији, спремност и начин примене у наставној пракси, па се оправдано намеће питање: какво је мишљење учитеља у Србији о значају и тешкоћама у примени кооперативног учења? Циљ истраживања је испитати мишљење учитеља о значају и тешкоћама у примени кооперативног учења у разредној настави. Издвојени су следећи истраживачки задаци: а) испитати мишљење учитеља о значају кооперативног учења у контексту разредне наставе; б) испитати разлике у мишљењу учитеља о значају кооперативног учења у условима разредне наставе с обзиром на степен образовања и радно искуство; и в) испитати мишљење учитеља о најчешћим тешкоћама у примени кооперативног учења у условима разредне наставе. У складу са полазним теоријским ставовима и налазима релевантних, сродних истраживања, постављене су следеће хипотезе истраживања: а) Учитељи имају позитивно мишљење о значају кооперативног учења у условима разредне наставе; б) Постоје разлике у мишљењу учитеља о значају кооперативног учења с

обзиром на степен образовања и радно искуство; и в) Очекујемо да ће учитељи као најчешће тешкоће у примени кооперативног учења у разредној настави издвојити оне које су резултат организације и услова рада у школи.

У овом истраживању користили смо дескриптивно-аналитичку методу, анкетирање као истраживачку технику и упитник као истраживачки инструмент. Истраживање је спроведено на намерном узорку одабраном из популације учитеља у Србији, школске 2014-15. године. Узорак је чинило 305 учитеља из шест округа (Златиборски, Моравички, Мачвански, Колубарски, Нишавски и Рашки). Структура узорка је следећа: а) према годинама радног стажа: 29 учитеља (13%) има од 1 до 10 година, 80 (35,9%) од 11 до 20, 87 (39,0%) од 21 до 30 и 27 (12,1%) од 31 до 40 година радног искуства; и б) према степену стручне спреме: 82 учитеља (26,9%) има више, а 223 (73,1%) високо образовање.

У обради података, од мера дескриптивне статистике користили смо фреквенције и проценте, а од статистичких поступака за испитивање значајности разлика у мишљењу учитеља користили смо хи квадрат тест.

Резултати истраживања и дискусија

Велику пажњу и бројне контроверзе на релацији теорија–емпирија изазива питање значаја кооперативног учења. С једне стране, значај кооперативног учења се разматра и доводи у везу са могућностима остваривања васпитно-образовних циљева наставе, док се, с друге стране, истичу конкретни ефекти на плану социјално-афективног и когнитивног развоја ученика документовани у многобројним истраживањима (нпр., интерперсонални односи, социјализација, прихваћеност, међусобно поверење ученика, позитивни ставови према ученицима различитог пола, националне и културне припадности, просоцијално понашање, постигнућа, општи успех, квалитет знања у различитим наставним предметима). Иако значај кооперативног учења у разредној настави превазилази број издвојених категорија, треба напоменути да је листа сачињена на основу најфреквентнијих ефеката кооперативног учења у стручној литератури. Из перспективе учитеља, како сугеришу подаци дати у *табели 1*, кооперативно учење у контексту разредне наставе у највећој мери доприноси бољој социјализацији ученика (47,21%), бољим интерперсоналним односима (39,02%) и максималном активирању ученика (36,39%). Насупрот томе, кооперативно учење у најмањој мери доприноси развоју самопоштовања код ученика (9,31%), трајнијим знањима (24,26%) и мотивисању ученика на додатно учење и улагање напора (29,84%). Узимајући у обзир издвојене доприносе према степену заступљености, можемо уочити да учитељи у већој мери препознају значај кооперативног учења у социјално-афективном (боља социјализација, интерперсонални односи) него когнитивном домену (трајнија знања, додатни напор и учење). Интересантан је податак да је мање од половине учитеља позитивно проценило све издвојене ефекте кооперативног учења. Могуће је да учитељи верују да су неки други ефекти (непредвиђени листом коју су процењивали) значајнији доприноси примене кооперативног учења у раду са ученицима млађег школског узраста.

