

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Марина Ж. Семиз

ПРИМЕНА КООПЕРАТИВНОГ УЧЕЊА И
КВАЛИТЕТ ЗНАЊА УЧЕНИКА

Докторска дисертација

Београд, 2020

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Marina Ž. Semiz

APPLICATION OF COOPERATIVE LEARNING
AND THE QUALITY OF STUDENTS'
KNOWLEDGE

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2020

ПОДАЦИ О ЧЛАНОВИМА КОМИСИЈЕ:

Ментор:

др Радован Антонијевић, редовни професор, Универзитет у Београду,
Филозофски факултет

Чланови комисије:

1. *др Лидија Радуловић*, ванредни професор, Универзитет у Београду, Филозофски факултет
2. *др Александар Тадић*, ванредни професор, Универзитет у Београду, Филозофски факултет
3. *др Жана Бојовић*, редовни професор, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет

Датум одбране: _____

ИЗЈАВА ЗАХВАЛНОСТИ:

У процесу израде ове дисертације помогао ми је и подржао ме је велики број људи из професије и породичног живота.

Посебну захвалност дугујем ментору проф. др Радовану Антонијевићу на различитим видовима подршке и усмеравањима у свим фазама израде докторске тезе.

Саветодавну и драгоцену помоћ при изради ове дисертације пружили су ми чланови комисије: проф. др Жана Бојовић, проф. др Лидија Радуловић и проф. др Александар Тадић.

Посебну захвалност дугујем наставницима и ученицима основних школа који су учествовали у истраживању, као и директорима, педагозима и психолозима који су подржали и омогућили реализацију истраживања.

Своју захвалност упућујем оцу Жарку и брату Марку на неизмерној, безусловној љубави и пожртвовању током мог образовања и професионалног усавршавања.

Неизрециву захвалност дугујем и супругу Славиши за љубав, разумевање и подршку током писања овога рада.

Захвалност дугујем и особама које нису са нама, пре свега мајци Росанди, која је била мој највећи животни ослонац и пријатељ.

На крају, захвалност дугујем свом сину Јовану, јер је родитељска улога дала посебан смисао и вредност процесу израде докторске тезе.

Марина Ж. Семиз

*Празнина притиска и није ми лако
али кад год погледам у небо високо
знам да си ту негде, и осетим како
на ме будно пази твоје брижно око.*

Веселин Целетовић Павлов

Посвећено мајци Росанди

ПРИМЕНА КООПЕРАТИВНОГ УЧЕЊА И КВАЛИТЕТ ЗНАЊА УЧЕНИКА

САЖЕТАК

Предмет овог истраживања је примена кооперативног учења и квалитет знања ученика у настави српског језика. Последњих деценија социоконструктивистичка парадигма образовања све више се препознаје као оптимистичко теоријско полазиште за различите педагошке иновације и интервенције у настави језика, спроведене како би се унапређивала академска постигнућа ученика. Кроз наставу српског језика ученици стичу знања, развијају специфичне форме мишљења и компетенције које надилазе оквире и садржај самог наставног предмета, а релевантне су за касније школовање, професионалну и друштвену партиципацију. У складу с тим, сагледавање образовних потенцијала кооперативног учења у настави српског језика у домену квалитета ученичких знања може имати огроман теоријски и практични значај. Циљ овог рада је утврђивање доприноса кооперативног учења унапређивању квалитета знања ученика из српског језика у постојећој пракси. Фокус овог рада је на анализи постојећих начина примене кооперативног учења и разумевању како они утичу на квалитет знања ученика из српског језика, због чега се образовна вредност кооперативног учења разматра у контексту реалне употребе.

У сагледавању суштине и природе кооперативног учења, као и квалитета знања ученика, полази се од три теоријска ослоња. Прво теоријско упориште чине социоконструктивистичка схватања о настави и учењу, представљена кроз социокултурну теорију Л. С. Виготског и културнопсихолошку перспективу Џ. Брунера. Други теоријски ослонац представљају савремена схватања о наставним методама, која указују на потребу сагледавања вредности наставних метода на основу њихове реалне примене, под утицајем конкретних контекстуалних и ситуационих фактора. На крају, значајан референтни оквир, који се најдиректније односи на разумевање значаја и улоге кооперативног учења у подстицању академских постигнућа ученика, везан је за интегративни модел кооперативног учења Р. Славина. Квалитет знања је разматран у контексту дводимензионалне ревидиране Блумове таксономије Андресона и Кратвола, преко нивоа усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика.

У емпиријском делу рада, реализација општег циља подразумевала је да се, најпре, утврде карактеристике примене кооперативног учења у настави српског језика из перспективе наставника и ученика, потом да се испитају мишљења наставника и ученика о значају кооперативног учења и, на крају, да се утврди квалитет знања из српског језика ученика који су учили посредством кооперативног учења. Примењене су метода теоријске анализе и дескриптивно-неескпериментална метода, а од истраживачких техника коришћени су анкетање и тестирање. За прикупљање података развијени су оригинални истраживачки инструменти. Подаци су прикупљани помоћу упитника са скалом процене и тестова знања. У истраживању је учествовало 240 наставника који примењују кооперативно учење у настави српског језика и 720 ученика четвртог разреда основне школе који су учили путем кооперативног учења. Узорак наставних садржаја обухватао је 18 наставних јединица из српског језика, које се налазе у Наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања, а за које су сви наставници користили кооперативно учење.

Добијени резултати подржавају полазне претпоставке о постојању разлика у заступљености карактеристика кооперативног учења у настави српског језика из перспективе наставника и ученика. Према степену учесталости, у настави српског језика најприсутнији су аспекти који се тичу улога наставника и ученика и структурирања кооперативног задатка, потом следе аспекти у вези са структурирањем принципа кооперативног учења. Формирање

кооперативних група, како сугеришу наставничке и ученичке процене, најмање карактерише актуелну примену кооперативног учења у настави српског језика. Наставничке процене и перцепције карактеристика кооперативног учења предодређене су и обликоване њиховим ставом према кооперативном учењу, компетенцијама за примену кооперативног учења и, делимично, учесталосту примене кооперативног учења. На ученичку процену и перцепцију карактеристика кооперативног учења у највећој мери утиче њихов став према кооперативном учењу, потом општи школски успех и, на крају, школски успех из српског језика. Уз то, утврђено је да наставници и ученици на сличан начин процењују заступљеност прве разматране карактеристике кооперативног учења у настави српског језика (структурирање кооперативног задатка), док су у погледу остале три карактеристике (формирање кооперативних група, принципи кооперативног учења и улоге и активности наставника и ученика током кооперативног учења) утврђене значајне разлике између наставника и ученика. Већина наставника и ученика има позитивно мишљење о значају кооперативног учења, а квалитативна анализа њихових одговора је указала да у највећој мери препознају значај кооперативног учења на плану социјалног развоја ученика, потом на плану когнитивног и афективног развоја и, на крају, на плану радног васпитања. Резултати истраживања потврдили су полазну претпоставку о постојању разлика у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика, са тенденцијом опадања квалитета знања на свим нивоима након иницијалног тестирања. Знања ученика четвртог разреда из српског језика након примене кооперативног учења највиша су на нивоу чињеничког знања, потом на нивоу појмовног знања и у најмањој мери на нивоу процедуралног знања. Поред тога, утврђен је утицај општег школског успеха на ниво усвојености и одрживости појмовног знања ученика, као и општег школског успеха и успеха из српског језика на усвојеност и одрживост процедуралног знања ученика. Добијени резултати сугеришу на закључак да разноврсне праксе примене кооперативног учења у актуелној настави српског језика доприносе усвојености и одрживости ученичких знања, у највећој мери чињеничког, а потом појмовног и процедуралног. У складу са налазима истраживања, изведене су педагошке препоруке и импликације за будућа истраживања.

Кључне речи: кооперативно учење, квалитет знања, наставне методе, настава српског језика, разредна настава

Научна област: Педагогија

Ужа научна област: Општа педагогија

Удк:

APPLICATION OF COOPERATIVE LEARNING AND THE QUALITY OF STUDENT KNOWLEDGE

SUMMARY

The subject of this research is the application of cooperative learning and the quality of student knowledge in Serbian language teaching. In previous decades, the social-constructivist paradigm of education has been increasingly recognized as an optimistic theoretical starting point for various pedagogical innovations and interventions in language teaching aimed at improving student academic achievement. In Serbian language and literature classes, students acquire knowledge, and develop specific forms of thinking and competences that go beyond the framework and content of the given school subject which will be relevant for their further education, professional and social activity. That being said, contemplating the educational potential of cooperative learning in Serbian language teaching, specifically in terms of quality of student knowledge, may have tremendous practical and theoretical significance. The aim of this paper is to determine the extent to which cooperative learning contributes to the improvement of student knowledge of Serbian language and literature in the existing teaching practice. The paper is focused on analyzing and understanding how existing applications of cooperative learning affect the quality of student knowledge of Serbian language and literature which is why the educational value of cooperative learning is observed in the context of real use.

In the attempt to understand the essence and nature of cooperative learning, as well as the quality of student knowledge, we relied on three theoretical standpoints. The first theoretical standpoint comprises the social-constructivist view on teaching and learning, represented in the sociocultural theory of Lev Vygotsky and cultural psychology of Jerome Bruner. The second theoretical standpoint includes the contemporary understanding of teaching methods which accentuates the need to assess the value of different teaching methods based on their real applications, and to identify the influence of specific contextual and situational factors. Finally, the third referential framework most directly related to the understanding of the role and importance of cooperative learning in encouraging academic achievement refers to the integrated model of cooperative learning proposed by Robert Slavin. The quality of knowledge is observed in the context of the two-dimensional Bloom's revised taxonomy of Anderson and Krathwohl, and through the level of adoption and retention of the factual, procedural and conceptual student knowledge of Serbian language and literature.

In the empirical part of the paper, our general objective first required to determine the characteristics of cooperative learning's application in Serbian language teaching from the standpoint of teachers and students, to examine the opinions of both teachers and students about the importance of cooperative learning, and finally, to determine the quality of student knowledge of Serbian language and literature acquired through cooperative learning. We used the methods of theoretical analysis and non-experimental descriptive method, and research techniques included the survey and testing. We developed original research instruments for collecting data. Data were collected using a rating scale and knowledge tests. The research comprised 240 teachers who implement cooperative learning in Serbian language teaching and 720 students of the fourth grade of elementary school who acquired knowledge through cooperative learning. The sample of teaching content comprised 18 teaching units from Serbian language and literature defined in the Curriculum for the fourth grade of elementary school where all teachers implemented cooperative learning.

The results support the initial assumptions that there are differences in the presence of cooperative learning characteristics in Serbian language teaching from the standpoint of teachers and students. Observed through the lens of frequency, the most prevalent aspects in Serbian

language teaching are those referring to the roles of teachers and students and the structuring of cooperative tasks, followed by aspects related to the structuring of cooperative learning principles. The formation of cooperative groups, as suggested by teachers' and students' assessments, is the least represented characteristic of current applications of cooperative learning in Serbian language teaching. Teachers' assessments and perceptions of the characteristics of cooperative learning are predetermined and shaped by their attitude toward cooperative learning, competences for the application of cooperative learning, and partly by the frequency with which they apply cooperative learning in their teaching practice. Students' assessments and perception of the characteristics of cooperative learning are largely influenced by their attitude toward cooperative learning, general academic achievement, and finally, achievement in Serbian language and literature. Moreover, we determined that teachers and students assess the representation of the first observed characteristic of cooperative learning in a similar manner (structuring of cooperative tasks), while on the other hand, there are significant differences between students and teachers in terms of the other three characteristics of cooperative learning (formation of cooperative groups, principles of cooperative learning, and roles and activities of teachers and students in cooperative learning). Teachers and students have a positive opinion about the importance of cooperative learning, and the qualitative analysis of their answers indicated they largely recognize the importance of cooperative learning in terms of students' social development, students' cognitive and affective development, and finally in terms of work ethic development. Research results confirmed the initial assumption about differences in the level of student adoption of factual, conceptual and procedural knowledge of Serbian language and literature. We also observed the quality of student knowledge has a tendency to decrease at all levels after the initial testing. The knowledge of fourth grade students about Serbian language and literature after applying cooperative learning is highest at the level of factual knowledge, followed by conceptual knowledge, whereas their procedural knowledge is at the lowest level. In addition, we identified the influence of general academic achievement on the level of adoption and retention of conceptual knowledge, as well as the influence of general academic achievement and achievement in Serbian language and literature on the adoption and retention of student procedural knowledge. The results suggest that various practices relating to the application of cooperative learning in Serbian language teaching positively impact the adoption and retention of student knowledge, primarily factual, and somewhat less conceptual and procedural knowledge. In line with the findings of this research, we formulated pedagogical recommendations and implications for future research.

