

Концептуализације и приступи у дефинисању кооперативног учења

Марина Семиз¹

Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу, Ужице, Србија

Апстракт Употреба појма кооперативно учење у научној литератури, пракси и свакодневном говору указује на бројне неодређености и флуидности, посебно у погледу његовој садржаја, да ли се он првенствено односи на облик учења, стравеију учења, наставну методу, наставну стравеију, педагошки приступ или наставни систем. Циљ овог рада је да се прикажу и критички анализирају постојеће концептуализације кооперативног учења и приступи у њиховом дефинисању, а тиме представи позиција кооперативног учења у односу на релевантне и сродне појмове у оквиру појмовне мреже. Трагом сазнања о концептима и дефиницијама у оквирима логике и методологије друштвених (педагошких) истраживања, изведени су следећи закључци: а) у анализираним научним радовима постоји плуралистички значења кооперативног учења; б) у описују су дескриптивне, прескриптивне и кономијивне дефиниције кооперативног учења; в) присутан је психолошки и педагошки приступ у њиховом дефинисању, а евидентно је и одсуство консензуса међу ауторима о позицији овог појма у мрежи сродних појмова. Плуралистички значења у којима се овај појам употребљава и шешкоће у његовом дефинисању доведени су у везу с различитим контекстима његове примене, разноврсности теоријских и методолошких приступа од којих аутори полазе, самом сложености појма, а у неким случајевима и неушемељеним применама појма у истраживачке и практичне сврхе.

Кључне речи: кооперативно учење, сарадничко учење, рупни облик рада, концепти, дефиниције.

Увод

Иако се идеја о кооперативном учењу може пронаћи у тековинама античке културе и према неким изворима и раније (Johnson, Johnson, & Holubec, 1993), сам концепт кооперативног учења није био конституисан пре 1970. године. Потреба за сарадњом између људи и кооперативним учењем између ученика, као и ученика и наставника, датира још од настанка првих робовласничких друштава, о чему сведоче идеје педагошких класика тог периода. Старогрчки филозоф Сократ (469–399. п.н.е.)

¹ semizmarina@pfu.kg.ac.rs

развио је посебну методу разговора – *мајеуџику*. У оквиру те методе он је доводио у сумњу знање ученика, откривао противречности у њиховим схватањима и подстицао их да критички разматрају сопствено знање. У Израелу је за проучавање и разумевање Талмуда било потребно учење с партнером који је искуснији и компетентнији. У традиционалном јеврејском образовању и данас је заступљен посебан приступ учењу – *јешива* – који по карактеристикама одговара кооперативном учењу (Johnson, Johnson, & Holubec, 1993). У научној литератури 70-их и 80-их година двадесетог века доминира кооперативно учење као општи термин за учење у групи, а од 90-их година двадесетог века у употребу је ушао концепт сарадничког учења (Strijbos & Martens, 2001). Упркос изнетим чињеницама, озбиљније расправе о концепту кооперативног учења отпочињу тек крајем двадесетог века (Brandon & Hollingshead, 1999; Dillenbourg, 1999; Kirschner, 2001; Matthews, Cooper, Davidson, & Hawkes, 1995; Panitz, 1999; Ravenscroft, Buckless, & Hassall, 1999; Slavin, 1997). Та тенденција и заокрет могу се довести у везу пре свега с чињеницом да се интересовање за кооперативно учење измешта изван доминантног оквира социјалне психологије (динамика малих група почиње интензивније да се проучава у образовном контексту и другим доменима људске делатности) и да њиме почињу да се баве и аутори у оквиру других психолошких дисциплина, као и аутори у оквиру других наука, пре свега педагогије, методике наставе, менаџмента, информатике. Брз развој информационо-комуникационих технологија подстакла је његову ширу употребу у контексту високог образовања и образовања на даљину (Strijbos & Martens, 2001).

Иако је природно да током времена изрази еволуирају из уобичајене употребе и стекну нова значења, то често може довести до термилошке и појмовне збрке, какав је случај с појмом кооперативно учење. Циљ овог рада је да се прикажу и критички анализирају постојеће концептуализације кооперативног учења и приступи у њиховом дефинисању. На тај начин, ствара се могућност за сагледавање позиције кооперативног учења у односу на релевантне и сродне појмове у оквиру појмовне мреже. Полазећи од сазнања о концептима и дефиницијама развијеним у оквиру логике и методологије друштвених (педагошких) истраживања, фокус теоријске анализе актуелних дефиниција кооперативног учења у овом раду био је на сагледавању: а) интензије (садржаја) и екстензије (обима) појма кооперативног учења; б) приступа у дефинисању кооперативног учења; в) начина дефинисања кооперативног учења, односно који типови дефиниција постоје; и г) позиције појма кооперативног учења у оквиру постојеће мреже педагошких (дидактичких) појмова. Посебно поглавље рада посвећено је критичком осврту актуелних концептуализација и приступа у дефинисању кооперативног учења.

Концепти и дефиниције у контексту логике и методологије друштвених (педагошких) истраживања

У методологији друштвених наука и, конкретније, у методологији педагошких истраживања и педагошкој теорији не постоји јединствен научни став о кључним ка-

тегоријама и појмовима, нити о самом разумевању њиховог значења, дефиницијама и класификацијама појмова. Неретко аутори (Bešić, 2008; Kundačina i Bandur, 2007) указују на преуско или прешироко дефинисање одређених појмова, неадекватност постојећег појмовног система науке и, сагласно таквим констатацијама, оправдану потребу редефинисања и/или другачијих приступа у дефинисању кључних појмова у оквирима једне науке. То је посебно видљиво у научним областима где постоји плуралитет теоријских и методолошких приступа, где је изражена потреба за интердисциплинарним проучавањима (исти појам се другачије дефинише чак и у оквирима две педагошке дисциплине) и мултидисциплинарним проучавањима (исти појам се различито дефинише у оквирима различитих наука) и научним областима која су обојена политичким и идеолошким уверењима, у оквиру којих поред друштвених, културних вредности егзистирају и личне вредности.

У свакодневном говору, у оквиру струке, као и у научном дискурсу суочавамо се с проблемима употребе појмова и њиховим дефинисањем. Када лекар успоставља дијагнозу на основу испољених симптома пацијента, а симптоме подведе под појам одређене болести, он истовремено предвиђа даљи ток болести и последице, као и начин лечења пацијента. Ситуација је слична и у оквиру друштвених и хуманистичких наука. Термини и појмовна одређења које користимо у педагогији, значења која приписујемо категоријалним појмовима, начин на који класификујемо појмове унутар науке одређује начине њиховог научног сазнавања и правце педагошког деловања у пракси, тј. да ли одређену педагошку појаву настојимо да предвидимо, одредимо узроке њеног настанка или последице или желимо да разумемо шта она представља за непосредне учеснике васпитно-образовног рада.

Концепти имају важну улогу у свим аспектима људске спознаје, а знатно се разликују у погледу формирања, начина проучавања и употреба (Burge, 1993). Концепти настају као резултат апстракције или генерализације из искуства, трансформацијом постојећих идеја. Проучавају се као компоненте људске когниције у филозофији, лингвистици и психологији. У погледу употребе, концепти се користе као формални алати у математици, информатици и базама података, док у неформалној употреби често означавају било какву идеју. У метафизици и онтологији представљају основну категорију постојања. У савременој филозофији издвајају се три доминантна начина разумевања концепта: а) концепти као менталне репрезентације, односно ентитети који постоје у уму; б) концепти као способности човека; и в) концепти као апстрактни објекти (Burge, 1993).