Табела 1. Мишљење учитеља о значају кооперативног учења

Ефекти кооперативног учења:	f	%
максимално активирање ученика	111	36,39
мотивисање ученика на додатно учење и напор	91	29,84
боља социјализација	144	47,21
трајнија знања ученика	74	24,26
веће самопоштовање ученика	29	9,31
бољи интерперсонални односи	119	39,02

У процесу даље разраде и анализе добијених резултата покушали смо да испитамо како учитељи процењују значај кооперативног учења са становишта различитих васпитно-образовних циљева наставе, односно којим конкретним циљевима разредне наставе кооперативно учење значајно доприноси. Према резултатима истраживања (табела 2), показало се да већина учитеља (94,4%) изражава позитивно мишљење о могућностима кооперативног учења у остваривању циљева наставе социјално-афективног подручја. Када се узме у обзир дирекција ставова, примећује се да највећи проценат учитеља (63,6%) изражава делимичну сагласност, док потпуну сагласност изражава 30,8% наставника. Негативно мишљење изражава 1,6% учитеља. Добијени резултати кореспондирају с резултатима сродних истраживања (Dyson, 2001; Džaferagić Franca i Tomić, 2012; Gillies & Boyle, 2010; Hijazi & Al Natour, 2012).

На плану когнитивног домена добијени су слични резултати. Дескриптивни показатељи (табела 2) показују да већина учитеља (98,0%) изражава позитивно мишљење о значају кооперативног учења у остваривању когнитивних циљева наставе, при чему преко две трећине учитеља (63,9%) изражава делимичну сагласност, 34,1% потпуну сагласност, док те могућности у потпуности одбацује 2,0% учитеља. Резултати приказани у табели 2. даље сугеришу да учитељи позитивније процењују вредности кооперативног учења у остваривању когнитивних него социјално-афективних циљева разредне наставе. Овај резултат може бити последица веће усмерености учитеља на когнитивне циљеве наставе. Генерално посматрано, утврђени позитивни ставови учитеља према могућностима кооперативног учења у остваривању различитих васпитно-образовних циљева разредне наставе иду у прилог полазној претпоставци о значају кооперативног учења. Иако се могу понудити различита објашњења у прилог позитивнијем мишљењу учитеља о значају кооперативног учења, треба указати на неконзистентност њиховог мишљења. С једне стране, када процењују значај кооперативног учења с аспекта циљева разредне наставе, учитељи су склони да већи допринос кооперативног учења виде у остваривању циљева наставе на плану когнитивног развоја ученика, с друге стране, када значај процењују са становишта конкретних позитивних исхода/ефеката, учитељи у већој мери издвајају

допринос кооперативног учења на плану социјалног развоја ученика. Могуће је да код извесног броја учитеља не постоје диференцирана мишљења по овом питању, да верују да се само неки циљеви могу остварити применом кооперативног учења или да учитељи више декларативно извештавају о значају кооперативног учења у раду с ученицима млађег школског узраста. Уз то, постоји и претпоставка да су мишљења наставника под утицајем претходних искустава у примени кооперативног учења и одраз преплитања традиционалних и савремених педагошких уверења.

Табела 2. Мишљење учитеља о могућностима кооперативног учења у остваривању васпитно-образовних циљева наставе с обзиром на степен стручне спреме и године радног стажа

		Кооперативно учење доприноси остваривању васпитно-образовних циљева наставе у:							
		социјално-афективном домену				когнитивном домену			
		1*	2	3	Σ	1	2	3	Σ
Степен стручне спреме	Виша	30,5	68,3	1,2	26,9	35,4	63,4	1,2	26,9
	Висока	36,3	61,9	1,8	73,1	33,6	64,1	2,2	73,1
	Σ	30,8	63,6	1,6	100,0	34,1	63,9	2,0	100,0
		$\chi^2=1.095$; df= 2; p=.578				$\chi^2=376$; df= 2; p=.828			
Године радног стажа	1-10	30,8	50,5	6,8	14,4	36,4	56,8	6,8	14,4
	11-20	33,9	65,1	0,9	37,0	29,4	68,8	1,8	35,7
	21-30	34,5	64,6	0,9	37,0	37,2	61,9	0,9	37,0
	31-40	33,3	66,7	/	12,8	35,9	64,1	/	12,8
	Σ	34,8	63,6	1,6	100,0	34,1	63,9	2,0	100,0
		$\chi^2=9.496$; df= 6; p=.148				$\chi^2=8.670$; df= 6; p=.193			