Keywords: cooperative learning, quality of knowledge, teaching methods, Serbian language teaching, class teaching

Scientific field: Pedagogy

Narrow scientific field: General pedagogy

UDC:

САДРЖАЈ

УВОД	1
I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ	4
1.1. Кооперативно учење: појмовно одређење, настанак и теоријска полазишта	5
1.1.1. Појмовна одређења кооперативног учења	5
1.1.2. Настанак и развој кооперативног учења	11
1.1.3. Теоријска полазишта значајна за разумевање улоге кооперативног учења у унапређивању квалитета знања ученика	14
1.1.3.1. Социоконструктивистичка схватања наставе и учења.....	15
<i>Социокултурна теорија Л. С. Виготског</i>	15
<i>Културнопсихолошка перспектива образовања Џ. Брунера</i>	19
1.1.3.2. Савремена схватања о наставним методама	21
1.1.3.3. Интегративни модел кооперативног учења Р. Славина	23
1.2. Квалитет знања ученика	27
1.2.1. Различити приступи одређењу појма знање и квалитет знања	27
1.2.2. Различити приступи у мерењу и процењивању квалитета знања	34
1.2.3. Досадашња истраживања о квалитету знања ученика из српског језика	41
1.2.4. Операционализација квалитета знања у контексту ревидиране Блумове таксономије	45
1.3. Примена кооперативног учења и квалитет знања ученика у настави језика	53
1.3.1. Структурирање кооперативног задатка	53
1.3.2. Формирање кооперативних група	57
1.3.3. Структурирање основних принципа кооперативног учења	61
1.3.4. Улоге и активности наставника и ученика током кооперативног учења	68
1.4. Преглед истраживања о значају и примени кооперативног учења	76
1.4.1. Истраживања о ефектима кооперативног учења на постигнућа ученика	77
1.4.2. Истраживања о примени кооперативног учења у актуелној наставној пракси	81
1.4.3. Истраживања о ставовима наставника и ученика о кооперативном учењу	82

II МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	84
2.1. Предмет истраживања и дефинисање основних појмова	85
2.2. Циљ и задаци истраживања	86
2.3. Хипотезе истраживања	87
2.4. Варијабле у истраживању	88
2.5. Узорак истраживања	88
2.6. Методе, технике и инструменти истраживања	91
2.6.1. Инструменти истраживања	91
2.6.2. Упитник са скалом процене за наставнике (У-1).....	92
2.6.3. Упитник са скалом процене за ученике (У-2).	98
2.6.4. Тест знања (Т-1) и Ретест знања (Т-2).....	104
2.7. Карактер истраживања	117
2.8. Значај истраживања	117
2.9. Ниво и начин обраде података	118
2.10. Ток и организација истраживања	119
III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА	
ИСТРАЖИВАЊА.....	120
3.1. Карактеристике кооперативног учења у настави српског језика из перспективе наставника	121
3.1.1. Структурирање кооперативног задатка у настави српског језика из перспективе наставника.....	121
3.1.2. Формирање кооперативних група у настави српског језика из перспективе наставника.....	125
3.1.3. Принципи кооперативног учења у настави српског језика из перспективе наставника	128
3.1.4. Улоге и активности наставника и ученика током кооперативног учења у настави српског језика из перспективе наставника	133
3.2. Разлике између наставника у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика	139
3.3. Карактеристике кооперативног учења у настави српског језика из перспективе ученика	149
3.3.1. Структурирање кооперативног задатка у настави српског језика из перспективе ученика.....	149
3.3.2. Формирање кооперативних група у настави српског језика из перспективе ученика	152
3.3.3. Принципи кооперативног учења у настави српског језика из перспективе ученика	156
3.3.4. Улоге и активности наставника и ученика током кооперативног учења у настави српског језика из перспективе ученика	161

3.4. Разлике између ученика у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика	169
3.5. Сличности и разлике између наставника и ученика у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика	177
3.6. Значај кооперативног учења из перспективе наставника и ученика	181
3.7. Разлике у проценама значаја кооперативног учења између наставника и ученика	190
3.8. Ниво усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика који су учили посредством кооперативног учења	195
3.9. Разлике у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика који су учили посредством кооперативног учења	200
IV ЗАКЉУЧЦИ И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ	208
V КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА	218
VI ПРИЛОЗИ	232
БИОГРАФИЈА	288
Изјава о ауторству	289
Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада	290
Изјава о коришћењу.....	291

УВОД

Интелектуално васпитање одувек је заузимало посебно место у педагошкој теорији и пракси – и као посебно васпитно подручје и као основ целокупног васпитања и развоја личности, формирања човека „као разумног бића, његових интелектуалних могућности, стваралачких снага и способности” (Mikanović, 2016: 100). Отуда не изненађујуће што се у оквиру педагогије са подједнаким интересовањем и даље воде расправе о образовању и знању као компоненти оспособљавања ученика у свим подручјима васпитања и живота.

Савремено образовање тежи да ученици стекну квалитетна знања неопходна за наставак школовања и касније учествовање у професионалном раду, да би могли да их примењују и повезују у различитим ситуацијама и контекстима (Милутиновић, 2011). Већ у самом одређењу циља образовања наилазимо на проблем повезан са чињеницом да се једино људска бића поучавају у организованим и деконтекстуализованим окружењима изван којих ће примењивати знање (Bruner, 2000), због чега често у школи добију пет, а живот им даје најниже оцене (Пјенков, 1975). У вези с тим образовним проблемом стоји свеprisутни изазов – којим начинима унапредити квалитет знања, што од ученика траже школа, друштво и свакодневни живот, и како обезбедити функционалну повезаност наставних метода и метода учења.

Значајан допринос у решењу изнетог образовног изазова дала су социоконструктивистичка схватања процеса учења и наставе, која у последњим деценијама представљају доминантну парадигму образовања у свету и код нас (Jordan et al., 2008; Lalović, 2009, 2011; Милутиновић, 2011; Пешикан, 2010, Pešikan, 2013), и теоријска полазишта у којима се разматра значај кооперативног учења у подстицању академских постигнућа ученика (Slavin, 2014). Кооперативно учење, својим карактеристикама и дидактичким вредностима, представља значајну педагошку иновацију у остваривању интелектуалног васпитања ученика.

Интересовање истраживача за кооперативно учење и образовне доприносе кооперативног учења унапређивању академских постигнућа ученика није новијег датума, али се ова проблематика сагледава и истражује у новом руху, у складу са тенденцијама које произилазе из досадашњих истраживања и теоријских сазнања. Преглед релевантне литературе упућује на закључак да су промишљања и истраживања о образовним ефектима кооперативног учења била трасирана преовлађујућом научном парадигмом и углавном постављана у оквирима претпоставки позитивистичке парадигме. То је имплицирало велики број претежно квазиексперименталних студија, доказа о позитивним ефектима кооперативног учења на постигнућа ученика и, у значајној мери, кооперативно учење глорификовало као добру наставну методу по себи, независно од реалних наставних пракси. Како наставна пракса не може да подржи све претпоставке које прописује ова истраживачка оријентација, и са сазнањима да је наставна пракса обликована ресурсима социјалног, културног, политичког и животног контекста, фокус промишљања и истраживања о ефектима кооперативног учења се помера ка сагледавању процеса примене кооперативног учења у реалном контексту.

Кључно истраживачко питање у раду односи се на испитивање образовних доприноса кооперативног учења у унапређивању квалитета знања ученика. Настава српског језика је полигон на коме се преиспитују полазне претпоставке о кооперативном учењу, с једне стране, и о квалитету знања ученика, с друге стране. Наше интересовање за проучавањем образовних доприноса кооперативног учења у настави српског језика подстакнуто је бројним разлозима. Као први разлог издвајамо претежну усмереност аутора на испитивање ефеката примене кооперативног учења у социјално-афективном домену развоја ученика (Мишчевић Кадијевић, 2011). Штавише, када је истраживачки интерес усмерен ка домену когнитивног развоја ученика у настави језика, углавном се испитује ефективност кооперативног учења на

развој читалачких компетенција. Друго, кроз наставу матерњег језика ученици усвајају граматичка и правописна знања и развијају вештине и компетенције од виталног значаја за наставак школовања и будући живот. „Успешно владање својим језиком омогућава и учење осталих предмета, страних језика и афирмацију ученичког субјективитета у школи и у другим ситуацијама [...] омогућава ученику да се потврди као аутономно биће, способно да покаже своја знања и вредности, да искаже своја мишљења, ставове, одлуке [...]” (Петровачки, 2008: 9). Треће, посебан интерес за проучавањем квалитета знања ученика четвртог разреда из српског језика подстакнут је чињеницом да се ради о критичном периоду у којем се мења улога читања од процеса декодирања текста у средство подстицања развоја (Пејић и сар., 2009). Четврто, иако не постоје систематизована сазнања о заступљености и начинима примене кооперативног учења у настави српског језика, домаћа истраживања (Илић, 2016б) указују да наставници разредне наставе у највећој мери примењују кооперативно учење у настави српског језика. На крају, један од разлога темељи се на чињеници да знања ученика у настави српског језика нису на задовољавајућем нивоу ни у оквиру међународних (Антонијевић, 2007; Антонијевић и Спасеновић, 2007; Бауцал и Павловић Бабић, 2010; Бауцал, 2012; Павловић Бабић и Бауцал, 2010, Pavlović Babić i Baucal, 2011; Пејић и Тодоровић, 2007), ни у оквиру националних испитивања и истраживања (Брбовић, 2015; Коцић, 1992; Шарановић-Божановић, 1991; Шарановић-Божановић и Милановић-Наход, 1997). На основу таквог сазнања, јавила се потреба да се у настави српског језика, са теоријског и емпиријског аспекта, свеобухватније утврде и анализирају начини примене кооперативног учења у функцији подстицања различитих квалитета знања ученика. Фокус овог рада је, пре свега, на анализи постојећих начина примене кооперативног учења и на разумевању како они утичу на квалитет знања ученика из српског језика. То практично значи да се образовна вредност кооперативног учења у настави српског језика разматра у контексту реалне употребе, како су наставници разумели и инкорпорирали кооперативно учење у властитом наставном раду.

Ова дисертација је структурирана кроз шест већих целина. У *теоријском делу истраживања* постављене су теоријске основе спроведеног истраживања кроз четири поглавља. У првом поглављу разматране су постојеће концептуализације и приступи дефинисању кооперативног учења, приказан је развој идеје о кооперативном учењу и експлицирана су три теоријска полазишта значајна за разумевање образовних вредности кооперативног учења: (а) социоконструктивистичка схватања наставе и учења дата у социокултурној теорији Л. С. Виготског и културнопсихолошкој перспективи о образовању Џ. Брунера; (б) савремена схватања о наставним методама; и (в) интегративни модел кооперативног учења Р. Славина. Друго поглавље посвећено је: анализи различитих схватања о знању и квалитету знања и критичком осврту на њих, таксономијама знања и приступима у мерењу квалитета знања из угла различитих парадигми, резултатима досадашњих истраживања о квалитету знања ученика из српског језика и операционализацији квалитета знања у контексту ревидиране Блумове таксономије. У трећем поглављу разматрана су питања која се тичу примене кооперативног учења и квалитета знања ученика у настави језика, а посебно су издвојена четири аспекта преко којих се могу пратити начини примене кооперативног учења у актуелној наставној пракси и њихови доприноси квалитету знања ученика. Разматрана су питања у вези са структурирањем кооперативног задатка, формирањем кооперативних група, структурирањем основних принципа кооперативног учења и структурирањем улога и активности наставника и ученика током кооперативног учења. Посебно поглавље у теоријском делу истраживања посвећено је приказу и критичком осврту на досадашња истраживања о начинима примене кооперативног учења, утицају кооперативног учења на знања ученика у контексту наставе језика и ставовима наставника и ученика према кооперативном учењу.

У другој целини, у којој су разрађене *методолошке основе истраживања* описани су предмет, циљ и задаци истраживања, постављене хипотезе, узорак истраживања, истраживачке методе, технике и инструменти, издвојен је карактер и значај спроведеног истраживања, описане су процедуре прикупљања и обраде података, као и ток истраживања. У наредној, трећој целини, пратећи структуру постављених истраживачких задатака, приказани су и интерпретирани *резултати истраживања*. У закључку, у складу са теоријским и научним значајем истраживања, изведене су две групе закључака, односно извршена је синтеза теоријских сазнања и истраживачких резултата. У оквиру четврте целине рада изведене су педагошке импликације како би се указало на могуће правце даљег педагошког деловања. Такође, дат је осврт на ограничења спроведеног истраживања, која се могу посматрати као смернице и подстицаји за даља истраживања у овој области. Пета целина рада садржи попис коришћене литературе, а последња целина садржи прилоге.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ

1.1. Кооперативно учење: појмовно одређење, настанак и теоријска полазишта

1.1.1. Појмовна одређења кооперативног учења

Актуелност и бројност теоријских и емпиријских радова у којима се разматра ефективност кооперативног учења довели су до својеврсне конфузије када је реч о значењу и употреби термина кооперативно учење. Зависно од теоријских полазишта и истраживачких намера аутора, кооперативно учење се различито одређује, а неретко и садржајно поистовећује са групним обликом рада (Johnson, Johnson & Holubec, 1991; Johnson, Johnson & Smith, 1998; *Лексикон образовних појмова*, 2014) и сарадничким учењем (Dooli, 2008; Panitz, 1999). Расправа о појмовно-терминолошким одређењима кооперативног учења значајна је из више разлога: а) обезбеђује могућност за бољим разумевањем суштинских одредница кооперативног учења и њихову операционализацију у практичне и истраживачке сврхе; и б) јасна концептуализација пружа боље разумевање педагошких вредности кооперативног учења за учеснике образовноваспитног процеса (ученике и наставнике). У стручној и научној литератури је приметно присуство 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, Johnson & Holubec, 1991; Johnson, Johnson & Smith, 1998; Johnson & Johnson, 2003, 2009	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 вјештине кроз изравну интеракцију ученика, индивидуалну одговорност и позитивну међузависност” (Jensen, 2003: 235).
Meredith i dr., 1998	„заједничко учење ученика у тандему (пару) или малим скупинама с циљем рјешавања заједничких задатака, проучавања и истраживања заједничке теме или надоградње узајамне спознаје ради стварања и развијања нових идеја, нових комбинација или јединствене иновације” (Meredith i dr., 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 судјеловање у рјешавању 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)
Мишчевић-Кадиевић, 2009б	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” (Мишчевић-Кадиевић, 2009б: 385)
Шевкушић, 2006	„наставне стратегије у којима ученици уче у малим групама и међусобно сарађују да би остварили наставне циљеве” (Шевкушић, 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, Rasid & 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)
Влаховић, 2001	„концепција образовања – савремене организације наставе/учења” (Влаховић, 2001: 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

Из Табеле 1 приметне су значајне разлике у општости (екстензији) и садржају (интензији) 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 истиче да је кооперативно учење само стратегија учења, док Незами и сарадници 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 значајно разликују. У погледу интензије, приметно је да једни аутори (Jensen, 2003; Johnson & Johnson, 2003, 2009; Johnson et al., 1991; Johnson et al., 1998; Olsen & Kagan, 1992) акценат стављају на карактеристике или дефинишућа обележја кооперативног учења (нпр. позитивна међузависност, индивидуална одговорност, унапређујућа интеракција лицем у лице, вежбање социјалних вештина и вредновање групних процеса итд.), други аутори (Davidson & Major, 2014; Maksimović, 2012; Meredith i dr., 1998; према: Kadum-Bošnjak, 2012; Sharan, 1980; Slavin, 1995) у први план истичу крајње исходе кооперативног учења, а пре свега образовне исходе (нпр. 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 па се уобичајено о кооперативном учењу говори као о облику учења, приступу или стратегији учења или је у средишту аутора педагошки приступ те се кооперативно учење одређује као наставна стратегија, наставна метода или образовна метода. У крајњој инстанци, оба приступа су веома хетерогена. Диленбур (Dillenbourg, 1999) међу првима експлицитно је 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 *конотативна одређења* (Davidson & Major, 2014; Ивић, Пешикан, Јанковић, и Кијевчанин, 2001; Johnson et al., 1984; Johnson et al., 1991; Panitz, 1999; Sharan, 2010). У њима се указује на појмове који су сродни појму кооперативног учења и истичу се међусобне разлике. 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 „*сарадња*” настао је крајем 19. века од латинског глагола *collaborare* – радити са 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 (Davidson & Major, 2014).