У оквирима традиционалне логике појам се разуме као *simplex apprehensio*, односно као чин ума, једноставно дохватање предмета пошто се њиме ништа не тврди, а тиме не носи атрибут истинитости нити неистинитости (Mazan, 2014). У другом најчешћем значењу, појам је умна представа својстава предмета јер одговара на питање шта је неки предмет, односно шта је бит онога о чему мислимо. Уобичајено у оквиру методологије друштвених истраживања појмови се реферишу као први и основни елементи научног сазнања, а дефиниције као други основни елемент научног сазнања (Bešić, 2008; Kundačina i Bandur, 2007). Појмови се могу наћи у различитим

односима, а у логици се најчешће издвајају еквивалентни, субординирани, координирани, интерферентни, контрадни, контрадикторни и диспаратни појмови. Стручна терминологија, односно развијен појмовни апарат сваке науке, садржи појмове стављене у одговарајуће односе. Сматра се да је један од најважнијих аспеката садржаја сваког појма у науци знање о односу одређеног појма с другим сродним појмовима. „Дефиниција (definitio – одређење, означавање) је исказ којим се у процесу научног сазнавања прецизно и тачно одређује однос према другим појмовима, и то садржај, значење и обим појма, помоћу његовог најближег сродног појма и особина по којима се тај појам разликује од осталих појмова који спадају под исти виши појам” (Kundačina i Bandur, 2007: 129). У науци, дефиниције нам омогућавају да откријемо значење термина. Говори се о њиховој фундаменталној функцији у научним истраживањима, посебно у остваривању целовитог увида у обим и садржај предмета истраживања (Kundačina i Bandur, 2007).

Актуелне концептуализације и приступи у дефинисању кооперативног учења

Појам кооперативног учења има бројна значења, што је свакако један од крупних разлога његовог нејединственог дефинисања. Неретко, овај појам се и садржајно поистовећује с групним обликом рада (Johnson, Johnson, & Holubec, 1991; Johnson, Johnson, & Smith, 1998) и сарадничким учењем (Dooli, 2008; Panitz, 1999). До разноликости, како појмовне тако и термилошке, долази из разлога што се овај појам разматра с аспеката различитих теоријских, епистемолошких и истраживачких полазишта аутора. Расправа о појмовно-термилошким одређењима кооперативног учења има вишеструки значај: а) обезбеђује боље разумевање суштинских одредница кооперативног учења за потребе даљих операционализиција у практичне и истраживачке сврхе; б) пружа боље разумевање педагошких вредности кооперативног учења за учеснике образовно-васпитног процеса; и в) омогућује идентификацију кључних разлика између аутора у интерпретацији позиције појма кооперативно учење у односу на сродне појмове. У стручној и научној литератури приметна је употреба различитих термина: кооперативно учење, сарадничко учење, колаборативно учење, интерактивно учење, групна настава, кооперативна настава. Није реч само о питањима семантичке природе, већ пре свега о питањима која задиру у филозофске и педагошке основе на којима почивају различити приступи у настави и учењу са бројним педагошким импликацијама. У Табели 1 дата су различита и најчешће заступљена појмовна одређења кооперативног учења дата у иностраној и домаћој научној литератури.

Табела 1

Дефиниције кооперативног учења

Аутори	Дефиниције кооперативног учења
Johnson et al., 1991. Johnson et al., 1998. Johnson & Johnson, 2003.	употреба малих група у настави ради максимизирања учења свих чланова групе, под условима који укључују следеће елементе: позитивну међузависност, индивидуалну одговорност, унапређујућу интеракцију лицем у лице, вежбање социјалних вештина и вредновање групних процеса
Jensen, 2003.	„процес активног учења у којем се негују академске и социјалне вештине кроз изравну интеракцију ученика, индивидуалну одговорност и позитивну међузависност” (Jensen, 2003: 235).
Meredith et al., 1998.	„заједничко учење ученика у тандему (пару) или малим скупинама с циљем решавања заједничких задатака, проучавања и истраживања заједничке теме или надоградње узајамне спознаје ради стварања и развијања нових идеја, нових комбинација или јединствене иновације” (Meredith et al., 1998, према: Kadum-Bošnjak, 2012: 182).
Abrami et al., 1995.	„метода у којој ученици раде заједно у скупини у којима се потиче позитивна међуовисност, а позитивна међуовисност развија се тако да се потиче индивидуална одговорност за властито учење и активно суделовање у решавању задатака” (Abrami et al., 1995; према, Ćatić i Sarvan, 2008: 13).
Gokhale, 1995.	„наставна метода у којој ученици разних разина знања уче заједно у малим групама” (Gokhale, 1995, према: Ćatić i Sarvan, 2008: 13).
Miščević-Kadijević, 2009.	сложена наставна стратегија „која се темељи на директној вршњачкој интеракцији која треба да буде охрабрујућа и пријатељска, а коју припрема и организује наставник који је спреман на додатно ангажовање у смислу темељног проучавања литературе и времена, које треба посветити конкретном креирању активности” (Miščević-Kadijević, 2009: 385).
Ševkušić, 2006.	„наставне стратегије у којима ученици уче у малим групама и међусобно сарађују да би остварили наставне циљеве” (Ševkušić, 2006: 183).
Maksimović, 2012.	„заједничко учење у паровима или групама са задатком бављења заједничким проблемом, истраживањем заједничке теме или надоградње узајамног сазнања, ради стварања нових идеја, нових комбинација или јединствене иновације” (Maksimović, 2012: 88).
Akhtar, Perveen, Kiran, Rasid, & Satti, 2012.	приступ у учењу у коме ученици раде заједнички у малим тимовима са појединцима различитих талената, способности како би завршили заједнички циљ (Akhtar, Perveen, Kiran, Rashid, & Satti, 2012).
Kocabaş, 2013.	„стратегија учења у којој парови или групе ученика заједно раде и уче једни од других” (Kocabaş, 2013: 27).
Nezami, Asgari, & Dinarvand, 2013.	образовна метода у којој студенти у различитим групама раде у циљу постизања заједничких циљева (Nezami, Asgari, & Dinarvand, 2013).
Gillies, 2007.	заједнички рад ученика у малим групама на остваривању заједничких циљева (Gillies, 2007).
Olsen & Kagan, 1992.	активност групног учења коју карактерише социјално структурирана размена информација између ученика у групи, одговорност ученика за сопствено учење и подстицање учења других (Olsen & Kagan, 1992).

Sharan, 1980.	скуп наставних стратегија које обухватају тимове ученика ради промовисања вршњачке кооперације и интеракције за усвајање академских садржаја (Sharan, 1980).
Slavin, 1995.	скуп наставних метода у којима ученици раде у малим групама са циљем међусобног помагања у учењу садржаја (Slavin, 1995).
Vlahović, 2012.	„концепција образовања – савремене организације наставе/учења“ (Vlahović, 2012: 293).
Panitz, 1999.	„структурирана интеракција дизајнирана да олакша остваривање специфичног крајњег производа или циља кроз заједнички рад људи у групама“ (Panitz, 1999: 3).
Davidson & Major, 2014.	кооперативно учење се односи на скуп наставних метода у којима ученици подстичу једни друге или раде заједно на академским задацима (Davidson & Major, 2014: 12).