Лејенда*: 1 – Потпуно се слажем
2 – Углавном се слажем
3 – Уопште се не слажем

Другим истраживачким задатком тестирана је претпоставка о утицају степена стручне спреме и година радног стажа на мишљења учитеља о могућностима кооперативног учења у остваривању васпитно-образовних циљева разредне наставе. Подаци приказани у *табели 2* показују да степен образовања наставника не утиче битно на мишљење учитеља о могућностима остваривања васпитно-образовних циљева разредне наставе у социјално-афективном ($\chi^2=1.095$; $df= 2$; $p=.376$) и когнитивном подручју ($\chi^2=.578$; $df= 2$; $p=.828$). Такође, на основу података приказаних у *табели 2*, можемо констатовати да мишљење учитеља о могућностима кооперативног учења у остваривању различитих циљева наставе на социјално-афективном ($\chi^2=9.496$; $df= 6$; $p=.148$) и когнитивном плану ($\chi^2=8.670$; $df= 6$; $p=.193$) није под утицајем година радног стажа. Супротно нашим очекивањима и налазима претходних студија (Hijazi & Al Natour, 2012), сматрамо да значајне разлике у мишљењу учитеља с обзиром на степен образовања и године радног стажа нису утврђене зато што се учитељи с факултетским образовањем умногоме ослањају на искуства старијих колега са вишим образовањем и због непостојања суштинских разлика у иницијалној припреми учитеља при педагошким академијама и учитељским факултетима за прихватање, имплементацију и ширу употребу иновативних наставних стратегија, попут кооперативног учења. Ова претпоставка захтева темељнију компаративну и историјску анализу програма дидактичких и методичких предмета на учитељским факултетима и некадашњим педагошким академијама.

Упркос чињеници да кооперативно учење има велики потенцијал за остваривање различитих циљева на плану когнитивног, социјалног и афективног развоја ученика, постоје јединствени ставови међу теоретичарима, истраживачима и практичарима да примену кооперативног учења прате бројне тешкоће, премда се око истих не слажу. Добијени подаци (табела 3) потврђују нашу хипотезу о израженијој тенденцији учитеља да тешкоће у примени кооперативног учења у контексту разредне наставе разматрају са становишта материјално-техничке основе рада школе и саме организације рада, занемарујући тешкоће које произилазе од самих непосредних учесника (учитеља или ученика), било да су у питању њихова знања, вештине или ставови. Та тенденција код учитеља потврђена је и у другим истраживањима (Džaferagić Franca i Tomić, 2012). Из перспективе учитеља, број ученика у одељењима (42,95%), недостатак наставних средстава (29,31%) и велика припрема наставника (27,87%) најчешће су тешкоће у примени кооперативног учења у раду са ученицима млађег школског узраста. Насупрот томе, најмањи проценат учитеља је као тешкоће у примени кооперативног учења издвојио то што ученици немају потребне способности и вештине за кооперативно учење (10,82%), недовољну подршку учитељима за примену кооперативног учења (12,79%) и отпор учитеља према увођењу новина (13,11%). Подаци даље сугеришу на недовољну критичност учитеља будући да је мање од половине препознало издвојене параметре као тешкоће у примени кооперативног учења.