Иако се кооперативно учење организује кроз рад у групи, постоје значајне разлике између кооперативних група и групног облика рада. Групни облик рада, 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 додељени 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 (Ивић и сар., 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 са 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” (Ивић и сар., 2001: 33).

У прилог аргументацији да се кооперативно учење не може изједначити са 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.

С. 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. 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 са 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).

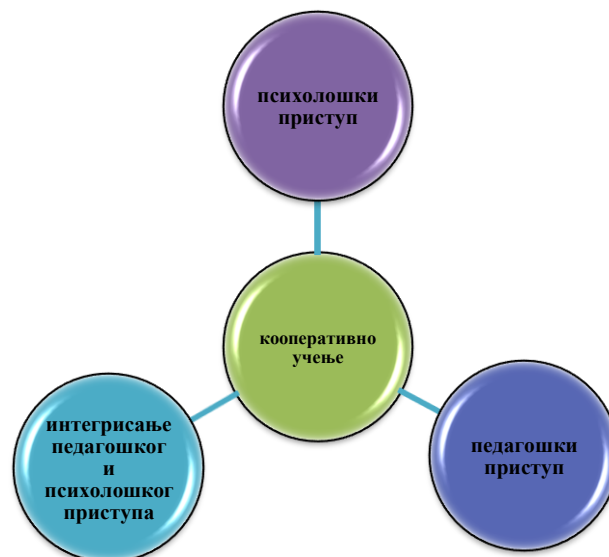
Увид и анализа представљених дефиниција указују на тешкоће у одређењу дефинијенса, односно скупа особина или карактеристика које ближе одређују појам кооперативног учења и на основу којих се он разликује од осталих сродних појмова. Различити аутори потенцирају различите дефинишуће одлике кооперативног учења. 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. Приказаћемо посебно суштинске принципе кооперативног учења које су издвојили Каган (Kagan, 1985), Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 2003, 2009), Џејкобс и Кимура (Jacobs & Kimura, 2013; према: Farrell & Jacobs, 2016) Милис (Millis, 1996), Џејкобс, Пауер и Лох (Jacobs, Power & Loh, 2002), Дејвидсон и Воршам (Davidson & Worsham, 1992) и Милис и Котел (Millis & Cottell, 1998). У Табели 2 дат је приказ суштинских принципа, односно дефинишућих одредница кооперативног учења.

Табела 2: Приказ принципа кооперативног учења

Аутори	Принципи кооперативног учења
Каган (Kagan, 1985)	<ul style="list-style-type: none"> <i>а) паралелне интеракције</i> <i>б) стваралачка узајамна зависност</i> <i>в) лична одговорност</i> <i>г) равноправно учешће</i>
Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 2003, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> <i>а) позитивна међузависност</i> <i>б) индивидуална одговорност</i> <i>в) унапређујућа интеракција лицем у лице</i> <i>г) вежбање социјалних вештина</i> <i>д) вредновање групних процеса</i>
Џејкобс и Кимура (Jacobs & Kimura, 2013; према: Farrell & Jacobs, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> <i>а) хетерогено груписање</i> <i>б) стицање колаборативних вештина</i> <i>в) аутономија групе</i> <i>г) максималне вршиљачке интеракције</i> <i>д) једнаке могућности за учешће</i> <i>ђ) индивидуална одговорност</i> <i>е) позитивна међузависност</i> <i>ж) кооперација као вредност</i>
Милис (Millis, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> <i>а) заједнички рад у малим групама (2 до 5 чланова)</i> <i>б) заједнички рад на задацима или активностима прикладним за спровођење групног облика рада</i> <i>в) кооперативно и просоцијално понашање</i> <i>г) позитивна међузависност</i> <i>д) индивидуална одговорност за сопствени рад и учење</i>
Џејкобс, Пауер и Лох (Jacobs, Power & Loh, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> <i>а) кооперација као вредност</i> <i>б) хетерогено груписање</i> <i>в) позитивна међузависност</i> <i>г) индивидуална одговорност</i> <i>д) симултана интеракција</i> <i>ђ) једнака партиципација</i> <i>е) колаборативне вештине</i>

	<i>ж) групна аутономија</i>
Дејвидсон и Воршам (Davidson & Worsham, 1992)	<i>а) задаци/активности учења погодни су за групни рад</i> <i>б) интеракција између ученика у малим групама</i> <i>в) структурисана међузависност за подстицање сарадње</i> <i>г) индивидуална одговорност ученика</i>
Милис и Котел (Millis & Cottell, 1998)	<i>а) заједнички циљеви</i> <i>б) узајамне награде</i> <i>в) структурирани задаци</i> <i>г) подела улога</i>

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 приступа 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 то учење има на подручју наставе. На Слици 1 схематски су приказана три приступа одређењу кооперативног учења.



Слика 1: *Различити приступи у дефинисању кооперативног учења*

Полазећи од социоконструктивистичких схватања наставе и учења Џ. Брунера (Bruner, 2000) и Л. С. Виготског (Виготски, 1972, 1977, 1996) и увида изведених из постојећих концептуализација, сматрамо да кооперативно учење означава *скуп метода наставе и учења – са различито структурираним основним конструкцијским параметрима, – које почивају на асиметричним и симетричним интеракцијама у којима ученици у групама или у пару, под руководством наставника или у сарадњи са њим, подучавају и уче ради остваривања заједничких циљева наставе у социјално-афективном и когнитивном домену развоја ученика. То се одвија у условима који укључују следеће неопходне елементе: позитивну међузависност, индивидуалну одговорност, унапређујућу интеракцију лицем у лице, вежбање социјалних вештина и вредновање групних процеса.*

Предложена дефиниција је довољно широка да обухвати различите методе кооперативног учења и у довољној мери спецификује суштину и начине рада и учења у различитим методама кооперативног учења. У литератури се издвајају бројне методе кооперативног учења, попут следећих: подучавање подржано у тиму, кооперативно читање

и писање, тимови-игре-турнири, тимови за постигнуће, слагалица, слагалица II, слагалица III, кооперативне структуре за учење, учимо заједно и сами, конструктивна контраверза, аргумендовање за или против, групно истраживање, реципрочно подучавање и учioniчка радионица. Друго, будући да суштину образовног и наставног процеса из угла социоконструктивизма чини заједничка асиметрична интеракција наставника и ученика или симетрична интеракција између ученика на дидактички обликованим садржајима школског програма (Lalović, 2011; Виготски, 1972, 1977, 1996), кооперативно учење треба разумети и као наставне методе и као методе учења, превасходно 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: подстицајност наставне ситуације, 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, облици учења, улоге ученика и улоге наставника и типови његове интервенције (Антић, 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 зависност*), показују личну одговорност за сопствени и успех групе (*лична одговорност*), пружају подршку једни другима и међусобно се охрабрују у остваривању заједничког циља (*унапређујућа интеракција 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.

1.1.2. Настанак и развој кооперативног учења

Данашње схватање кооперативног учења и његових образовних вредности, пре свега, у могућности подстицања квалитетних знања ученика, настало је под снажним деловањем педагошких и психолошких идеја развијених током историје. Из тих разлога, није могуће целовитије сагледати вредности и потенцијале кооперативног учења у пракси изван друштвеног и историјског контекста и педагошких и психолошких идеја које су обликовале развој идеје о кооперативном учењу и подстицајно деловале на њега. Приказ релевантних извора и корена кооперативног учења биће сачињен кроз историјску перспективу, хронологијом њиховог појављивања.

О кооперацији, као црти личности и окосници породичног и друштвеног живота, размишљало се још у старом веку. Иако не подједнако у свим историјским раздобљима, потреба за сарадњом (кооперацијом) између људи и кооперативним учењем између ученика, као и ученика и наставника, датира још од настанка првих робовласничких друштава, о чему сведоче идеје и дела педагошких класика тог периода. Штавише, опстанак људске врсте и друштва био је могућ захваљујући сарадњи између и унутар породица, нација и култура. Славин наглашава да су људи преживели као врста иако нису „... јаки као тигрови, велики попут слонова, заштитнички оријентисани као гуштери, или брзи као газеле” (Slavin, 1985: 5). Људска интелигенција по себи, сматра Славин, није омогућила опстанак људске врсте колико способност људи да сарађују у остваривању заједничких циљева, што је инхерентна

људска способност присутна од примитивних ловачких група до данашњег савременог друштва.

Пре много хиљада година у Израелу је за проучавање и разумевање Талмуда било потребно учење са партнером. У традиционалном јеврејском образовању и данас је заступљен посебан приступ учењу – *Јешива* – који по карактеристикама одговара кооперативном учењу у најчешћем савременом значењу (Johnson, Johnson & Holubec, 1993). У оквиру овог приступа учењу, рабин би изабрао ученике за читање, проучавање и расправе о закону и правима датим у Талмуду, а они би заједно у пару размењивали своја мишљења и идеје и градили заједнички став у тумачењу и интерпретацији. Овај приступ је подразумевао да се рад одвија са партнером који је искуснији и компетентнији.

Старогрчки филозоф Сократ (469–399. п.н.е.) развио је посебну методу разговора – *мајеутику*. У оквиру те методе он је, заједно са другима, доводио у сумњу њихово знање, откривао противречности у њиховим схватањима и подстицао их да критички разматрају сопствено знање. Како би промовисали развој ученика и конструктивно решавање конфликта насталих у вези са задатком током кооперативног учења, Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 2007, 2009b, 2010) развили су посебну методу кооперативног учења, познатију као конструктивне контроверзе, по угледу на Аристотелово схватање о промишљеном дискурсу. Конструктивне контроверзе се решавају укључивањем ученика у расправу о предностима и недостацима предложених активности у циљу синтезе нових решења (Johnson & Johnson, 1995a, 2010). Примена академске или конструктивне контроверзе укључује пет корака: истраживање и припремање позиција, презентовање и одбрану своје позиције, побијање супротне позиције и напад на своју позицију, преокретање перспективе, синтезу и интеграцију најбољих доказа и образложење у заједничку позицију.

На важност вршњачког кооперативног подучавања указао је још у првом веку нове ере римски филозоф и књижевник Луције Енеј Сенека (4–65 н.е.), када је рекао – „*Qui docet discit*” [Кад поучавамо друге и сами учимо]. Римски реторичар Квинтилијан у првом веку нове ере, подстицао је своје ученике да подучавају једни друге.

Корени кооперативног учења могу се препознати и у средњем веку. Током настанка средњовековних градова настају и еснафи или цехови, удружења у која се организују занатлије ради остваривања својих циљева и права. Занатски еснафи имали су приправнике који су радили заједно у малим групама, а највештији приправници су радили са мајстором, а касније настављали да обучавају мање искусније мајсторе.

У ери хуманизма, Јан Амос Коменски (1592-1679) истицао је вредности вршњачког подучавања. Крајем 18. века, Џозеф Ланкастер и Ендру Бел применили су кооперативне групе за учење у Енглеској и Индији ради инструментализације идеје о масовном образовању. У оквиру школа које су радиле по систему Бела и Ланкастера, наставници су имали своје помоћнике, најчешће најстарије и најбоље ученике који су подучавали остале ученике.

У колонијалном Бостону, Бенџамин Франклин организовао је групе за учење како би добили образовање (Johnson et al., 1993). У оквиру покрета *заједничке школе* у Сједињеним Америчким Државама 1800. године истицан је значај кооперативног учења. Последње три деценије 19. века, Франсис Паркер је заслужан за ширење идеје о примени кооперативног учења у америчком образовању. Почетком 20. века, Џон Дјуи је промовисао употребу кооперативног учења као део своје пројект-методе. Филозофски и педагошки погледи Џ. Дјуија представљају важан извор идеје о кооперативном учењу. Дјуи (Dewey, 1902) подједнако указује на важност социјалних и академских аспеката кооперативног учења, пре свега, социјалних аспеката учења и улогу школе у образовању ученика и развоју демократског друштва. Заједничке потребе и циљеви друштва, нагласио је Дјуи, захтевају све већу размену мисли и јединство симпатичког осећаја. Основни разлог зашто садашња

школа не може да се организује као природна јединица друштва јесте то што су управо елементи заједничке активности појединаца одсутни.