Из Табеле 1 приметне су знатне разлике у општости и садржају издвојених појмовних одређења кооперативног учења. Према опсегу предмета, уже дефинисање кооперативног учења заступају Максимовић (Maksimović, 2012), Коџабаш (Kocabaş, 2013), Незами и сарадници (Nezami, Asgari, & Dinarvand, 2013) и Мередит и сарадници (Meredith i dr., 1998, према: Kadum-Bošnjak, 2012). Они кооперативно учење везују за заједнички рад и учење ученика, при чему Коџабаш (Kocabaş, 2013) истиче да је кооперативно учење само стратегија учења, док Незами и сарадници (Nezami, Asgari, & Dinarvand, 2013) сматрају да је реч о образовној методи. Најшире одређење заступа Гилис (Gillies, 2007), будући да заједнички рад ученика може обухватити широк дијапазон активности – почев од рада на задатку у оквирима наставе до заједничких акција на нивоу школе и изван ње – односно заједнички циљеви ученика могу бити везани за наставу, али и не морају бити тако постављени. Осим тога, није прецизирано како се долази до заједничких циљева – да ли их ученици заједнички постављају или их прихватају од наставника и да ли кооперативно учење структурира наставник.

Претходно наведене дефиниције кооперативног учења у Табели 1 и садржајно се знатно разликују. У погледу интензије, приметно је да једни аутори (Jensen, 2003; Johnson et al., 1991; Johnson et al., 1998; Johnson & Johnson, 2003, 2009; Olsen & Kagan, 1992) акценат стављају на карактеристике или дефинишућа обележја кооперативног учења (позитивна међузависност, индивидуална одговорност, унапређујућа интеракција лицем у лице, вежбање социјалних вештина и вредновање групних процеса итд.), док други аутори (Davidson & Major, 2014; Maksimović, 2012; Meredith et al., 1998; према: Kadum-Bošnjak, 2012; Sharan, 1980; Slavin, 1995) у први план истичу крајње исходе кооперативног учења, а пре свега образовне исходе (стварање нових идеја, нових комбинација или јединствене иновације; промовисање вршњачке кооперације и интеракције за усвајање академских садржаја; међусобно помагање у учењу садржаја; рад на академским задацима).

Како су дефиниције кооперативног учења разноврсне, могуће је направити дистинкцију с обзиром на различите приступе у појмовном одређењу, у зависности од тога да ли преовладава психолошки приступ (Abrami et al., 1995; према: Ćatić i Sarvan, 2008; Akhtar, Perveen, Kiran, Rashid, & Satti, 2012; Jensen, 2003; Johnson et al., 1991; Johnson

et al., 1998; Johnson & Johnson, 2003, 2009; Kocabaş, 2013; Meredith et al., 1998; према: Kadum-Bošnjak, 2012), па се уобичајено о кооперативном учењу говори као о облику учења, приступу или стратегији учења или је у средишту аутора педагошки приступ (Davidson & Major, 2014; Gokhale, 1995; према: Ćatić i Sarvan, 2008; Mišćević-Kadijević, 2009; Nezami, Asgari, & Dinarvand, 2013; Olsen & Kagan, 1992; Slavin, 1995; Sharan, 1980; Ševkušić, 2006; Vlahović, 2012) те се кооперативно учење одређује као наставна стратегија, наставна метода или образовна метода. У крајњој инстанци, оба приступа су веома хетерогена. Диленбург (Dillenbourg, 1999) је међу првима експлицитно указао на разлику између дескриптивних дефиниција кооперативног учења, тј. уобичајене употребе појма кооперативно учење и прескриптивних дефиниција, односно нових приступа дефинисању кооперативног учења. *Дескриптивне дефиниције* истичу да је кооперативно учење психолошки процес у оквиру којег је кооперација кључни механизам успешног учења, а *прескриптивне дефиниције* кооперативно учење разумеју као педагошку методу у којој ученици сарађују због позитивних исхода кооперације.

Поред дескриптивних и прескриптивних одређења, у научној литератури су присутна и, према нашем увиду, најзаступљенија *конотативна одређења* (Agawa, 2013; Davidson & Major, 2014; Ivić, Pešikan, Janković i Kijevčanin, 2001; Johnson, Johnson, Holubec, & Roy, 1984; Johnson et al., 1991; Panitz, 1999; Sawyer & Obeid, 2017; Sharan, 2010; Strijbos & Martens, 2001; Veldman & Kostons, 2019). У њима се указује на појмове који су сродни појму кооперативног учења и истичу се међусобне разлике. У највећем броју радова разматрани су разлике и однос између кооперативног учења и групног облика рада (Agawa, 2013; Ivić i sar., 2001; Johnson et al., 1984; Johnson et al., 1991; Sharan, 2010), као између кооперативног учења и сарадничког учења (Agawa, 2013; Davidson & Major, 2014; Panitz, 1999; Sawyer & Obeid, 2017; Strijbos & Martens, 2001; Veldman & Kostons, 2019). У наставку текста биће детаљније приказана конотативна одређења кооперативног учења и тенденције у њиховом развоју.

Кооперативно учење у односу на групни облик рада

Конотативна одређења кооперативног учења развијала су се, најпре, на основу довођења у везу с групним обликом рада или групним радом. Од када је конституисан, појмом кооперативно учење означаване су активности учења у групи. Из тих разлога, посебно у образовном контексту, постојала је потреба да се експлицитно издвоје суштинска обележја кооперативног учења у групи у односу на групни облик рада и објасни њихов међусобни однос.

Иако се кооперативно учење организује кроз рад у групи, постоје знатне разлике између кооперативних група и групног рада. Групни рад, као специфична организација наставног рада, не подразумева нужно међузависност задатка, одговорност појединца за рад другог члана групе и процесе групног вредновања (Johnson et al., 1991).

Џонсон и сарадници (Johnson et al., 1984) указали су на девет кључних разлика између кооперативних и традиционалних група у настави:

1. Кооперативне групе се заснивају на позитивној међузависности међу члановима групе, док се традиционалне групе усмеравају само на завршетак задатака, без обзира на доприносе чланова;
2. У кооперативним групама истиче се индивидуална одговорност сваког члана, док се у традиционалним групама дозвољава да одређени чланови групе заврше подељени задатак;
3. У кооперативним групама преовлађују хетерогени састави у погледу способности и личних карактеристика ученика, док су традиционалне групе често хомогене по саставу;
4. У кооперативним групама успостављена је подела лидерства међу члановима групе, док у традиционалним групама током целе активности групе остаје именовани лидер;
5. У кооперативним групама, за разлику од традиционалних група, чланови међусобно деле одговорност за учење других;
6. Кооперативне групе имају две главне сврхе – завршетак задатка и успешно функционисање групе, а традиционалне групе се фокусирају само на завршетак задатка;
7. У кооперативним групама ученици се заједнички подучавају социјалним вештинама потребним за успешан рад, док се у традиционалним групама претпоставља да чланови групе поседују социјалне вештине;
8. У кооперативним групама наставник посредује у успешном извршењу групног задатка и функционисању групе, док је у традиционалним групама наставник само посредник у завршетку задатка;
9. У кооперативним групама самоевалуација групе је саставни део укупног групног искуства, док у традиционалним групама нису приоритет евалуација рада и функционисања групе.