Табела 3. Мишљење учитеља о тешкоћама у примени кооперативног учења у разредној настави

Тешкоће у примени кооперативног учења:	f	%
број ученика у одељењу	131	42,95
изискује велику припрему учитеља	84	27,87
ученици немају способности и вештине потребне за кооперативно учење	33	10,82
незадовољавајући просторни услови рада	57	18,68
недостатак наставних средстава	90	29,31
отпор учитеља према увођењу новина	40	13,11
недовољна подршка учитељима да примене кооперативно учење	39	12,79
недовољна упознатост учитеља са предностима и особеностима кооперативног учења	60	19,67

Иако успешна примена кооперативног учења у контексту разредне наставе подразумева да буду задовољене одређене временске, просторне, материјално-техничке претпоставке, у подједнакој мери, а можда и више, успешност примене кооперативног учења је детерминисана ставовима, способностима и вештинама непосредних учесника, пре свега, учитеља и ученика. Многи аутори (Baker & Clark, 2009; Hennessey & Dionigi, 2013) су указали на тешкоће у примени кооперативног учења због тога што учитељи недовољно познају предности и особености кооперативног учења, што у пракси резултира стварањем псеудогрупа или се рад у кооперативним групама своди на примену групног облика рада у традиционалним оквирима. У истраживању које су спровели Бејкер и Кларк (Baker & Clark, 2009) показало се да већина наставника са Новог Зеланда не спроводи кооперативно учење на начин који препоручују најпризнатији теоретичари и заговорници кооперативног учења и да се не баве проблемима које су идентификовали студенти. Налази показују да у ситуацијама када предавачи нису припремали студенте за кооперативно учење не постоји осећај позитивне међузависности, због чега међународни студенти осећају зависност од домаћих студената. Осим тога, резултати неких студија (Hennessey & Dionigi, 2013) указују на то да перцепције наставника о кооперативном учењу одражавају различите нивое разумевања функција и принципа кооперативног учења, а претежно веома ограничена и уопштена разумевања, која се директно рефлектују на учесталост и начин примене кооперативног учења.

Закључак

На темељу добијених резултата, могуће је извести три закључка. Прво, потврђена је хипотеза о позитивном мишљењу наставника о значају кооперативног учења у условима разредне наставе. Према мишљењу учитеља, кооперативно учење значајно доприноси остваривању васпитно-образовних циљева и ефеката на плану когнитивног и социјално-афективног развоја ученика. Друго, степен образовања и радно искуство учитеља не утичу битно на њихово мишљење о значају кооперативног учења у раду с ученицима млађег школског узраста. Треће, учитељи показују склоност да тешкоће у примени кооперативног учења у контексту разредне наставе у већој мери разматрају са становишта организације рада него са аспекта ставова, знања и вештина непосредних учесника наставног процеса.

Будући да резултати истраживања указују на недовољно диференциране и у неким аспектима неконзистентне ставове учитеља у погледу значаја и тешкоћа у примени кооперативног учења, јавља се потреба за преиспитивањем и мењањем постојећег система иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника. Потребне су додатне интервенције и активности током професионалног развоја учитеља како би у већој мери препознали значај кооперативног учења и критичније разматрали тешкоће у његовој примени у условима разредне наставе. У контексту иницијалног образовања учитеља, потребно је: а) континуирано и систематско упознавање будућих учитеља с особеностима, моделима и техникама кооперативног учења, значајем и тешкоћама у примени; б) оспособљавање будућих учитеља за примену кооперативних метода рада током стручне праксе и хоспитовања у школама; и в) подстицање будућих учитеља да критички преиспитују околности који ометају примену и прихватање кооперативних наставних метода. Добијени резултати, иако охрабрујући за образовну праксу, указују на неопходност постојања адекватног система подршке унутар школског колектива и стручног усавршавања ради упознавања учитеља са значајем и могућностима примене кооперативног учења, њиховог оспособљавања да разматрају могућности примене кооперативног учења с обзиром на постављене циљеве, особености узраста, специфичности предметних области и друге релевантне параметре и да критички преиспитују и мењају околности које ометају примену кооперативног учења у разредној настави.