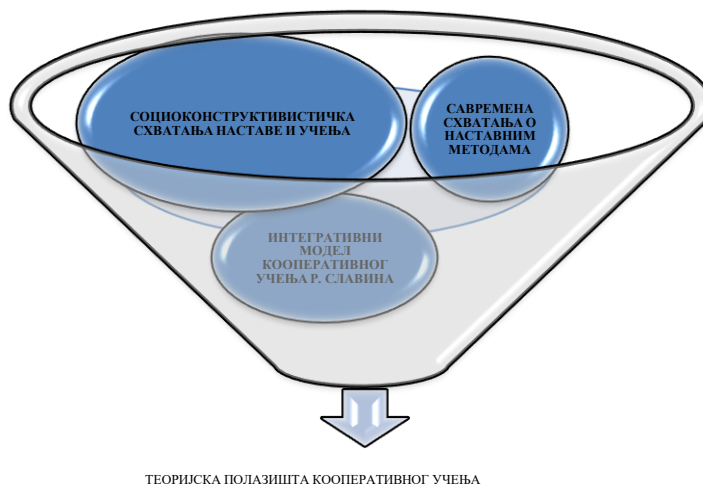
Интересовање психолога за кооперативно учење има дугу историју, а релевантне доприносе овој области дао је читав низ психолошких дисциплина, међу којима посебне заслуге припадају социјалној, развојној и педагошкој психологији. Несумљиво најзначајнији утицај на развој идеје о кооперативном учењу припада оснивачима и следбеницима теорије социјалне међузависности. Концепт кооперативног учења, у значењу у коме се данас употребљава, није био конституисан пре 1970. године. Оснивачем теорије социјалне међузависности сматра се Мортон Дојч (M. Deutsch), који је био под снажним утицајем Курта Кофке (K. Koffka) и Курта Левина (K. Lewin). Кофка, један од оснивача гешталт психолошке школе, елаборирао је тезу по којој је свака група динамичка целина у којој међузависност међу члановима може да варира. Левин је, развијајући даље Кофкину тезу, у оквиру теорије поља указао да свака промена у групи као динамичној целини мења стање осталих чланова или подгрупе. „Групу треба анализирати посматрајући је у њеном социјалном пољу, као производ деловања свих снага у пољу, а то значи оних у самој групи и оних у социјалној средини у коју је смештена” (Rot, 2006: 15). Теорију социјалне међузависности први је формулисао Дојч (Deutsch, 1949) 40-их година 20. века, са тезом да међузависност може бити позитивна (кооперација), негативна (компетиција) или непостојећа (индивидуализам). Кооперација и компетиција, за разлику од индивидуализма, представљају друштвене односе између двеју или више особа који укључују међузависност. У компетитивној ситуацији, циљеви ученика су негативно међузависни јер је остварење циља једног ученика супротно циљевима осталих ученика. У кооперативној ситуацији, међузависност је позитивна јер успех сваког појединца зависи директно од успеха осталих вршњака у групи (Johnson & Johnson, 1985; Slavin, 1985). У ситуацији у којој ученици раде индивидуално, не постоји корелација међу циљевима ученика. За сваког ученика остварење циља је лично, а постигнућа осталих ученика ирелевантна (Johnson & Johnson, 1985). Значај кооперације Дојч сагледава са становишта три облика социјалног понашања: а) заменљивости понашања, тј. спремности појединца да прихвати посао других, као и да други прихвате његов посао; б) развоја позитивних, односно негативних ставова према другима; и в) пријемчивости у понашању, тј. спремности прихватања утицаја других. Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 2003, 2009; Johnson et al., 1998) даље су разрадили и валидирани Дојчову теорију са основном премисом да начин на који је структурирана међузависност одређује начине комуницирања и интеракције, што заузврат одређује крајње исходе. Посебан допринос у разради идеје о кооперативном учењу припада Џонсону и Џонсону због рада на концептуализацији и операционализацији кооперативног учења кроз специфичне елементе, као и на валидирању поставки теорије социјалне међузависности на велики број варијабли (академски успех, прилагођавање, социјални односи итд.).

У оквиру развојне психологије, издваја се утицај посебно две релевантне когнитивне теорије на ширу примену и прихватање идеје о кооперативном учењу: генетичко-развојна теорија Ж. Пијажеа и културно-историјска теорија Л. С. Виготског. Пијаже и његови следбеници тврде да се когнитивни конфликти појављују и решавају у дискусијама у кооперативним ситуацијама, кроз консензус, супротстављање и модификовање мишљења (Johnson, Johnson & Holubec, 1994). Суштинска поставка културно-историјске теорије Виготског (1996) апострофира социјалну природу учења и кључну улогу социјалне интеракције. Виготски тврди да се свака функција културног развоја детета појављује најпре на социјалном плану, између људи, а касније интернализује на индивидуалном нивоу детета. У теорији социјалне међузависности, кооперација постоји само између појединаца, док су когнитивно развојне теорије фокусиране на оно што се дешава унутар једне особе као резултат социјалне интеракције. Упркос разликама, и једна и друга перспектива утицале су на даљи развој идеје о кооперативном учењу, иницирале потребу истраживања различитих аспеката кооперативног учења и указале на његову вишедимензионалну природу.

Богата историја допринела је да кооперативно учење не буде само предмет теоријских разматрања и емпиријских истраживања већ да га примењују многи практичари широм света (Slavin, 1996), да буде неизоставни садржај стручног усавршавања и иницијалног образовања наставника. Данас, широм света отворени су бројни центри обуке за примену кооперативног учења, међу којима су најпознатији центри у Шангају, Јапану, Италији, Норвешкој, Канади, Сједињеним Америчким Државама. Штавише, могли бисмо констатовати, да је област кооперативног учења добар пример преламања различитих друштвених, културних и научних утицаја и инхерентне људске потребе за разматрањем старих идеја кроз призму савремених теорија и схватања.

1.1.3. Теоријска полазишта значајна за разумевање улоге кооперативног учења у унапређивању квалитета знања ученика

Теоријско полазиште нашег рада конципирано је на интегрисању сродних теоријских перспектива које могу допринети разумевању суштине и начина примене кооперативног учења, као и потенцијалног доприноса кооперативног учења квалитету знања ученика у настави. Како би се на изванредан начин систематизовала различита теоријска схватања о кооперативном учењу, ова целина рада је организована у три поглавља: а) *социоконструктивистичка схватања наставе и учења дата у социокултурној теорији Л. С. Виготског* (Виготски, 1972, 1977, 1996) и *културнопсихолошкој перспективи о образовању Џ. Брунера* (Bruner, 1978; 2000; Olson & Bruner, 1996); б) *савремена схватања о наставним методама* (Kumaravadivelu, 2001; Meyer, 2002; Mitrović, 2011; Radulović, 2016; Радуловић и Митровић, 2014; Terhart, 2001; Stančić i sar., 2013; Winkel, 1994); и в) *интегративни модел кооперативног учења Р. Славина* (Slavin, 1996, 2003, 2014). У оквиру сваког теоријског полазишта приказане су селективно најрелевантније изворне поставке, као и њихове даље операционализације значајне за разумевање образовних вредности у примени кооперативног учења, истраживање и унапређивање праксе кооперативног учења. На слици 2 дат је приказ теоријских основа кооперативног учења.



Слика 2: Теоријска полазишта кооперативног учења

1.1.3.1. Социоконструктивистичка схватања наставе и учења

Социјални конструктивизам, као други талас конструктивизма, обухвата различита схватања и теорије значајне за разумевање наставе и учења (Милутиновић, 2011; Džinkić i Milutinović, 2018), а посебно место припада социокултурној теорији Л. С. Виготског (Лев Семёнович В́иготский) и неовиготскијанским схватањима (J. Bruner, K. Brown, M. Cole, B. Rogoff, G. Wells, G. L. Claxton). Прво и најшире теоријско полазиште у оквиру кога се, с једне стране, разматрају суштина и природа кооперативног учења, а с друге стране, квалитет знања ученика представљају социоконструктивистичка схватања наставе и учења. У овом одељку биће приказане поставке социокултурне теорије Л. С. Виготског и социоконструктивистичка схватања Џ. Брунера релевантне за разумевање суштине и природе савремене наставе и учења. Поред изворних идеја сажето су приказане операционализације и разраде теоријских схватања и идеја Виготског и Брунера, које су развили њихови следбеници.

Социокултурна теорија Л. С. Виготског

Л. С. Виготски (1896-1934), руски психолог, формулисао је културноисторијску теорију когнитивног развоја на полазном ставу о аломорфности когнитивног развоја човека и формативној вредности асиметричних социјалних интеракција за целокупни психички живот човека. Иако поставке, а тиме и целокупни теоријски систем Виготског, карактеришу у извесној мери недоречености у елаборацији и доказивању полазних поставки о аломорфности психичког развоја човека (Mirić, 2003), треба напоменути да се у овом одељку тежиште ставља на хеуристичке вредности изнетих поставки за продубљење разумевање концепта савремене наставе и учења, а не толико на њихову логичку конзистентност. Наиме, Виготски у први план истиче способности детета да користи социјално релевантне алате и културне симболе и да се ангажује у интеракцији са другима (вршњаци и одрасли) који посредују културу и културне творевине. На тај начин, Виготски кључну (формативну) улогу у развоју човека приписује социјалној интеракцији и култури, односно социокултурном контексту. Према генетичком закону, „свака функција се појављује на сцени два пута, на два плана, прво – на социјалном плану, затим, на психолошком, прво међу људима као интерпсихичка категорија, затим унутар детета као интрапсихичка категорија” (Виготски, 1996: 114). У основи теорије, као један од централних појмова издваја се појам медијације. Аутори који се усредсређују на социјални аспект медијације, интересују се за улогу коју одрасли имају у развоју детета (Boblett, 2012; van de Pol, et al., 2010; van de Pol, 2012; Wood et al., 197; Lee, 2011; Rogoff, 1995) и разраду карактеристика асиметричне социјалне интеракције која је формативна за дечији развој (Pere-Clermont, 2004), док се у средиште интересовања за симболичке аспекте медијације поставља питање улоге симболичких, односно културних оруђа и знакова као посредника у развоју јединке (Плут, 2003).

На основу анализе културноисторијске теорије Виготског могу се извести следећи основни доприноси ове теорије конципирању савремене наставе и учења, разумевању суштине и образовних доприноса кооперативног учења, при чему је и сам Виготски указао на неке педагошке импликације: а) настава треба да омогући интеграцију спонтаних и научних појмова ученика (Виготски, 1977, 1996; Lalović, 2009, 2011; Mikanović, 2016; Pešikan, 2010); б) настава треба да антиципира развој ученика (Виготски, 1977, 1996; Doolittle, 1995, 1997); в) у настави треба користити интерактивне методе наставе/учења (Doolittle, 1995, 1997; Пешикан, 2010); г) настава заснована на поставкама социоконструктивизма тражи другачије улоге наставника и ученика у односу на трансмисиони модел наставе (Lalović, 2009, 2011); д) у настави треба успоставити сарадничке односе између наставника и ученика и самих ученика (Lalović, 2009, 2011;

Mikanović, 2016; Пешикан, 2010); и ђ) у настави треба успоставити поступке оцењивања и процењивања резултата и процеса учења (Lalović, 2009, 2011).

Прва изведена педагошка импликација указује да настава треба да подстиче учење кроз повезивање спонтаних (животних, практичних) и научних (академских) знања, при чему спонтано знање и искуство ученика треба да буду основа од које се полази у развоју научних знања.

Друго, настава заснована на социоконструктивистичким поставкама треба да антиципира развој ученика (Виготски, 1977). Циљ наставе је да ствара „зону наредног развоја ученика” (у даљем тексту: ЗНР), односно да подстиче и води развој још незрелих психичких функција ученика, које уз подршку, помоћ или сарадњу наставника и компетентнијих вршњака могу бити развијене. Суштина ЗНР је социјални контекст, који су активно конструисали ученици и наставници (Doolittle, 1995). Виготски је предложио да се непосредни потенцијал детета за когнитивни развој ограничи на доњи праг онога што дете може самостално остварити и на горњи праг онога што дете може остварити уз помоћ, сарадњу или вођење другог (вршњаци или наставници). Како ученик успешно решава задатке и проблеме, са све мање помоћи и подршке других, развијају се његове когнитивне вештине. Иако је концепт ЗНР веома инспиративан за многе ауторе, евидентне тешкоће у његовој разради у практичне и истраживачке сврхе додатно отежа и чињеница да је сам Виготски овај концепт користио у три различита контекста и значења (Kozulin et al., 2003). У првом, развојном контексту, ЗНР се користи као објашњење за развој психичких функција детета. У апликативном контексту, овај концепт објашњава разлику између дететовог самосталног и потпомогнутог извођења активности у ситуацијама оцењивања и учења. Коначно, у трећем контексту овај концепт се користи као метафорични „простор“ у коме се сусрећу свакодневни ученички појмови и научни појмови које пружају наставници или други посредници учења.

Иако Виготски није експлицитно говорио о методама наставе и учења, можемо рећи да интерактивне методе наставе и учења иду у прилог његовим схватањима, а пре свега, схватању да се знање заједнички конструише у зони наредног развоја ученика. Стога, наставу треба конципирати тако да представља размену, дијалог и сарадњу непосредних учесника наставног процеса. Идеја Виготског о зони проксималног развоја пружа снажну подршку за ширу примену метода кооперативног учења у настави (Doolittle, 1995, 1997) и других метода активног учења/наставе (Пешикан, 2010).

Социоконструктивистичка сазнања суштински мењају улоге наставника и ученика. Наставник постаје сарадник, мотиватор, водитељ, модератор, регулатор социјалних и афективних односа у одељењу. Основни задатак наставника је да „програм трансформише у *креативне и продуктивне активности ученика на часу*” (Lalović, 2009: 60). Улога наставника је да, узимајући у обзир претходна знања и искуства ученика, обезбеди неопходне ресурсе, креира средину за учење у којој ученици осећају слободу да изнесу сопствена мишљења и ставове, разуме намере и настојања ученика да конструишу знања, подстиче сарадњу, дебате и дискусије, пружа различите форме подршке и помоћи (моделовање, подупирање, подстицање да истражују и артукулишу идеје, усмеравање, поједностављивање) (Bonk & Cunningham, 1998; Brooks & Brooks, 2005; Виготски, 1977; Pere-Clermont, 2004). Дакле, улога наставника у вођењу учења и креирању услова је више саветодавна и усредсређена на помоћ при учењу и овладавању различитим стратегијама ефективног учења (Rodek, 2011).