Ивић и сарадници (Ivić i sar., 2001) дају следеће објашњење: „Термин групни облик рада само описује спољашњи изглед активности – да ученици раде у мањим групама, а термин кооперативно учење, поред тога што говори да се у овој врсти учења сарађује с другима, указује и на врсту активности чланова групе – они међусобно улазе у кооперације, свако са својим специфичним уделом, да би постигли жељени циљ, а говори и о врстама интеракција између чланова једне групе и група међусобно” (Ivić i sar., 2001: 33).

У прилог аргументацији да се кооперативно учење не може изједначити с групним обликом рада може се и навести то што су развијене и експериментално проверене бројне методе кооперативног учења које подразумевају рад у пару и рад са целим одељењем. Осим тога, уобичајено у дидактичкој литератури групни облик рада представља један од социолошких облика наставног рада и одређује се као „самосталан рад и учење у групи засновано на заједничком извршавању задатака” (Laketa i Vasiljević, 2006: 213), односно представља облик наставног рада „у коме се одељење дели на групе које, свака за себе, остварује постављене наставне задатке и о резултату свога рада обавештавају одељенски колектив” (Vilotijević, 1999: 185).

Шаран (Sharan, 2010) у дефинисању кооперативног учења нагласак ставља на карактеристике по којима се кооперативно учење разликује од конвенционалног групног рада. Она истиче да кооперативно учење означава скуп метода подучавања организованих кроз групни рад ученика, а ради остваривања заједничког циља или исхода кроз понашања која демонстрирају међузависност, индивидуалне доприносе сваког члана групе. Агава (Agawa, 2013) наводи позитивну међузависност и индивидуалну одговорност као кључна дистинктивна обележја кооперативног учења која не постоје у групном раду. Затим, рад у групи може се дефинисати као активности учења које се изводи групно. На тај начин, према Агави (Agawa, 2013), појам групни рад је генерички појам који укључује све активности учења у групи, односно он укључује и кооперативно и сарадничко учење.

Премда се аутори слажу да кооперативно учење није еквивалентно групном раду, изостаје заједнички консензус у погледу њиховог међусобног односа, позиције једног појма у односу на други сродни појам. У приказаним конотативним одређењима издвојена су три преовлађујућа односа између појма кооперативног учења и групног облика рада:

а) *хијерархијски однос међу појмовима* – у овом међусобном односу појам кооперативног учења је у једном случају виши појам у односу на групни облик рада (нпр. Sharan, 2010), а у другом нижи појам у односу на групни облик рада (нпр. Agawa, 2013). На пример, Агава (Agawa, 2013) сматра да су појмовна одређења кооперативног учења таксономски подређена групном раду. Супротни став заузима Шаран, јер сматра да кооперативно учење укључује групни рад.

б) *интерферентни однос међу појмовима* – у овом односу и један и други појам једним делом обима односе се на исти скуп предмета, односно ова два појма интерферирају на такав начин да у њиховом пресеку постоје заједничке карактеристике (Johnson et al., 1984). И кооперативно учење и групни облик рада подразумевају да се активности ученика изводе у групи, да су оне усмерене ка извршењу групног задатка итд.

в) *контрарни однос међу појмовима* – у овом односу кооперативно учење и групни облик рада спадају у обим неког вишег појма, а заузимају два супротна краја спектра могућности у оквиру обима вишег појма (Ivić i sar., 2001; Johnson et al., 1984; Johnson et al., 1991). На тај начин, два појма су контрарна када између њих постоје и друге могућности, а минимум још једна могућност. На пример, Џонсон и сарадници (Johnson et al., 1984) истакли су да је индивидуална одговорност сваког члана карактеристична за кооперативне групе, односно сваки члан одговоран је и за сопствени рад и рад групе (кооперативно учење искључује могућност да целокупан рад и резултати буду допринос једног члана групе), док се у традиционалним групама дозвољава да одређени чланови групе заврше додељени задатак. Између те две карактеристике постоје бројне могућности када постоји висок степен одговорности већине чланова једне групе, а да оне искључују могућност да само један члан ради уместо других. У групном раду могуће је, а и врло вероватно, да ученици раде самостално или такмичарски, упркос чињеници да су физички смештени у оквиру једне групе. У кооперативном учењу, ученици раде неконкурентно како би постигли заједнички циљ (Singh & Agrawal, 2011).

Кооперативно учење у односу на сарадничко учење

Од када је појам сарадничко учење ушао у ширу употребу у теорији и пракси отпочиње и континуирано се одржава расправа о разликама и односу између кооперативног учења и сарадничког учења.

Дејвидсон и Мејџор (Davidson & Major, 2014) идентификовали су заједничке и јединствене карактеристике кооперативног и сарадничког учења. Оба приступа имају низ заједничких елемената, због којих се често алтернативно користе у теорији и пракси: а) настали су у противставу пасивних наставних модела и облика учења; б) облици су активног учења; в) подразумевају активно ангажовање ученика и учење у малим групама; г) користе се за остваривање сличних циљева наставе и учења, односно подстицање усвајања знања, развоја вештина, компетенција и ставова ученика. Дејвидсон и Мејџор (Davidson & Major, 2014) примећују да постоје и извесне етимолошке разлике између кооперативног и сарадничког учења. Термин *кооперација* потиче из 16. века, а настао је од латинског глагола *cooperari* – заједнички радити или завршити образовну активност. Израз *saradnja* настао је крајем 19. века од латинског глагола *collaborare* – радити с другима, а не нужно кооперативно на истим задацима. У анализи етимолошке разлике између ова два термина Дејвидсон и Мејџор (Davidson & Major, 2014) примећују да кооперативно учење, за разлику од сарадничког учења, обухвата широк спектар наставних стратегија за промовисање академског учења кроз вршњачку сарадњу и међусобну зависност, а подразумева да ученици у заједничком раду и учењу помажу једни другима, деле идеје и ресурсе, планирају шта да проучавају и како то да остваре.

Паниц (Panitz, 1999) указује на кључне разлике између сарадничког и кооперативног учења истичући да је сарадничко учење стил живота, а не само наставна техника, будући да представља специфичан начин живљења с другима који се примењује у свакодневним активностима у учионици, на послу итд. С друге стране, кооперативно учење је „структурирана интеракција дизајнирана да олакша остваривање специфичног крајњег производа или циља кроз заједнички рад људи у групама“ (Panitz, 1999: 3). Поред тога, у основи кооперативног и сарадничког учења налазе се различите претпоставке о природи и ауторитету знања, а ови облици учења су развијени за образовање људи различитог узраста, искуства и нивоа стручности (Bruffee, 1995, према: Panitz, 1999).