На темељу добијених резултата, даља истраживања у овој области треба усмерити ка испитивању значења које учитељи приписују кооперативном учењу, њиховом разумевању услова, механизма и принципа кооперативног учења и искуствима у примени кооперативних метода рада. Потпуније разумевања анализираних проблема тражи и темељније испитивање програма иницијалног образовања и стручног усавршавања учитеља. Како резултати истраживања о утицају степена образовања и радног искуства не кореспондирају резултатима сродних истраживања, јавља се потреба да се реплицира испитивање њиховог утицаја на мишљење и размотре утицаји других релевантних фактора, попут искуства у примени, учесталости примене, услова рада и педагошких уверења. У складу са сменама истраживачких традиција и недостацима анкетирања, потребно је испитати анализирани проблем применом више квалитативних метода и инструмената, попут интервјуа и фокус група.

Литература

- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Ashman, A. F. (2003). Peer Mediation and Students with Diverse Learning Needs. In Gillies, R. M. & Ashman, A. F. (Eds.), *Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups* (pp. 87-102). London and New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- 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. Retrieved Januar 20, 2015 from the World Wide Web <http://www.coda.ac.nz/whiteriabusstudcp/4>.
- Battistich, V. & Watson, M. (2003). Structuring Cooperative Learning Experiences in Primary School. In Gillies, R. M. & Ashman, A. F. (Eds.), *Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups* (pp. 19-35). London and New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Bölükbaş, F., Keskin, F. & Polat, M. (2011). The Effectiveness of Cooperative Learning on the Reading Comprehension Skills in Turkish as a Foreign Language. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol. 10, No. 4, 330-335.
- Buljubašić Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, god. 21, br. 57, 50-57.
- Durucan, E. (2011). Effects of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Technique on Reading Writing Skills. *Educational Research and Reviews*, Vol. 6, No. 1, 107-109.
- Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. 20, 264-281.
- Džaferagić Franca, A., i Tomić, R. (2012). Kooperativno učenje u nastavi mlađih razreda osnovne škole. *Metodički obzori*, god. 15, br. 7, 107-117.
- Er, S. & Ataç, B. A. (2014). Cooperative Learning in ELT Classes: The Attitudes of Students towards Cooperative Learning in ELT Classes. *International Online Journal of Education and Teaching*, Vol. 1, No. 2, 31-45.
- Hennessey, A. & Dionigi, R. A. (2013). Implementing Cooperative Learning in Australian Primary Schools: Generalist Teachers' Perspectives. *Issues in Educational Research*, Vol. 23, No. 1, 52-68.
- Hijazi, D., & Al-Natour, A. (2012). Teachers' Attitudes towards Using Cooperative Learning for Teaching English Skills. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Bussiness*, Vol. 3, No. 12, 443-460.
- Gillies, R. M. & Boyle, M. (2010). Teachers' Reflections on Cooperative Learning: Issues of Implementation. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, No. 4, 933-940.
- Gupta, M. & Ahuja, J. (2014). Cooperative Integrated Reading Composition (CIRC): Impact on Reading Comprehension Achievement in English among Seventh Graders. *International Journal of Research in Humanities, Arts, and Literature*, Vol. 2, No. 5, 37-46.
- Ilić, M. (2015). Didaktičke vrednosti kooperativnog učenja u razrednoj nastavi iz ugla studenata. *Pedagogija*, god. 70, br. 2, 225-238.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Retrieved Januar 20, 2015 from the World Wide Web <http://www.co-operation.org/pages-methods.html>
- Maden, S. (2011). Effects of Jigsaw I Technique on Achievement in Written Expression Skill. *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 11, No. 2, 911-917.