Брукс и Брукс (Brooks & Brooks, 2005), полазећи од конструктивистичких сазнања, сопствених запажања и опсервација у пракси, покушали су да операционализују улоге конструктивистичког наставника. Конструктивистичке наставнике, сматрају поменути аутори, карактеришу следећа понашања и поступци:

1. охрабрују и прихватају аутономију и иницијативу ученика да постављају питања, дају одговоре, трагају за проблемима, траже смислене везе и анализирају;

2. користе примарне изворе података заједно са манипулативним, интерактивним и физичким материјалима;
3. користе одређену терминологију (нпр. класификуј, анализирај, предвиди и креирај) како би подстакли различите менталне процесе код ученика потребне за дубље разумевање и нове конструкције знања;
4. омогућавају ученицима да мењају наставне стратегије и садржаје (знање, искуства и интересовања ученика повезују са наставним садржајем и начином учења);
5. узимају у обзир ученичко разумевање научних концепата, пре њиховог поучавања;
6. охрабрују ученике да се укључе у дијалог са наставником и са другима;
7. подстичу истраживање ученика путем постављања отворених питања у друштвеном дискурсу;
8. подстичу ученике да разраде схватања и одговоре у вези са разматраним проблемом, односно садржајем;
9. укључују ученике у искуства која би могла да произведу контрадикције у њиховим почетним хипотезама и дискусију о хипотезама и перспективама;
10. пружају ученицима потребно време за конструкцију знања и стварање метафора;
11. негују природну радозналост ученика.

С друге стране, улога ученика је да активно учествују у учењу, да размењују схватања, значења и идеје са другима, пружају помоћ и подршку другима, доносе заједничке одлуке, процењују сопствени и рад других, унапређују рад групе, успостављају контролу над сопственим процесом учења, да користе и тестирају идеје и информације путем одговарајућих активности (нпр. испитивање, сумирање, појашњавање и предвиђање итд.).

Из поставке Виготског (1977) о интегрисању спонтаних и научних појмова у школском учењу и концепта ЗНР проистиче и потреба за успостављањем сарадничких односа између наставника и ученика и између самих ученика јер је то један од начина да се превазиђе дисконтинуитет у њиховом асиметричном односу. За Виготског обучљивост, односно способност учења кроз сарадњу је инхерентна карактеристика људске когниције (Mikanović, 2016).

Виготски (1977) је истакао потребу да се процењују и зона актуелног и зона наредног развоја ученика. На концепту ЗНР заснован је нов приступ у процењивању знања ученика (Doolittle, 1995). У настави треба да буде важно не само шта ученик зна сам да уради (зона актуелног развоја) него и шта може знати уз помоћ других (зона наредног развоја). Социо-конструктивистички оријентисан наставник у процењивању и оцењивању знања ученика узима у обзир и сам процес долажења до знања и само знање (Lalović, 2009). Поред усвојености чињеница и генерализација о природној и друштвеној стварности социоконструктивистички оријентисан наставник процењује и залагање, истрајност, оригиналност и настоји да помогне ученику да унапреди квалитет знања.

Једну систематичну операционализацију централних поставки Виготског пружио је Дулитл (Doolittle, 1995, 1997). Пет компонената кооперативног учења које су развили Џонсон и Џонсон (позитивна међузависност, промовишућа интеракција лицем у лице, индивидуална одговорност, социјалне и интерперсоналне вештине и групно процесирање), Дулитл (Doolittle, 1995) је разматрао у контексту социогенетичке теорије Виготског (Табела 3).

Табела 3: Однос између компоненти кооперативног учења и начела социогенетичке теорије Виготског (Doolittle, 1995:13)

Концепт кооперативног учења	Концепти социогенетичке теорије Виготског
Позитивна међузависност	Развојна међузависност
Интеракција лицем у лице	Социјална медијација и енкултурација
Индивидуална одговорност	Индивидуални развој
Социјалне вештине	Културни знаци и оруђа
Групна самоевалуација	Праћење раста и развоја

Дулитл (Doolittle, 1995, 1997) даје следеће објашњење изнете везе. Прво, истиче да теорија Виготског почива на ставу о социјалној и културној детерминацији психичког развоја човека, односно да развој појединца зависи од других чланова друштва и социјалних и културних ресурса неопходних за развој, због чега су деца и одрасли развојно међузависни. Друго, у оквиру социогенетичке теорије Виготског интеракција лицем у лице може се протумачити путем појмова социјалне медијације и енкултурације. Социјална медијација подразумева стицање знања и вештина кроз социјалне интеракције, док се појмом енкултурација одређује учење знакова и алата релевантних за сопствену културу. На тај начин, енкултурација се односи на оно што се учи, док се социјална медијација односи на то како се учи. Треће, у оквиру теорије Виготског, индивидуална одговорност би се односила на одговорност сваког члана групе унутар своје јединствене зоне проксималног развоја. Четврто, стицање социјалних вештина у сарадничком окружењу, током кооперативног учења еквивалентно је схватању Виготског о употреби и значају социокултурних знакова и алата у посредовању и планирању социјалних интеракција са другима. Пето, сагласно разумевању улоге групне самоевалуације током кооперативног учења, Виготски је истицао потребу континуираног праћења развоја сваког ученика унутар своје зоне проксималног развоја. Дулитл (Doolittle, 1995, 1997) закључује да концепт ЗНР представља релевантан теоријски оквир за разумевање образовних доприноса кооперативног учења, а пре свега у презентовању друштвених и културних искустава на систематски начин. Поред тога, теорија Виготског пружа низ препорука за коришћење кооперативног учења (Doolittle, 1995, 1997). Ове препоруке укључују следеће:

1. у настави треба употребљавати целе и аутентичне активности које су суштински кооперативне, а не модификоване групне активности;
2. у циљу повећања мотивације ученици морају да виде потребу за учењем;
3. креирање активности које захтевају социјалну интеракцију са вршњацима, родитељима и наставницима, а које су структуриране да подстичу интеракцију између чланова групе (размену идеја, доживљавање нових понашања, и на крају, интернализовање идеја);
4. подстицање егоцентричног говора олакшава унутрашње (интрапсихичко) организовање и решавање проблема током кооперативних активности;
5. обезбеђивање могућности за вербалне интеракције јер нам језик омогућава да планирамо понашање, да разумемо другачије размишљање, објаснимо нешто на другачији начин, односно реструктурирамо наше менталне функције;
6. праћење напредовања ученика и пажљиво додељивање задатака који су унутар зона проксималног развоја сваког ученика;
7. настава или активности морају претходити развоју ученика, на начин да подстичу ученике у процесу стицања нових знања и разумевања;

8. креирање активности и задатака који захтевају помоћ или подршку других (енг. *scaffolding*);

9. ученици морају имати прилику да демонстрирају учење независно од помоћи и подршке других, односно стекну знања и развију вештине за самостално извршавање активности.

10. креирање активности које су дизајниране да стимулишу промене понашања и когнитивне/метакогнитивне промене код ученика. У процесу учења ученик конструише не само знање (однос конструисаног знања према другим знањима), већ и путеве најефикасније примене тог знања.

Културнопсихолошка перспектива образовања Џ. Брунера

Значајан допринос у тумачењу и разумевању суштине и природе савремене наставе и учења, и конкретније образовних доприноса кооперативног учења, пружа културнопсихолошка перспектива Џ. Брунера. У овом одељку рада тежиште је на идејама Брунера које представљају разраду и операционализацију кључних концепата теорије Виготског и њених практичних доприноса, као и на идејама које је изложио у каснијим радовима под снажним утицајем сазнања развијених у културној психологији. У оквиру књиге *Култура образовања (The Culture of Education)* полазећи од разноврсне интердисциплинарне перспективе, Брунер (Bruner, 2000) користи образовање као полигон и референтни оквир за критичко преиспитивање претпоставки културне психологије о људском уму, подучавању и учењу. Сумирајући основне претпоставке које су систематично образложене у поменутој књизи и ранијим радовима посебно су издвојена следећа схватања Брунера и њихови доприноси конципирању савремене наставе и учења: а) схватање о улози одраслог у вођењу процеса учења; (б) схватање о улози културе у развоју појединца; в) схватање о подучавању, учењу и знању; и г) схватање о фолк психологијама и педагогијама наставника.

Брунер (Bruner, 1978), попут Виготског, наглашава значај социјалног и културног окружења за развој детета, а посебно активну улогу одраслог у вођењу и помагању учења. За потребе разраде улога одраслог у процесу вођења учења и когнитивном развоју, Брунер је са сарадницима сковао термин – скеле (енг. *scaffolding*). Тај термин се први пут појавио у научној литератури када су Вуд, Брунер и Рос (Wood et al., 1976) описали начине комуницирања којима су тутори пружали помоћ деци да реше проблем конструкције блокова. Наопштије посматрано, скеле укључују адекватну, структурирану интеракцију између одраслог (наставник, родитељ) и ученика (детета) како би одрасли пружили помоћ и подршку ученику да постигне одређени циљ. У дефинисању скеле поједини аутори (Voblett, 2012; Van de Pol, 2015; Lee, 2011) посебно наглашавају да је реч о привременој подршци учењу док ученик не научи, развије или савлада потребне вештине и знања. Неки аутори (Van de Pol, et al., 2010) посебно истичу три карактеристике скела: контингенцију (енг. *contingency*), нестајање/слабљење подршке (енг. *fading*) и пренос одговорности (енг. *transfer of responsibility*). Први аспект се односи на прилагођавање подршке потребама ученика. Степен до ког наставник контролише елементе задатка који су у почетку ван актуелних могућности ученика треба да зависи од разумевања ученика. Контингентна контрола помаже да се осигура да захтеви који се постављају детету не буду превише сложени (производећи осећај немоћи код ученика), нити превише једноставни или лаки (стварајући досаду код ученика) (Wood, 1991). Други аспект се односи на постепено уклањање подршке, а трећи на пренос одговорности у обављању задатка са наставника (или неког другог татора) на ученика. Управо попут грађевинске скеле ученику се пружа прилагођена помоћ и подршка која се постепено укида када више није потребна. Сврха подршке је омогућити ученику да

достигне виши ниво развоја путем: поједностављивања задатака или идеја, пружања модела који треба опонашати, истицања важних елемената у задатку, као и кроз разноврсне начине охрабривања и мотивисања ученика (Wood et al., 1976).

Брунер разрађује становиште да је култура централна за разумевање учења и развоја ученика. У својим раним радовима Брунер је културу сагледавао као образовни садржај који се преноси, док у касним радовима културу разуме као контекст обликовања ума, конструисања и интерпретирања индивидуалних значења, вредности, намера и искустава (Такава, 2008). У складу са новоизграђеним погледом на културу афирмише тезу о школи која ствара културу. „Оно *што* школа поучава, начини мишљења и ‘говорни регистри’ које његује у својих ученика, не могу се изолирати од улоге коју има у животима и култури својих ученика. Јер наставни се програм не тиче само ‘предмета’. Најважнији школски предмет, гледано културолошки, је сама школа” (Bruner, 2000: 41). На тај начин, Брунер посебно указује на потребу трансформације школе као културе учења и заједнице учећих, узајамно испомажућих субјеката и потребу редефинисања улоге наставника у тој култури. При томе, Брунер даље елаборира да заједнице учећих субјеката не подривају и не умањују улогу наставника већ траже од њих да пружају помоћ и подстичу суделовање и сарадњу ученика у наставном процесу како би и сами постали потпора једни другима.

Разматрајући различите моделе поучавања и учења попут имитирања и демонстрирања, дидактичког поучавања, Брунер (Bruner, 2000) закључује да свака перспектива има своје место у стварном школовању али да ниједна понаособ не осигурава темеље за развој интегралне теорије наставе и учења. Није довољно да ученици усвоје чињеничка знања и развију вештине, потребно је подстаћи ученике да размишљају како уче и мисле, односно да постану метакогнитивни. Брунер (Bruner, 2000; Olson & Bruner, 1996) не одбацује потребу и неопходност дидактичког поучавања, односно трансмисије знања, али истиче да у образовној пракси морају бити заступљеније методе наставе и учења у којима је тежиште на сарадњи и управљању објективним знањем. Подједнако је важно да ученици кроз социјалну интеракцију и дискурс конструишу знање, као и да преиспитују већ утврђене истине човечанства како би разумели оно што је идиосинкратски дато од оног што је део канона. „Знање је оно што се размјењује у склопу дискурса, унутар текстуалне заједнице. Истине су производ доказа, аргументације и конструкције, а не ауторитета, текстовног или педагошког” (Bruner, 2000: 69). Под утицајем културнопсихолошке перспективе Брунера, на наставу и учење се гледа као на један посебан облик размене намера, циљева, вредности и веровања у култури (Bruner, 2000). Такав концепт наставе и учења захтева концепцију ученика као интенционалних (способних да разумеју циљеве чијем остварењу теже), интерсубјективних (способних да разумеју поступке, понашања и мисли других кроз језик, покрете или на неки други начин) и метакогнитивних бића (способних да размишљају о сопственом учењу и мишљењу и могућностима унапређивања учења и мишљења) и концепцију знања као продукта договора и дискурса људи.