Стријбос и Мартенс (Strijbos & Martens, 2001) сматрају да оба термина треба разматрати као приступе групном учењу, истицањем групе као њихове заједничке основе, док разлике међу њима треба тражити дуж следећих димензија: нивоа структурираности, врсте задатка и циљева учења. У прилог ставу о заједничкој основи кооперативног и сарадничког учења, поменути аутори наводе пет заједничких компонената групног учења. Прво, групе се састоје од најмање два члана до шест учесника. Друго, групно учење карактерише позитивна међузависност између чланова групе и може се подстаћи различитим начинима: задатком, ресурсима, циљевима, наградама, улогама. Трећа заједничка компонента је задатак: иако се не интерпретира на једнозначан начин, он мора бити оригиналан групни задатак за који је потребан напор свих чланова групе. Четврта компонента је индивидуална одговорност ученика

за одређени аспект групног процеса и/или учинка. Измењена улога наставника представља последњу, пету компоненту. Док су у оквиру традиционалне организације наставе активности усредсређене на наставника, током учења у групи ученицима се даје већа аутономија, а тежиште се помера ка њиховим активностима. У даљим промишљањима о односу између ова два појма, Стријбос и Мартенс (Strijbos & Martens, 2001) сматрају да је за потребе теоријског и практичног разумевања ових концепата корисно дистинкцију вршити посредством три димензије које су уско повезане с групном интеракцијом и постигнућима. *Прва димензија* обухвата степен структурираности и указује у којој мери су током учења у групи прописане процедуре за ефикасну сарадњу, односно колико је за групу карактеристичан висок ниво предструктурирања (подела задатака, протоколи комуникације), односно низак ниво предструктурирања. *Друга димензија* обухвата циљеве учења, односно да ли је фокус на развоју отворених вештина (open skills) или затворених вештина (closed skills). За кооперативно учење, сматра се да су прикладнији добро дефинисани циљеви учења, односно стицање и развој вештина које су релативно фиксне и могу се развити и изван учења у групи, док се вештине, попут аргументовања: преговарања и решавања сукоба најприкладније развијају посредством сарадничког учења. *Трећа димензија* обухвата тип задатка. Генерално, прави се разлика између дисјунктивних и конјунктивних задатака (Shaw, 1981, према: Strijbos & Martens, 2001). Резултати групе на дисјунктивним задацима зависе од њеног најкомпетентнијег члана, а на конјунктивним задацима од најмање компетентног члана. Већина поступака заснованих на кооперативном учењу обично подразумева да ученици раде на дисјунктивним задацима (учење концепата, правила) који се могу окарактерисати као високоструктурирани задаци с ограниченим решењима или тачним решењима, док сарадничко учење претежно укључује конјунктивне задатке, односно нискоструктуриране задатке с вишеструким решењима.

На сличним основама попут Стријбоса и Мартенса (Strijbos & Martens, 2001), конотативно одређење кооперативног учења постављају и Велдман и Костонс (Veldman & Kostons, 2019). Ови аутори издвојили су четири димензије за разликовање кооперативног учења и сарадничког учења: 1) структура задатка и активности; 2) усредсређеност на ученика или наставника; 3) врста знања; и 4) узрасни и/или образовни ниво ученика. У погледу прве димензије – *структура задатка и активности* – за кооперативно учење карактеристични су високоструктурирани задаци и активности, фокус је на заједничком раду или међусобној зависности ученика. У сарадничком учењу фокус је на раду једних с другима, али не нужно и међузависном раду, због чега је сарадничко учење много шири појам у односу на кооперативно учење. У погледу друге димензије – *усредсређеност на ученике или наставнике* – кооперативно учење структурира и контролише наставник. У кооперативном учењу наставници постављају циљеве групама; активности учења у групи пажљиво су организоване; наставник претежно доноси одлуке о томе шта ће ученици радити, које групне активности ће бити промовисане и како ће бити праћене и процењене и сл. Већина активности сарадничког учења усредсређује се на ученичко истраживање или примену знања ученика, а вештине групне интеракције се углавном не подучавају експлицитно. У погледу треће димензије – *врсте знања* – преовлађује схватање да је кооперативно учење прикладније за утемељена знања

(знање које је представљено друштвено оправданим веровањима, попут правописних и граматичких правила), док је сарадничко учење примереније за неутемељена знања (знање које се изводи расуђивањем и испитивањем и захтева критички приступ у његовом усвајању) (Bruffee, 1995, према: Veldman & Kostons, 2019). На крају, четврта разматрана димензија – *узраси и/или ниво образовања* – указује да је кооперативно учење углавном усмерено на основно образовање, док се сарадничко учење више примењује у средњем и високом образовању. Велдман и Костонс (Veldman & Kostons, 2019) сматрају да је циљ кооперативног учења и сарадничког учења заједнички – да се образовање учини ефективнијим и ефикаснијим и помогне ученицима/одраслима да успешно раде заједно на битним питањима. Међутим, у сарадничком учењу претпоставља се да ученици/студенти већ поседују потребне вештине и мотивацију за постизање заједничких циљева учења, њихов рад је мање структуриран и вођен. На тај начин, сарадничко учење допуњује кооперативно учење које су ученици искуствено доживели у основној школи.

У контексту факултетске наставе, Метјуз и сарадници (Matthews et al., 1995) указали су на сличности и разлике између кооперативног и сарадничког учења (видети Табелу 2).

Табела 2

Сличности и разлике између кооперативног и сарадничког учења (прилагођено: Matthews et al., 1995: 37–40)

Кооперативно учење	Сарадничко учење
СЛИЧНОСТИ	
значај активног учења	
наставник је фацитатор у процесу учења	
настава и учење су искуства која деле и студент и наставник	
унапређује когнитивне вештине студента	
нагласак је стављен на одговорности студената за сопствено учење и успех групе	
укључује ситуације у којима студенти артикулишу идеје у малим групама	
помаже студентима да развију социјалне вештине и тимске вештине	
унапређује академски успех студената и ретенцију	
уважавање различитости студената	
заједнички изазови у примени и отпори студената (наставника) према групном раду	
РАЗЛИКЕ	
већина истраживача и теоретичара су социјални и педагошки психолози	већина истраживача и теоретичара углавном потичу из друштвених и хуманистичких наука
претпоставља обуку студената у социјалним вештинама	постоји уверење да студенти већ имају потребне социјалне вештине како би постигли своје циљеве
активности студената су структуриране и сваки студент има посебну улогу	студенти сами организују активности
наставник прати и посматра рад групе и интервенише према потреби	наставник не прати активности студената, већ их само усмерава и води процесом учења
студенти предају групни рад на крају часа на оцењивање	студенти задржавају радне верзије групног рада да би завршили рад

Иако не постоје коначне дефиниције ових појмова, Сојер и Обејд (Sawyer & Obeid, 2017) истичу да се у пракси кооперативно учење углавном фокусира на међусобно условљен рад ученика, при чему је сваки члан групе одговоран за један део коначног производа, подела рада је обично систематичније структурирана, са јасним улогама и одговорностима додељеним сваком члану групе, наставници имају већу улогу у активностима пружања подршке и потпоре ученицима (формирање група ученика, обезбеђивање успешне сарадње између чланова групе, директно подучавање ученика вештинама потребним за успешну интеракцију у групи). Супротно томе, сарадничко учење карактеришу више флуидне и променљиве улоге чланова групе, а чланови групе одлучују о најбољим начинима сарадње на њиховом заједничком пројекту, циљеви и задаци су отвореније постављени, а групе за сарадничко учење су више самоуправне у погледу постављања циљева и успостављања стилова интеракције.