- Miščević Kadijević, G. (2009a). Kooperativni pristup u nastavi i trajnost učeničkih znanja. *Nastava i vaspitanje*, god. 58, br. 4, 499- 508.
- Miščević Kadijević, G. (2009b). Uticaj različitih modaliteta kooperativnih oblika rada na usvajanje deklarativnih i proceduralnih znanja učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 41, br. 2, 383-400.
- Miščević Kadijević, G. (2011). *Kooperativna nastava prirode i društva i kvalitet znanja učenika*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- 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.
- Pan, C-Y., & Wu, H-Y. (2013). The Cooperative Learning Effects on English Reading Comprehension and Learning Motivation of EFL Freshmen. *English Language Teaching*, Vol. 6, No. 5, 13-27.
- Perret Clermont, A. N. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Peklaj, C. (2003). Gender, Abilities, Cognitive Style and Student's Achievement in Cooperative Learning. *Psihološka obzorja*, Vol. 12, No. 4, 9-22
- Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Stanojević, D. (2005). Efekti kooperativnog učenja u parovima u razrednoj nastavi. *Inovacije u nastavi*, god. 18, br. 1, 71-81.
- Stevens, R. J. (2003). Student Team Reading and Writing: A Cooperative Learning Approach to Middle School Literacy Instruction. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 9, No. 2, 137-160.
- 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*, Vol. 8, No. 1, 55-64.
- Ševkušić, S. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 35, br. 1, 94-110.
- Vilotijević, N. (2007). Saradnička (kooperativna) nastava. *Obrazovna tehnologija*, br. 1-2, 44-62.

Примљено: 27. 07. 2015.

Коригована верзија текста примљена: 04. 11. 2015.

Прихваћено за штампу: 20. 11. 2015.

IMPORTANCE AND DIFFICULTIES OF COOPERATIVE LEARNING APPLICATION IN CLASS TEACHING FROM TEACHERS' PERSPECTIVE

Abstract

Based on previous knowledge of cooperative learning two approaches stand out in researching the importance of cooperative learning: a) the first approach tries to examine the effects, conditions and mechanisms by which educational outcomes are realized in the application of cooperative learning; and b) the second approach moves the focus towards attitudes and perceptions of teachers and students on the relevance of cooperative learning. By applying descriptive-analytical technique we conducted a research aimed at examining the opinions of teachers (N=305) about the importance and difficulties in application of cooperative learning in the context of class teaching. The results show that the teachers had positive attitudes towards the importance of cooperative learning for reaching various educational goals and socio-affective and cognitive development of students. It turned out that the opinions of the teachers were not determined by the level of their education or work experience. Additionally, it turned out that the teachers' opinions about the difficulties of application in class are due more to work organization and were not assessed from the aspect of knowledge, attitudes and convictions of the participants in the teaching process. The obtained results, although generally encouraging for teaching practice indicate a need for further advancement of this segment of the teacher's work in order to understand better the value of cooperative learning and consider more critically the difficulties for its application in classroom.

Keywords: cooperative learning, class teaching, teachers' opinions.

ЗНАЧЕНИЕ И ТРУДНОСТИ В ПРИМЕНЕНИИ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

На основе современных знаний о кооперативном обучении выделяются два подхода в исследовании значения кооперативного обучения. Первый подход стремится определить эффекты, условия и механизмы кооперативного обучения, при которых осуществляются воспитательно-образовательные цели обучения. Второй подход в центр внимания ставит взгляды и восприятия учителей и учащихся о значении кооперативного обучения. С применением дескриптивно-аналитического метода в данном исследовании изучаются мнения учителей (N=305) о значении и трудностях в реализации кооперативного обучения в начальной школе. Результаты исследования показывают, что учителя имеют положительное мнение о значении кооперативного обучения, как с точки зрения возможности осуществления различных воспитательно-образовательных целей, так и с точки зрения воздействия на социально-аффективное и когнитивное развитие учащихся. При этом обнаружено, что мнение учителей о важности кооперативного обучения не определяется уровнем их образования и опытом в работе. Кроме того, наблюдается тенденция рассмотрения трудностей в применении кооперативного обучения в классе из угла организации работы, а не с точки зрения знаний, взглядов и убеждений непосредственных участников учебного процесса. Полученные результаты, хотя в целом положительны для образовательной практики, указывают на необходимость дальнейшего совершенствования этого сегмента работы учителей, имея в виду важность кооперативного обучения и трудности в его осуществлении на практике.

Ключевые слова: кооперативное обучение, классное обучение, мнения учителей.