Брунерово схватање о фолк педагогијама (интуитивне теорије о томе како подучавамо друге) и фолк психологијама практичара (како ученици мисле) пружа значајне увиде за разумевање некомпатибилности примене кооперативног учења са поставкама и сугестијама изведеним из формалних теорија о кооперативном учењу и резултатима истраживања (Пић, 2017). Унапређивање наставе подразумева процесе освешћивања, сазнавања и мењања интуитивне и латентне основе наставног рада, односно фолк психолошких и фолк педагошких теорија наставника (Bruner, 2000). Из тих разлога, свако иновирање наставног рада путем кооперативног учења које ураде практичари треба разматрати више као процес изградње наставникове теорије о настави, која подразумева сагледавање односа имплицитних теорија наставника са званичним теоријама и истраживањима. Преглед и анализа досадашњих теоријских и емпиријских сазнања о кооперативном учењу упућују да је наставник углавном третиран као иноватор наставе који различите методе кооперативног учења треба да примењује у раду са ученицима на начин како теорије прописују, а не као креатор који развија методу и стално промишља о њој у актуелној пракси. Поред тога,

Брунер указује на кључне тенденције у спровођењу образовних реформи, при чему у центру реформе мора бити критички оријентисан наставник.

1.1.3.2. Савремена схватања о наставним методама

Полазећи од става да су наставне методе засноване на одређеној концепцији образовања и наставе у научној литератури подвучено је да представљају релевантан елемент у развијању слике о квалитету наставе и образовања у целини и сагледавању идентитета наставничке професије (Радуловић и Митровић, 2014; Radulović, 2016). Из тих разлога, сагледавање образовних доприноса кооперативног учења у настави било би непотпуно и фрагментарно без осврта на постојеће савремене теоријске и емпиријске радове о наставним методама и њихове практичне импликације.

Аутори (Winkel, 1994; Dubljanin, 2010; Круљ, 2000; Круљ и Арсић, 2013; Kumaravadivelu, 2001; Maksimović i Stančić, 2012; Mattes, 2007; Meyer, 2002; Mitrović, 2011; Radulović, 2016; Радуловић и Митровић, 2014; Terhart, 2001; Stančić i sar., 2013) који разматрају проблематику наставних метода једногласно констатују да постоје различити приступи разумевању концепта наставних метода и да је отворен дискурс у вези са начинима концептуализовања наставних метода. У дидактичкој литератури посебно се издвајају три концепта метода: традиционални, модернистички, посмодернистички и критички постмодерни (Radulović, 2016). Сагласно томе, испостављају се крупне садржајне разлике у самом одређењу појма наставних метода, начину и разлозима њиховог избора у процесу планирања наставног процеса и сагледавању значаја и педагошких вредности (Dubljanin, 2010; Stančić i sar., 2013).

Схватање да постоји једна, најважнија и исправна наставна метода (метода предавања) – познатије као монометодизам – битна је одлика традиционалног схватања о наставним методама (Круљ, 2000; Круљ и Арсић, 2013; Radulović, 2016). Анализа емпиријских радова домаћих аутора који се баве наставом и наставним методама указује на доминацију традиционалног концепта метода (Maksimović i Stančić, 2012; Милошевић Јешић, 2009; Радуловић и Митровић, 2014). Испитујући разноврсност наставних метода у основним школама С. Милошевић Јешић (2009) утврдила је да су доминантне традиционалне или конвенционалне наставне методе у пракси испитаних наставника. Слични увиди су утврђени у оквиру контекста средњих школа. Испитујући перспективу средњошколских наставника о наставним методама Максимовић и Станчић (Maksimović i Stančić, 2012) пронашли су да избор наставних метода (вербална, монолошка) открива доминацију филозофије трансмисије знања и академско-схоластичке организације школе и наставе. Слично томе, резултати недавно спроведеног истраживања (Радуловић и Митровић, 2014) указују на неуједначену заступљеност наставних метода у школама у Србији, неусклађених са савременим тенденцијама у концептуализовању наставних метода, при чему доминирају они начини рада који су засновани на трансмисији знања, а пре свега метода предавања, која се најчешће организује заједно са испитивањем у функцији понављања градива.

Модернистичко схватање о наставним методама одликују одређене тенденције, а пре свега, појава великог броја разноврсних метода (Mattes, 2007; Meyer, 2002; Winkel, 1994), научно верификовани начини рада неопходни за успешну реализацију различитих циљева наставе, при чему се примат даје методама активног учења. Овакав правац развоја метода има теоријско упориште у социо-конструктивистичким сазнањима о учењу и експлицира становиште да је функција методе успостављање адекватног односа између подучавања и учења (Mitrović, 2011). Управо из тих разлога, „постојање исправних метода (и оних које то нису) независно од контекста, те инструментализација метода као средства за постизање независно унапред постављеног циља могу се препознати као одлике модернистичког начина

мишљења о наставним методама” (Radulović, 2016: 53). Штавише, пракса дидактичког и методичког образовања наставника у нас одражава модернистичко виђење концепта методе у настави и рационалистичко-техничистичко гледиште. На тај начин, наставници се током иницијалног образовања уче да заузимају генерализовани став о дидактичким функцијама и вредностима наставних метода, да верују да су одређене наставне методе боље за остваривање одређених наставних циљева, реализацију одређених наставних садржаја, примену у оквиру одређених наставних предмета, прихватљивије за одређене узрасте и слично.

Постмодернистички концепт или начин размишљања о наставним методама, развијен крајем 20. века, артикулише стајалиште о контекстуалној осетљивости наставних метода и аутономији наставника да сами креирају своје методе, континуирано преиспитују и прилагођавају конструисане методе унутар властитог приступа настави, њеној суштини и циљевима (Kumaravadivelu, 2001). „Уместо трагања за најбољом методом, овај начин мишљења трага за одговарајућим односом према методама у контексту [...]” (Radulović, 2016: 54). У складу са савременим посмодернистичким схватањима изведена је теза о плуралитету наставних метода и потреби уједначеније примене различитих наставних метода, при чему се примат даје интерактивним наставним методама којима се омогућује кооперација у процесу учења (Meyer, 2002; Mitrović, 2011; Terhart, 2001), учешће у културним праксама са другима и трансформација тог учешћа (Wells, 1999), формирање заједнице која учи (Rogoff, 1995) и сарадничке заједнице (Bruner, 2000). Поред тезе о плуралитету наставних метода савремена схватања указују да наставне методе своју функцију добијају тек у конкретном контексту. „Вриједност различитих наставних метода се не може вредновати опћенито, већ увијек само релативно, с обзиром на дидактичку намјеру и квалитету учења коју треба достићи [...]” (према: Terhart, 2001: 153). Ова сазнања отварају другачије увиде у разумевање ефективности кооперативног учења у настави језика у домену квалитета знања ученика. Анализа начина примене кооперативног учења у контексту наставног процеса може водити дубљем разумевању квалитета знања ученика и разумевању образовних функција кооперативног учења у конкретном контексту. Сагласно томе, полазећи од личних (имплицитних) и формалних теорија наставник развија методу у одређеном контексту разматрајући, бирајући, мењајући, процењујући начине рада, потребе и могућности ученика, одлике социокултурног окружења и конкретније специфичности саме наставне ситуације. Савремена постмодернистичка схватања даље имплицирају да иста метода, коју развијају различити практичари, може бити вишеструко добра, може укључивати вишеструке интерпретације и значења за непосредне учеснике наставног процеса. У најмлађој варијанти постметоде која артикулише еманципаторске циљеве образовања, „верзији критичке педагошке (пост) модерне мисли, ослонац за разумевање, бирање и развијање метода се, осим у разумевању развијања метода као контекстуализованог процеса, налази у вредностима партиципативности и субјекатске позиције ученика, те праведности у образовању” (Radulović, 2016: 55).

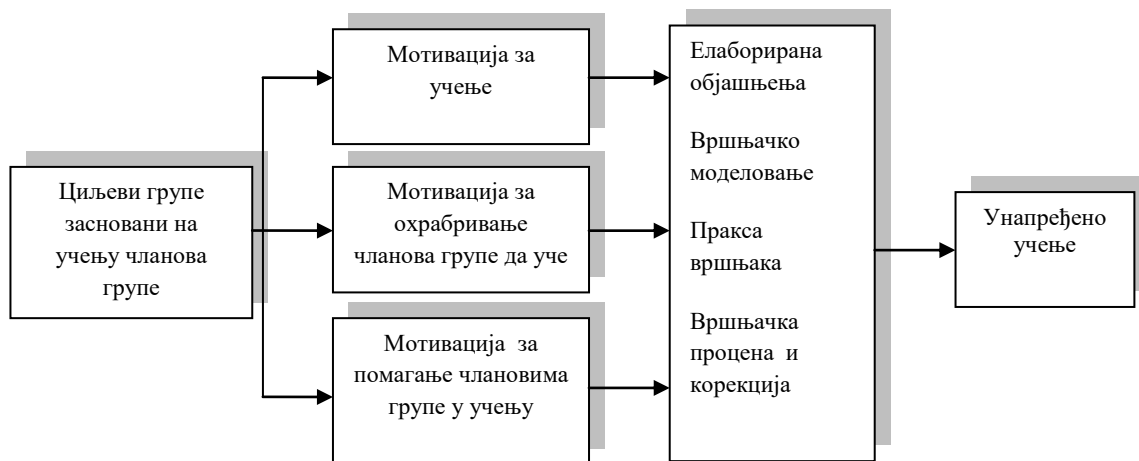
Концепт пост методе не одбацује, не глорификује, и не велича ниједну постојећу методу по себи, већ у први план истиче потребу заједничког грађења (наставничког и ученичког) односа према методи у примењеним околностима и контексту. В. Радовић (Radović, 2011; Радовић, 2013) сугерише да се наставне методе са најдужом педагошком традицијом обogaћују новим дидактичко-методичким решењима која подразумевају поштовање доказаних вредности наставних метода у педагошкој теорији и пракси и њихово прилагођавање потребама савремене наставе и то, пре свега, потребама непосредних учесника наставе. У складу са савременим схватањима о наставним методама Радовић (2013) сматра да је ученичко виђење веома важно за процену граница, могућности и значаја њихове примене у савременим условима наставе. На тај начин, повећава се аутономија ученика и наставника над методама и унапређује њихов положај у настави и образовању (Kumaravadivelu, 2001).

1.1.3.3. Интегративни модел кооперативног учења Р. Славина

Образовни доприноси кооперативног учења у погледу унапређивања квалитета знања ученика разматрају се из угла различитих теоријских перспектива развијених у психологији (нпр. мотивациона перспектива, теорије когнитивног развоја, теорија социјалне међузависности, теорије атрибуције итд.) и у педагогији у оквиру најутицајних дидактичких теорија (критичко-конструктивна дидактика Клафкија, критичко-комуникативна дидактика Винкела). Упркос импозантном броју теоријских и емпиријских радова о значају и ефектима кооперативног учења на академска постигнућа ученика, неоспорна је чињеница да постоји плуралитет теоријских перспектива и да нема једне кохерентне теорије о кооперативном учењу. Разлоге за такво стање треба тражити, пре свега, у чињеници да нема једнозначних одређења и коначних дефиниција кооперативног учења. Поред тога, аутори разматрају велики број различитих ефеката и исхода кооперативног учења, полазећи од различитих теоријских претпоставки у тумачењу и објашњавању ефеката кооперативног учења, као и услова под којима се очекују позитивни ефекти кооперативног учења (Slavin, 1996, 2003, 2014). Уз то, уколико се томе придода и разноврсност епистемолошких и методолошких претпоставки истраживача у области кооперативног учења, постаје јасна потреба да се одржи плуралитет о контроверзним питањима у вези са кооперативним учењем.

Наше опредељење за Славинов интегративни модел кооперативног учења, као најдиректније теоријске основе у расветљавању проблематике значаја кооперативног учења, утемељено је на вишеструким разлозима. Прво, Славин је исправно приметио да је непотребно различите аргументације у вези са контраверзним питањима о кооперативном учењу посматрати као међусобно искључива и контрадикторна сазнања о истом феномену већ, пре свега, треба тежити њиховом комплементарном повезивању. Друго, можемо запазити да Славинов теоријски модел кооперативног учења представља својеврсни продукт социоконструктивистичких промишљања о алтернативним погледима на васпитне и образовне ефекте кооперативног учења, што је усаглашено са нашим полазним ширим теоријским оквирима. Треће, премда се није искључиво бавио само образовним доприносима кооперативног учења (Slavin, 1980, 1990, 1991, 1995; Stevens & Slavin, 1995b), Славин спада у ред најутицајних аутора који су пружили најзначајније расправе о образовним доприносима кооперативног учења у контексту наставе језика у различитим нивоима образовања (Stevens et al., 1987; Stevens et al., 1991; Stevens & Slavin, 1995a). На крају, значајан теоријски опус и педагошки рад Славина посвећен је популаризацији и дисеминацији идеје о културној, друштвеној, економској и политичкој условљености кооперативног учења, односно његовој примени у школским условима као интегративном делу унапређивања и реформисања образовања, како би се приближили идеалу квалитетног образовања за све (Stevens & Slavin, 1995a; Slavin, 2008). Управо због тога Славин се најдиректније бавио суштинским и најделикатнијим педагошким аспектима у примени кооперативног учења.

Према Славиновом интегративном моделу кооперативног учења (Slavin, 1996, 2003, 2014) поставке четири најутицајније теоријске традиције у психологији (мотивациона перспектива, перспектива социјалне кохезије, когнитивна (развојна) перспектива и перспектива когнитивне елаборације) комплементарне су и треба их довести у функционалну везу. Славинов модел кооперативног учења приказан је на Слици 3.