На основу приказаних конотативних одређења издвајају се два односа између појма кооперативно учење и сарадничко учење. Начелно, предложене дефиниције указују да већина аутора заузима генерални став да је реч о појмовима истог нивоа општости, који су таксономски подређени групном раду. На првом месту, уочен је *интерферентни однос* између ових појмова будући да аутори (Agawa, 2013; Davidson & Major, 2014; Matthews et al., 1995; Strijbos & Martens, 2001) издвајају заједничке карактеристике или основу и једног и другог појма, премда постоје извесне разлике међу њима у погледу броја заједничких компонената, као и у разумевању исте заједничке карактеристике. На другом месту, аутори (Agawa, 2013; Davidson & Major, 2014; Matthews et al., 1995; Panitz, 1999; Sawyer & Obeid, 2017; Strijbos & Martens, 2001; Veldman & Kostons, 2019) су склони да посредством конотативних одређења кооперативног учења укажу на *контрарни однос* између појма кооперативно учење и сарадничко учење. Већина аутора сматра да се кооперативно учење разликује од сарадничког учења према степену структурираности задатака и активности (Panitz, 1999; Sawyer & Obeid, 2017; Strijbos & Martens, 2001; Veldman & Kostons, 2019), други аутори у први план истичу низ других аспеката, као што су: циљеви учења (Strijbos & Martens, 2001), врста знања, усмереност на наставника или ученика, ниво образовања (Veldman & Kostons, 2019), претпоставка о развијености социјалних вештина ученика (Matthews et al., 1995) итд. У оквиру контрарног односа, према различитим параметрима, кооперативно учење се налази на једном крају континуума, а сарадничко учење на другом крају континуума.

Увид и анализа представљених конотативних дефиниција указују на тешкоће у одређењу дефинијенса, односно скупа особина или карактеристика које ближе одређују појам кооперативног учења и на основу којих се он разликује од осталих сродних појмова. Различити аутори потенцирају различите дефинишуће одлике кооперативног учења (Табела 3). Уобичајено у дискурсу о кооперативном учењу говори се синонимно о принципима кооперативног учења, елементима или одредницама кооперативног учења, премда у самом значењу нема суштинских разлика.

Табела 3

Приказ њринципи кооперативног учења

Аутори	Принципи кооперативног учења
Kagan, 1985	паралелне интеракције стваралачка узајамна зависност лична одговорност равноправно учешће
Johnson & Johnson, 2003, 2009	позитивна међузависност индивидуална одговорност унапређујућа интеракција лицем у лице вежбање социјалних вештина вредновање групних процеса
Jacobs & Kimura, 2013, према: Farrell & Jacobs, 2016)	хетерогено груписање стицање колаборативних вештина аутономија групе максималне вршњачке интеракције једнаке могућности за учешће индивидуална одговорност позитивна међузависност кооперација као вредност
Millis, 1996	заједнички рад у малим групама (2 до 5 чланова) заједнички рад на задацима/ активностима прикладним за спровођење групног облика рада кооперативно и просоцијално понашање позитивна међузависност индивидуална одговорност за сопствени рад и учење
Jacobs, Power, & Loh, 2002	кооперација као вредност хетерогено груписање позитивна међузависност индивидуална одговорност симултана интеракција једнака партиципација колаборативне вештине групна аутономија
Davidson & Worsham, 1992	задачи/активности учења погодни су за групни рад интеракција између ученика у малим групама структурисана међузависност за подстицање сарадње индивидуална одговорност ученика
Millis & Cottell, 1998	заједнички циљеви узајамне награде структурирани задаци подела улога

У оквиру настојања аутора да се суштинске одреднице кооперативног учења дефинишу преко његових принципа (Табела 3) можемо запазити да аутори без изузетка издвајају два кључна принципа кооперативног учења: позитивну међузависност и индивидуалну одговорност ученика. Међутим, проблем појмовног дефинисања кооперативног учења постаје сложенији, тим пре, што и у оквиру научне традиције која користи израз сарадничко учење постоји тенденција да се сарадничко учење одреди преко истих принципа. С друге стране, постоји став одређених аутора (Sawyer & Obeid, 2017; Strijbos & Martens, 2001; Veldman & Kostons, 2019) да је сарадничко учење мање структурирано од кооперативног учења у погледу активности, задатака, улога чланова групе итд. Овај став треба критички преиспитати, најмање из два разлога. Прво, структурираност кооперативног задатка, наглашава Антић (Antić, 2010), није дискретна мера јер различите методе кооперативне наставе/учења обухватају задатке различитог степена структурираности. На једном крају континуума налазе се високоструктурирани кооперативни задаци, у оквиру којих су унапред одређене улоге и активности ученика, ресурси које ученици треба да користе у току активности, крајњи исход групе, као и начини вредновања процеса и исхода рада групе. На другом крају континуума налазе се задаци са ниским степеном структурираности, у оквиру којих наставник ученике обавештава о задатку који треба заједнички да реше, а ученици током рада одлучују ко ће шта и како радити у групи, које ће ресурсе користити, колико ће временски издвојити за активности и слично. Између ове две тачке на континууму налазе се различити кооперативни задаци у којима наставници до одређеног степена унапред задају одређена правила, али остављају ученицима одређен степен самосталности у избору начина и поступака решавања кооперативног задатака. Као други разлог, Стријбос и Мартенс (Strijbos & Martens, 2001) су исправно приметили да заговорници сарадничког учења често имплицитно претпостављају да ученици имају развијене социјалне вештине или да их спонтано развијају током социјалних интеракција у групи. Ипак, зар не може бити подједнако вероватно да ученици не поседују ове вештине или да би нека структура могла бити корисна ученицима за ефикаснију сарадњу. Штавише, упитно је у којој мери индивидуална одговорност ученика и позитивна међузависност не садрже одређену количину унапред одређене структуре која олакшава групну интеракцију и развој вештина сарадње.

Критички осврт на постојећа појмовна одређења кооперативног учења

Актуелне концептуализације кооперативног учења не пружају јасне одговоре на следећа питања: шта је то кооперативно учење и какав је однос кооперативног учења и сродних појмова? Штавише, неколико кључних разлика између кооперације и сарадње није на задовољавајући начин указало на суштинска својства нити кооперативног учења нити сарадничког учења (Strijbos & Martens, 2001). У овом научном тренутку није спорно питање различитих значења у којима се појам кооперативно учење употребљава (облик учења, наставна метода, скуп образовних метода итд.) јер је сваки приступ (педагошки, психолошки) у дефинисању кооперативног учења легитиман

уколико је појам кооперативног учења кохерентно изведен из полазних теоријских претпоставки и сагласан контексту у коме се користи, колико је спорно питање односа између сродних појмова у оквиру различитих наука и научних грана. Уз то, разлике у значењу појма кооперативно учење су истовремено и последица употребе различитих термина и знатних разлика у обиму и садржају појмовних одређења.

Критички осврт на постојећа појмовна одређења кооперативног учења указује на бројне тешкоће и једностраности у његовом одређењу и потребу заузимања више холистичког погледа на кооперативно учење који интегрише педагошки и психолошки приступ и јасно дистанцира кооперативно учење од сродних појмова, попут: сарадничког учења и групног рада. Иако је појам кооперативног учења први пут употребљен у психологији, његове основе поставили су значајни филозофи и педагози, а најширу примену има на подручју наставе.

У прилог ставу да је да је оправдано говорити о потреби холистичког приступа у дефинисању кооперативног учења, наводимо следеће аргументе.

Прво, у литератури се издвајају бројне методе кооперативног учења, попут следећих: подучавање подржано у тиму, кооперативно читање и писање, тимови-игретурнири, тимови за постигнуће, слагалица, слагалица II, слагалица III, кооперативне структуре за учење, учимо заједно и сами, конструктивна контроверза, аргументовање за или против, групно истраживање, реципрочна подучавање и учioniчка радионица. Готово да је немогуће одредити се само за један приступ и садржајно покрити све разнородне методе кооперативног учења. Друго, будући да суштину образовног и наставног процеса из угла савремених схватања, пре свега социоконструктивизма, чини заједничка асиметрична интеракција наставника и ученика или симетрична интеракција између ученика на дидактички обликованим садржајима школског програма (Lalović, 2011; Vigotski, 1972, 1977, 1996), кооперативно учење треба разумети и као наставне методе и као методе учења, преваходно јер се процеси учења и подучавања не везују искључиво за једног актера наставе. У различитим методама кооперативног учења сваки актер наставе је носилац одређеног знања и искуства, што му омогућава да подучава друге и да учи. На тај начин, експлицирана је још једна у низу *differentia specifica*. Треће, у различитим методама кооперативног учења различито су структурирани основни конструкцијски параметри: индивидуална одговорност ученика, природа задатка и интеракције, однос према школском и ваншколским задацима, осетљивост на индивидуалне циљеве и на наставне предмете, усмереност на исходе или процес, начини оцењивања, постојање/непостојање материјалног трага ученика, улоге ученика и улоге наставника и типови његове интервенције (Antić, 2010). Четврто, у свим методама кооперативног учења, без изузетка, треба да буду успостављени суштински принципи, које су установили Џонсон и Џонсон (Johnson et al., 1991; Johnson et al., 1998; Johnson & Johnson, 2003, 2009). Методе кооперативног учења треба да буду конципиране тако да ученици опажају да је њихов лични успех условљен успехом других чланова групе (*међусобна зависносћ*), показују личну одговорност за сопствени и успех групе (*лична одговорносћ*), пружају подршку једни другима и међусобно се охрабрују у остваривању заједничког циља (*унапређујућа интѐракција лицем у лице*), испољавају социјалне вештине потребне за остваривање

квалитетне интеракције (*вежбање социјалних вештина*) и активно учествују у унапређивању међусобних односа и рада групе (*вредновање групних процеса*). На крају, кооперативно учење је усмерено ка остваривању заједничких циљева наставе у социјално-афективном и когнитивном домену развоја ученика, односно има и васпитне и образовне ефекте.

Закључак

Током развоја идеје о кооперативном учењу формулисана су различита појмовна одређења овог појма у оквиру различитих наука. Као релевантно издвојило се питање суштинских, односно кључних одредница овог сложеног феномена и појаве.

У научној литератури аутори праве разлику између појмова кооперативно учење, групни облик рада, сарадничко учење (Dillenbourg, 1999; Panitz, 1999; Slavin, 1997), али о основама ове разлике ипак нема договора међу њима. У контексту учења у малим групама посредством кооперативног учења и сарадничког учења, постоји широк спектар различитих гледишта о: стилу вођења наставника, његовим улогама и степену укључености у наставни процес; односу ауторитета и моћи између наставника и ученика; у којој мери ученици треба да буду оспособљени за заједнички рад и интеракцију у групи; како се знање изграђује; који су циљеви рада у групи; и у чему се огледа значај учења у групи са становишта различитих аспеката развоја личности (социјални, когнитивни, афективни) (Matthews et al., 1995).

Полазећи од сазнања о концептима и дефиницијама у оквирима логике и методологије друштвених (педагошких) истраживања, изведени су следећи закључци:

а) у анализираним научним радовима постоји плуралитет значења кооперативног учења (нпр. облик учења, стратегија учења, наставна метода, наставна стратегија, педагошки приступ или наставни систем);

б) у оптицају су дескриптивне, прескриптивне и конотативне дефиниције кооперативног учења с тенденцијом да све већи број савремених аутора конотативно одређује кооперативно учење;

в) присутан је психолошки и педагошки приступ у дефинисању кооперативног учења, у зависности од полазне теоријске оријентације аутора и контекста примене; и

г) евидентно је и одсуство консензуса међу ауторима о позицији овог појма у мрежи сродних појмова (у анализираним дефиницијама утврђен је хијерархијски, интерферентни и контрарни однос када је у питању позиција појма кооперативно учење према групном облику рада, као и интерферентни и контрарни однос када је у питању позиција појма кооперативно учење према сарадничком учењу).

Плуралитет значења у којима се овај појам употребљава, нејединствени ставови аутора о позицији овог појма у оквиру појмовне мреже наука и научних грана (пре свега психологије и педагогије) и тешкоће у његовом дефинисању доведени су у везу са различитим контекстима његове примене, разноврсношћу теоријских и методолошких приступа од којих аутори полазе, самом сложености појма, а у неким случајевима и с неутемељеним применама појма у истраживачке и практичне сврхе.

Будући да су прегледом релевантне научне литературе уочене веома различите и, у неким ситуацијама, недоследне употребе појма кооперативно учење, како у погледу његовог садржаја и обима тако и у погледу његове позиције у односу на сродне појмове, постојала је потреба да се укаже на другачији приступ у дефинисању тог појма.

Да би се расветлила суштина кооперативног учења у раду с ученицима, дефиниција тог појма морала би јасно експлицирати следеће одреднице: а) *везу између наставе и учења*, јер су то нераскидиви процеси наставне ситуације, и због чињенице да сваки актер наставног процеса може бити у улози оног ко поучава и бива поучаван (јединство наставне методе и методе учења); б) *структурираност процеса и учења*, јер у раду са ученицима увек постоји већи или мањи степен структурираности активности, наставних садржаја, улога наставника и ученика, односно процеса учења који води наставник итд.; в) *најласак на асиметричним и симетричним социјалним интеракцијама*; г) *издвојене елементе или принципе* који јасно одвајају кооперативно учење од сродних метода наставе и учења; д) *јасно назначену усмереност кооперативног учења* ка остваривању и васпитних и образовних циљева наставе и целокупног развоја ученика.

Литература

- Agawa, T. (2013). Cooperative and collaborative learning: Definitions and applications in Japanese universities. *Keisen Jogakuen Daigaku Kiyou*, 25, 93–110.
- Akhtar, K., Perveen, Q., Kiran, S., Rashid, M., & Satti, A. K. (2012). A study of student's attitudes towards cooperative learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(11), 141–147.
- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Bešić, M. (2008). *Metodologija političkih nauka sa statistikom*. Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Brandon, D. P., & Hollingshead, A. B. (1999). Collaborative learning and computer-supported groups. *Communication Education*, 48(2), 109–126.
- Burge, T. (1993). Concepts, definitions, and meaning. *Metaphilosophy*, 24(4), 309–325.
- Davidson, N., & Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 7–55.
- Davidson, N., & Worsham, T. (1992). *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative – learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Oxford: Elsevier.
- Dooli, M. (2008). Constructions knowledge together. In M. Dooli (Ed.), *Telecollaborative language learning moderating interculture collaboration online* (pp. 21–45). Bern: Peter Long.
- Farrell, T. S. C., & Jacobs, G. M. (2016). Practicing what we preach: teacher reflection groups on cooperative Learning. *TESL-EJ*, 19(4), 1–9.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integration theory and praxis*. Los Angeles: Sage.
- Ivić, I., Pešikan, A., Janković S. i Kijevčanin, S. (2001). *Aktivno učenje: priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/nastave*. Beograd: Institut za psihologiju.