Слика 3: *Интеграција теоријских перспектива о ефектима кооперативног учења (Slavin, 1996: 52)*

Славин полази од претпоставке да мотивација ученика (мотивација за учење, охрабривање других да уче, пружање помоћи другима у учењу) директно иницира и подстиче развој кохезивности групе, што заузврат подстицајно унапређује социјалну интеракцију чланова групе и начине когнитивне обраде и елаборације идеја и мишљења. На унутрашњем (интрапсихичком) плану учење је резултат вршњачког подучавања, моделовања, процена и корекција. С друге стране, Славинов интегративни модел кооперативног учења предвиђа и функционалну повезаност у обрнутом смеру, од когнитивне елаборације преко мотивације до групне кохезије. Славин (Slavin, 1996) наглашава да свака теоријска перспектива понаособ само делимично расветљава образовне вредности кооперативног учења, а да заједно узете омогућују целовитије разумевање педагошких вредности кооперативног учења. С правом се истиче да је утицај кооперативног учења на академска постигнућа ученика условљен унутрашњом и спољашњом мотивацијом ученика, интерпсихичким процесима (оним што се дешава између ученика) и интрапсихичким процесима (оним што се дешава на унутрашњем плану сваког ученика). У прилог томе може се навести став Славина о дијалектичкој вези између мотивационе и когнитивне перспективе јер мотивација ученика покреће различите когнитивне процесе, али тек активирани когнитивни процеси (нпр. мишљење) унапредиће процес и резултате учења. Слично томе, теоретичари социјалне кохезије морају признати доприносе спољашњих подстицаја (нпр. награђивања) у развоју групне кохезије и просоцијалних норми међу члановима групе, што заузврат подстицајно утиче на развој когнитивних процеса ученика.

Даље, у елаборирању функционалне везе између поставки најутицајнијих психолошких теорија Славин објашњава доприносе сваке теорије понаособ, са посебним освртом на њихову емпиријску подршку.

Посматрано из мотивационе перспективе, кооперативно учење утиче на постигнућа ученика јер кооперативно структуриране ситуације подразумевају да је успех групе условљен успесима њених чланова (Slavin, 1996). Теоретичари мотивационе перспективе (нпр. R. Johnson, D. Johnson, R. Slavin) сматрају да различити начини структурирања позитивне међузависности мотивишу ученике да помажу једни другима и улажу већи напор како би остварили заједничке циљеве групе. Употреба циљева групе и групног награђивања, сматра Славин, повећава ефективност кооперативног учења на постигнућа ученика ако и само ако је награђивање групе засновано на индивидуалном учењу и успеху свих чланова групе. Славин указује на велику емпиријску подршку мотивационе перспективе (у оквиру 50 од укупно 64 разматраних студија потврђена је полазна хипотеза о позитивном ефекту групног награђивања на академска постигнућа ученика).

Према перспективи социјалне кохезије, ефективност кооперативног учења на постигнућа ученика посредована је кохезивношћу групе кроз изградњу тима и самоевалуацију групе током и након групних активности (Slavin, 1996). Ова теоријска перспектива је блиска мотивационој перспективи јер је фокус више на мотивационим него на когнитивним факторима у тумачењу ефеката кооперативног учења. Међутим, за разлику од мотивационе перспективе, теоретичари социјалне кохезије (нпр. E. G. Cohen, E. Aronson, Y. Sharan, S. Sharan) наглашавају идеју да ученици помажу једни другима у учењу јер брину о другима и желе да други буду успешни, наглашавајући тиме више унутрашње него спољашње подстицаје у регулисању понашања. У погледу емпиријске подршке, Славин закључује да истраживања проистекла из поставки теорије социјалне кохезије карактеришу нејединствени и неконзистентни резултати о ефектима на академска постигнућа ученика. Генерално посматрано, методе кооперативног учења које наглашавају изградњу тима и групне процесе али не пружају специфичне групне награде засноване на учењу сваког члана групе нису ефективније од метода традиционалне наставе у погледу постигнућа ученика (према: Slavin, 1996).

Значајан прилог разумевању ефективности кооперативног учења на постигнућа ученика пружају теорије когнитивног развоја јер оне скрећу пажњу на когнитивне факторе и особености социјалне интеракције између вршњака. У оквиру ове перспективе Славин је посебно издвојио теорију Ж. Пијажеа и културноисторијску теорију Л. С. Виготског као две најзначајније развојне теорије. Према Пијажеу, како истиче Славин, когнитивни конфликт промовише постигнућа ученика јер различита гледишта ученика, која су настала као резултат дискусије о заједничком задатку, изазивају когнитивну неравнотежу. То даље подстиче ученике да преиспитују своје идеје и гледишта и долазе до дубљег разумевања проблема у основи задатка. „Према овом становишту, до таквога ефекта кооперативног учења долази искључиво кроз симетричну интеракцију, јер је разумевање туђих идејама ограничено нивоом развоја когнитивних структура, због чега развојно напредније идеје не би могле да доведу до когнитивног конфликта” (*Лексикон образовних појмова*, 2014: 331). Значајан допринос теорије Виготског Славин види, пре свега, у концепту ЗНР и формативном утицају асиметричне интеракције (сарадничких активности) на учење. „Дакле, улога кооперативног учења, према теорији Виготског, јесте обезбеђивање подршке неопходне за учење и развој” (*Лексикон образовних појмова*, 2014: 331). Славин примећује да су истраживања у оквиру треће перспективе претежно деконтекстуализована, што отежава сагледавање њихове емпиријске подршке у школским условима. Из тих разлога, Славин сматра да когнитивне факторе који су елаборирани у развојним теоријама треба посматрати као медијаторске варијабле у тумачењу ефеката кооперативног задатака на постигнућа ученика.

Последња теоријска перспектива – перспектива когнитивне елаборације, попут претходне когнитивне перспективе, наглашава кључну улогу когнитивних фактора и процеса за ефективност кооперативног учења. Аутори који заговарају перспективу когнитивне елаборације (D. Dansereau, N. Madden, R. Slavin, R. Stevens, N. Webb) полазе од претпоставке да су елаборације и објашњења у вршњачком подучавању одговорни за академска постигнућа ученика. Под утицајем ове теоријске перспективе развијене су бројне методе кооперативног учења у настави језика које подразумевају да ученици директно подучавају једни друге стављајући се у улогу наставника или татора, као и методе које представљају посебан облик подучавања ученика специфичним и конкретним когнитивним стратегијама за разумевање и примену текста.

Претходни приказ о интеграцији најчешћих теоријских традиција у оквиру којих је разматрана ефективност кооперативног учења (Slavin, 1996, 2003, 2014), као и сазнања о условима који доприносе позитивним ефектима примене кооперативног учења (Gillies & Ashman, 2003; Johnson & Johnson 2003, 2009; Johnson et al., 1998; Peret-Clermont, 2004; Roeders, 2003) упућује на неколико кључних закључака које треба узети у обзир приликом

сагледавања образовних доприноса кооперативног учења. То су: а) свака теоријска перспектива почива на специфичним поставкама и пружа делимичну интерпретацију о ефективности кооперативног учења и условима под којима се јављају позитивни ефекти тог учења на постигнућа ученика; б) у циљу потпунијег разумевања ефективности кооперативног учења на постигнућа ученика постојеће теоријске основе треба посматрати као комплементарне, а не искључиве перспективе; в) кооперативно учење, само по себи, није ефективније од постојећих метода наставе/учења већ то постаје под утицајем деловања многобројних параметара који моделују наставу засновану на кооперативном учењу (нпр. природе интеракције, начина структурирања ученичких и наставничких активности, начина вредновања процеса и крајњих резултата рада, имплицитних уверења наставника, ставова наставника и ученика према кооперативном учењу, компетенција наставника за примену кооперативног учења итд.); и г) иако не без мањкавости, Славинов интегративни модел кооперативног учења може представљати адекватан референтни оквир за разматрање примене кооперативног учења у актуелној настави језика у унапређивању квалитета знања ученика (занемарени су афективни фактори и њихов утицај, значај теорија које апосторфирају вредносне системе и оријентације, преференције ученика и наставника, као и став да су неки фактори формативни, а други само подстицајни (модераторске варијабле) за академска постигнућа ученика).

1.2. Квалитет знања ученика

1.2.1. Различити приступи одређењу појма знање и квалитет знања

О знању и квалитету знања, говори се на много начина, неретко са непомирљивих позиција и аспеката посматрања. У научној литератури најчешће се издвајају филозофска, психолошка, дидактичка и методичка одређења знања (Антонијевић, 2006; Бојовић, 2003; Вилотијевић, 1999; Лакета и Василијевић, 2006; *Лексикон образовних појмова*, 2014; Мишчевић-Кадиевић, 2011; Ruić, 2006).

Пошто је образовни дискурс проистекао из филозофије и вековима се развијао у оквирима тог дискурса, расправу о знању и квалитету знања отпочињемо првенствено кроз призму епистемологије и филозофије образовања. У филозофији традиционалне расправе о знању и изворима знања вођене су између заговорника рационализма и емпиризма, а савремене расправе воде се између заговорника логичког позитивизма и емпиризма, критичког рационализма и реализма и конструктивистичке концепције (Ristić, 1995). Са гледишта рационализма, извор знања је разум, док је према емпиризму извор знања у чулном искуству. Са становишта логичког емпиризма фундаментални извор знања је чулно искуство, а знање је засновано на чврстим темељима опсервација и експерименталних налаза којима се та знања оправдавају. Према конструктивистичкој концепцији, знање је производ конструисања одређен социјалним положајима и односима људи који производе, прихватају и мењају знање. Према социјалном конструктивизму, једној варијанти конструктивизма, знање постоји у друштвеној интеркацији и комуникацији као производ грађења заједничког значења друштвених и природних појава и феномена.

У дискурсу филозофије образовања Узелац истиче духовну, нематеријалну страну знања, истовремено указујући да се „знање [...] све више почиње посматрати у функцији овладавања света и у први план иступа његова прагматична страна: знање је све мање у функцији обликовања појединца и његовог духовног уздизања, све даље од старог идеала да буде сам себи циљ, а све више у функцији успешности његове интегрисаности у околни свет и наметању својих ставова из чега се може добити нека непосредна корист (чиме се на посредан начин приближава идеалу софиста)” (Uzelac, 2012: 61). Узелац (Uzelac, 2012) указује на проблем раздвојености филозофске и педагошке мисли, посебно у разумевању знања, као важној компоненти образовања уопште. Док се у оквирима филозофије образовања истиче вредност знања у духовном преображавању и обликовању појединаца и друштава као резултат трансформације и еволуције духовне и материјалне друштвене праксе, неретко педагошка теорија и пракса истичу претежно само материјалну страну знању.

Поред значајних сазнања о природи и извору сазнања генерисаних у оквиру гносеологије, епистемологије и филозофије образовања тежиште овог рада је на педагошким аспектима примене кооперативног учења у настави језика, те ће у наставку текста бити анализирани дидактичке дефиниције знања.

Уз извесне разлике, преглед појмовних одређења знања у постојећим уџбеницима дидактике и лексикографској грађи (Табела 4) упућују да је знање „систем научно проверених, логички повезаних чињеница и генерализација о природи, друштву и човеку, које је појединац схватио и усвојио” (*Лексикон образовних појмова*, 2014: 225). Из угла дидактике, знање се више сагледава као коначни резултат и исход, а мање као процес (Ruić, 2006). Приметно је и да изостаје и прагматични аспект знања, а важан сегмент знања јесте примена у контексту и изван њега. У даљим операционализацијама појма знања, садржајно се појашњавају појмови – чињенице и генерализације. Чињенице обухватају појединости, конкретности, материјалне истине о стварности, оне су евидентне, несумљиве и спознају се перцептивним, а изражавају вербалним путем у афирмативним ставовима (*Педагошка енциклопедија*, 1989). Насупрот томе, генерализације су „уопћења онога што је заједничко у

низу чињеница као појединости“ (*Педагошка енциклопедија*, 1989: 529). Генерализације се сазнају посредством мишљења и обухватају правила, принципе, појмове, законе, дефиниције, закључке, антиципације, теорије, идеје, системе, симболе, алгоритме, формуле, постулате, поставке и слично.

Табела 4: *Појмовна одређења знања*

Аутори/речници/лексикони	Појмовна одређења знања
Пољак, 1970	„систем или логички преглед чињеница и генерализација о објективној стварности које је човјек усвојио и трајно задржао у својој свијести” (Пољак, 1970: 13)
Фурлан, 1966	„[...] скуп научних спознаја што их је усвојио неки субјект, неки појединац или пак скупина појединаца” (Фурлан, 1966: 301)
Шилих, 1967	„располагање већом или мањом, више или мање повезаном количином чињеница, података и сазнања из разних области културе цивилизације” (Шилих, 1967: 4)
Вилотијевић, 1999	„[...] компонента образовања означава систем научно проверених, логички повезаних чињеница и генерализација о природи, друштву и човеку које је појединац схватио и усвојио” (Вилотијевић, 1999: 67)
Јукић, Лазаревић и Вучковић, 1998	„систем или логички преглед чињеница и генерализација о објективној стварности које је човек усвојио и трајно задржао у својој свести” (Јукић, Лазаревић и Вучковић, 1998: 35)
Крстић, 1988	“врста искуства које омогућава узимање у обзир чињеница или представа о чињеницама и њиховим односима. Знање је праћено веровањем у прихватљиву истинитост расположивих тврдњи” (Крстић, 1988: 182)
Педагошки речник, 1967	„свесно усвојене чињенице, појмови, закључци и генерализације повезане у јединствену логичку целину, у систем; резултат образовног процеса; грађа која чини саставни део образованости и погледа на свет” (<i>Педагошки речник</i> , 1967: 337)
Лексикон образовних појмова, 2014	У дидактици, знање се схвата као компонента образовања – „систем научно проверених, логички повезаних чињеница и генерализација о природи, друштву и човеку, које је појединац схватио и усвојио” (<i>Лексикон образовних појмова</i> , 2014: 225). У психологији знање се одређује као „организовани систем инфорнација које се чувају у памћењу” (<i>Лексикон образовних појмова</i> , 2014: 225)
Енциклопедијски рјечник педагогије, 1963	„систем научних чињеница и генерализација (спознаја, појмова, правила, закона о природи, друштву и човјеку), које су ученици усвојили тј. схватили, у свијести трајно задржали и које умију примијенити у пракси [...] Знања представљају сакупљено и уопћено тисућугодишње производно-радно искуство човјечанства” (<i>Енциклопедијски рјечник педагогије</i> , 1963: 1136)

Педагошки лексикон, 1996

„Знање прати објективно заснована увереност (сигурност) у истинитост судова које тврдимо. [...] односи се на логички преглед усвојених чињеница и генерализација о проученим садржајима” (*Педагошки лексикон*, 1996: 180)

„систем или преглед чињеница или генерализација о објективној стварности које је човјек усвојио и трајно задрго у својој свијести. Чињенице и генерализације су битне одреднице у садржајном одређењу знања” (*Педагошки лексикон*, 1996: 529)

У оквиру психолошког дискурса, истичу се два приступа у дефинисању знања (Lalović, 2009). Према првом приступу, знање подразумева скуп чињеница и информација које је ученик усвојио и разумео, а утврђује се квантитет знања, односно количина или обим усвојених чињеница и генерализација. Према другом приступу, који заговарају Гање (Gagne, 1985), Блум (Bloom, 1981), Андерсон и Кратвол (Anderson & Krathwohl, 2001, Krathowl, 2002), Бигс и Колис (Biggs & Collis, 1982), знање се састоји од различитих нивоа, који су хијерархијски уређени (виши нивои знања укључују ниже нивое знања) и који се заснивају на различитим когнитивним процесима (виши нивои знања укључују ниже мисаоне процесе)¹. Према другом приступу утврђује се квалитет, тј. нивои знања ученика, при чему се сам квалитет знања веома различито поставља и одређује.