- 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.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Eduka.
- 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., & Holubec, E. J. (1991). *Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: what evidence is there it works?. *Change*, 27–35.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2003). Student motivation in co-operative groups: social interdependence theory. In R. M. Gillies & A. F. Ashman (Eds.), *Cooperative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 136–175). London and New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogleđi*, 19(1), 181–199.
- Kagan, S. (1985). Dimensions of cooperative classroom structures. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 67–96). New York: Plenum Press.
- Kirschner, P. A. (2001). *Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning*. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 2(1), 1–9.
- 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.
- Kundačina, M. i Bandur, V. (2007). *Akademsko pisanje*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Laketa, N. i Vasilijević, D. (2006). *Osnove didaktike*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Lalović, Z. (2011). Četiri situacije nastave/učenja. U P. Goranović (ur.), *Naša škola, Nastava/učenje u savremenoj školi* (str. 7–24). Podgorica: Zavod za školstvo.
- Macan, I. (2014). *Uvod u tradicionalnu logiku*. Zagreb: Filozofski fakultet Družbe Isusove.
- Maksimović, J. (2012). *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi*. Niš: Filozofski fakultet.
- Matthews, R. S., Cooper J. L., Davidson, N., & Hawkes, P. (1995). Building Bridges Between Cooperative and Collaborative Learning. *Change: The Magazine of Higher learning*, 27(4), 35–40. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.9936435>
- Millis, B. J. (1996). *Cooperative learning*. Retrieved from <http://www.utc.edu/Teaching-Resource-Center/CoopLear.html>.
- Millis, B. J., & Cottell, P. G. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- 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.
- Nezami, N. R., Asgari, M., & Dinarvand, H. (2013). The effect of cooperative learning on the critical thinking of high school students. *Technical Journal of Engineering and Applied Sciences*, 3(19), 2508–2514.
- Olsen, R., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In G. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: the teacher's resource Book* (pp. 1–30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning.
- Ravenscroft, S. P., Buckless, F. A., & Hassall, T. (1999). Cooperative learning – a literature guide. *Accounting Education*, 8(2), 163–176. <https://doi.org/10.1080/096392899330991>
- Sawyer, J., & Obeid, R. (2017). Cooperative and collaborative learning: Getting the best of both words. In R. Obeid, A. M. Schwartz, C. Shane-Simpson, & P. J. Brooks (Eds.), *How we teach now: The GSTA guide to student-centered teaching* (pp. 163–177). Washington, DC: Society of the Teaching of Psychology.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50(2), 241–271.
- Sharan Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300–313.
- Singh, Y. P., & Agrawal, A. (2011). Introduction to co-operative learning. *Indian Streams Research Journal*, 1(2), 1–9.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice* (2nd edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (1997). *Educational Psychology: theory and practice* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Strijbos, J. W., & Martens, R. L. (2001). Group-based learning: Dynamic interaction in groups. In P. Dillenbourg, A. Eurelings, & K. Hakkarainen (Eds.), *European perspectives on computer supported collaborative learning: Proceedings of the first European conference on computer supported collaborative learning* (pp. 569–76). Maastricht: University of Maastricht.
- Čatić, R., i Sarvan, A. (2008). Kooperativno učenje u nastavi prirode i društva. U M. Arnaut (ur.), *Zbornik Pedagoškog fakulteta u Zenici* (str. 11–46). Zenica: Pedagoški fakultet.
- Ševkušić, S. (2006). Kooperativno učenje i kvalitet znanja. U S. Krnjajić (ur.), *Pretpostavke uspješne nastave* (str. 179–202). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Veldman, M., & Kostons, D. (2019). Cooperative and collaborative learning: considering four dimensions of learning in group. *76 Pedagogische Studiën*, 96, 76–81.
- Vigotski, L. S. (1972). Istorijski razvoj ponašanja čoveka. *Psihologija*, 5(2), 77–84.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 3, organizacija nastave*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Učiteljski fakultet.
- Vlahović, B. (2012). *Obrazovanje u društvu umrežene kulture*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

Примљено: 16.10.2020.

Коригована верзија примљена: 02.12.2020.

Прихваћено за штампу: 05.12.2020.

Conceptualizations and Approaches in Defining Cooperative Learning

Marina Semiz

Faculty of Education in Užice, University of Kragujevac, Užice, Serbia

Abstract *The uses of the concept of cooperative learning in the literature, in practice and in everyday speech suggest considerable vagueness and fluidity, particularly with regard to its content, namely, whether it refers primarily to a form of learning, a learning strategy, a teaching method, an instructional strategy, a pedagogical approach, or a system of instruction. This paper aims to present and critically analyze existing conceptualizations of cooperative learning and approaches to its definition, and thus present the position of cooperative learning in relation to relevant and related concepts within a concept network. Through analysis of concepts and definitions within the logic and methodology of social sciences (pedagogical) research, the following conclusions have been drawn: a) in the papers analyzed there are multiple meanings of cooperative learning; b) there are descriptive, prescriptive and connotative definitions of cooperative learning; c) there are psychological and pedagogical approaches to its definition, and there is an evident lack of consensus among authors on the position of this concept in the network of related concepts. The plurality of meanings in which this concept is used, and the difficulties with its definition, have been related to the different contexts of its application, the variety of authors' theoretical and methodological approaches, the complexity of the concept itself, and, in some cases, the inaccurate uses of the concept for research and practical purposes.*

Keywords:

Keywords: *cooperative learning, collaborative learning, group work, concepts, definitions.*

Концептуализации и подходы к определению кооперативного обучения

Марина Семиз

Педагогический факультет в Ужице, Крагуевацкий университет, Ужице, Сербия

Резюме *Использование термина кооперативное обучение в научной литературе, практике и повседневной речи указывает на многочисленные неопределенности и изменчивости, особенно с точки зрения его содержания, независимо от того, относится ли он в первую очередь к форме обучения, стратегии обучения, методу обучения, педагогическому подходу или системе обучения. Цель данной статьи – представить и критически проанализировать существующие концептуализации кооперативного обучения и подходы к их определению, и, таким образом, представить позицию кооперативного обучения по отношению к релевантным и связанным понятиям в рамках понятийной сети. На основе знания концепций и определений в рамках логики и методологии общественных (педагогических) исследований сделаны следующие выводы: а) в проанализированных научных статьях присутствует множество значений кооперативного обучения; б) описательные, предписывающие и коннотативные определения кооперативного обучения находятся в центре внимания, в) в их определении присутствует психологический и педагогический подход, и среди авторов наблюдается явное отсутствие консенсуса в отношении положения этого понятия в сети родственных понятий. Множественность значений, в которых используется этот термин, и трудности с его определением связаны с различными контекстами его применения, разнообразием теоретических и методологических подходов авторов, сложностью термина и в некоторых случаях необоснованным применением термина в исследованиях и на практике.*

Ключевые слова: кооперативное обучение, совместное обучение, групповая форма работы, концепции, определения.