У погледу квалитета знања ученика приметне су веома различите класификације и таксономије знања (Anderson & Krathwohl, 2001, Krathowl, 2002; Bloom, 1981; Gagne, 1985). Оне су превасходно условљене различитим приступима аутора у дефинисању квалитета знања, односно „да ли се под квалитетом знања подразумевају садржај знања, интензитет (дубина) знања, ниво развијености веза и односа између знања, трајност знања, могућност примене знања у другим областима и свакодневном животу” (Антонијевић, 2006: 80). У погледу избора таксономије за операционализацију различитих квалитета знања, највећи број дискусија повезан је са Блумовом таксономијом и дводимензионалном ревидираном верзијом Блумове таксономије. Деценијама је Блумова таксономија представљала најчешћи оквир за дефинисање циљева и исхода образовања и васпитања у когнитивном домену развоја ученика. Уз то, анализирајући заступљеност Блумове таксономије у педагошкој теорији и пракси (уџбеницима, програмима иницијалног образовања учитеља и наставника, програмима стручног усавршавања) Бјекић и сарадници (Бјекић и сар., 2006) указују на њену значајну функционалну примену у обликовању наставе.

Блумова таксономија знања. Блумова таксономија знања спада у најпознатије и најцитираније таксономије знања. Амерички психолог Блум (Bloom, 1981), заједно са сарадницима, 1956. године развио је таксономију знања као водич у постављању специфичних циљева за успешно планирање и процену исхода учења. У Блумовој таксономији полази се од претпоставке да се знање може поделити у шест одвојених и кумулативно структурираних нивоа: знање, разумевање, примена, анализа, синтеза и вредновање. Први ниво знања обухвата памћење чињеница и генерализација, други разумевање тих чињеница и генерализација, трећи примену усвојених чињеница, четврти њихову анализу, пети стварање новог на основу примене усвојених чињеница и шести ниво процењивање знања на основу претходних нивоа знања.

¹ Гање (Gagne, 1985) разликује вербално знање, интелектуалне вештине и когнитивне стратегије. Андерсон и Кратвол (Anderson & Krathwohl, 2001, Krathowl, 2002) разликују декларативно, појмовно, процедурално и метакогнитивно знање. SOLO таксономија (Biggs & Collis, 1982) предвиђа пет нивоа знања: предструктурални ниво, ниво једноставног повезивања, ниво сложенијег повезивања, ниво односа, ниво проширења.

На најнижем нивоу, који је Блум означио као *знање*, ученик може да се присети информација и да их препозна у облику у коме су му оне претходно биле дате посредством уџбеника, предавања или на неки други начин. Овај ниво знања заснива се на памћењу, препознавању или репродуковању усвојених чињеница и генерализација. Присећање и репродукција не подразумевају нужно разумевање усвојених чињеница и генерализација. Ученик може препознати и репродуковати оно што је учио али да то не разуме. Овај ниво знања је најнижег квалитета јер је знање без разумевања неупотребљиво, посебно у новим ситуацијама и брзо се заборавља.

Други ниво знања подразумева *разумевање* усвојених чињеница и генерализација. ”Знање научено са разумијевањем има карактеристику оперативности, па га је могуће издвојити из контекста и користити у новим ситуацијама учења или рјешавања проблема“ (Lalović, 2009: 22). Знање засновано на разумевању чињеница и генерализација пружа ученику могућност трансформисања информација из једног облика у други путем објашњавања, препричавања, превођења, разврставања, сажетог приказивања и слично. Да би се стекло знање с разумевањем потребно је повезивање новог са претходним знањем, односно интегисање нових чињеница и генерализација у већ формиране когнитивне структуре ученика.

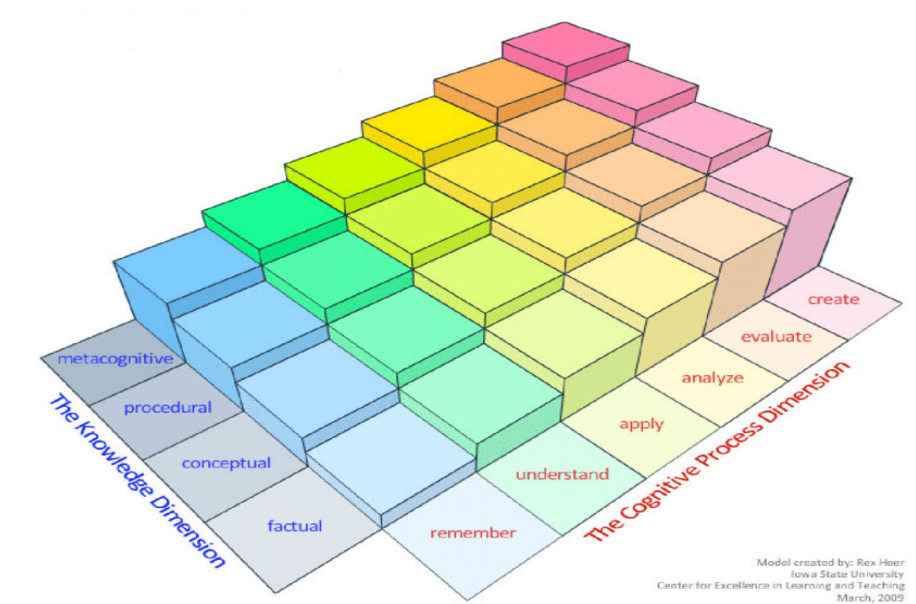
Трећи ниво знања подразумева *примену* претходно наученог у новим ситуацијама, које нису претходно учене. Ученик који показује ова ниво знања користи претходно знање да би решио проблем. Оно што учи у школи примењују у животу и даљем школовању. Данас се често указује да ученици нису у стању да примене знања при учењу новог или решавању свакодневних животних ситуација.

Наредни хијерархијски ниво знања подразумева употребу знања кроз *анализу*, упоређивање, тражење сличности и разлика међу појмовима и теоријама, разврставање, класификовање итд. Учење уз употребу ових интелектуалних операција обезбеђује формирање научних појмова и стратегија успешног учења (учење учења).

Синтеза и вредновање, као највиши нивои знања, подразумевају превазилажење онога што је дато и уздизање изнад уобичајеног, сигурног, па укључују самосталност, креативност и критичност ученика. Ученици чије се знање налази на нивоу синтезе и вредновања показују способност да заузму критички однос према информацијама, процене вредност чињеница и генерализација, дају аргументацију, креирају нове идеје и томе слично. „Суштина стваралачког мишљења (синтеза) је произвођење нових информација на основу постојећих. Суштина критичког мишљења (вредновање) је нуђење алтернативних рјешења и другачијих гледања у односу на постојеће“ (Lalović, 2009: 22).

Ревидирана Блумова таксономија знања Андерсона и Кратвола. Под утицајем савремених психолошких сазнања, Андерсон и Кратвол (Anderson & Krathwohl, 2001, Krathwohl, 2002) ревидирају првобитну верзију таксономије укључивши две димензије: *знање* (шта ученик зна) и *когнитивне процесе* (како ученик сазнаје) (Слика 4). Ревидирана Блумова таксономија развијена је под претпоставком да су знања ученика хијерархијски уређена јер овладавање вишим нивоима знања подразумева да је ученик овладао свим нивоима когнитивних процеса који се налазе испод тог нивоа, као и квалитетима знања.

У односу на првобитну верзију, издвајају се три кључне промене у ревидираној верзији таксономије: а) терминолошке промене; б) промене у хијерархијском редоследу виших категорија на димензији когнитивних процеса; и в) структурне промене.



Слика 4: Ревидирана Блумова таксономија Андерсона и Кратвола, модел креирао Р. Хир (R. Heer), 2009 (Извор: Brouwer et al., 2013: 101).

Прво, апострофирајући природу процеса сазнавања Андерсон и Кратвол шест главних категорија из Блумове таксономије претварају од именица у глаголе, како би истакли процесни карактер учења, нагласивши тиме и квантитативне и квалитативне аспекте исхода учења. На тај начин, Андерсон и Кратвол су желели да шест нивоа когнитивних процеса искажу преко активних глагола, чија је радња видљива и мерљива. Нови термини су одређени на следећи начин: *подсећати* (препознавање и преузимање релевантних знања из дугорочне меморије); б) *разумети* (конструисање значења кроз сумирање, класификовање, упоређивање, објашњавање на основу усмених, писаних и графичких инструкција); в) *применити* (употреба и спровођење процедура у датој ситуацији); г) *анализирати* (растављање материјала на саставне делове, одређивање међусобне повезаности делова, односа делова и целокупне структуре чији су саставни део); д) *евалуирати* (процењивање на основу критеријума и стандарда); и *стварати* (формирање кохерентне и функционалне целине и реорганизовање елемената у новој структури или обрасцу).

Друго, у ревидираној верзији таксономије стварање (које одговара синтези у првобитној верзији) се налази на хијерархијски највишем нивоу и, према мишљењу Андерсона и Кратвола, укључује у себи евалуирање. У Табели 5 дата је структура когнитивних процеса у ревидираној Блумовој таксономији.

Табела 5: Структура когнитивних процеса у ревидираној Блумовој таксономији знања Андерсона и Кратвола (Krathowl, 2002)

Когнитивни процеси	Одређење
1. Подсећати	присетити се, препознати или репродуковати чињеницу или генерализацију у приближном облику у којем су научени
2. Разумети	уочити и повезати главне идеје; разумети, интерпретирати и објаснити научно; закључити о узрочно-последичном односу или извести логичан закључак из доступних информација

3. Применити	решавати проблеме применом наученог у контексту учења или у новим ситуацијама на увежбани или на нов начин; одабрати и применити податке и принципе за решавање проблема или задатка; користити апстракције
4. Анализирати	развијати битно од небитног; рашиљати информације како би се утврдили делови целине, њихови међусобни односи, узроци и последице, извели закључци; препознати скривено значење; разликовати чињенице и закључке
5. Евалуирати	пронаћи сличности и разлике међу идејама, проценити ваљаност идеја, открити неконзистентност унутар процеса или продукта; открити адекватност поступка с обзиром на проблем или задатак; доказати вредност; изабрати могућност и дати аргументовано објашњење
6. Стварати	креативно (дивергентно) користити знање у стварању нових целина; стварати нове идеје и решења; изводити генерализације на основу добијених резултата; повезивати знања из различитих научних подручја; учавати нове обрасце

Треће, најзначајнију структурну промену представља увођење четири димензије знања (чињеничко, појмовно, процедурално и метакогнитивно), на континууму од конкретне до апстрактне (Табела 6).

Табела 6: Структура димензије знања у ревидираној Блумовој таксономији Андерсона и Кратвола (Krathowl, 2002)

Димензије знања	Одређење
ЧИЊЕНИЧКО ЗНАЊЕ - познавање терминологије - познавање специфичних елемената и детаља	основни елементи које ученици морају знати да би били упознати са дисциплином и решавањем проблема у њој
КОНЦЕПТУАЛНО ЗНАЊЕ -познавање класификација и категоризација -познавање принципа и генерализација -познавање теорија, модела и структура	међусобне везе између елемената унутар веће структуре која им омогућава да функционишу заједно
ПРОЦЕДУРАЛНО ЗНАЊЕ - познавање вештина и алгоритама специфичних за подручје - познавање метода и техника специфичних за подручје - познавање критеријума за одређивање адекватног одабира употребе процедура	знање о томе како нешто урадити, о методама истраживања, критеријумима за коришћење вештина, алгоритама, техника и метода
МЕТАКОГНИТИВНО ЗНАЊЕ -познавање стратегија -познавање когнитивних задатака -самоспознавање	познавање когниције и свесност о сопственој когницији

Чињеничко знање – представља најнижи квалитет знања и обухвата основне елементе које ученици морају знати да би били упознати са дисциплином и да би решавали проблеме у вези са њом. Ова врста знања укључује познавање терминологије и специфичних детаља. Као најнижи квалитет знања подразумева памћење података, чињеница, дефиниција посредованих школским програмом. Познавање правописних правила, познавање значајних

књижевних дела, именовање главних ликова представљају типичне примере ове врсте знања у настави српског језика. „Једна од улога чињеничног знања, између осталог, јесте да оно служи као средство даљег сазнавања, али и откривања нечега за ученика новог [...] Несумњиво је да се систем знања који се конституише од фонда знања који ученик поседује, састоји и од чињеничких знања и ова врста знања нужно има своје место и улогу и том систему” (Antoniјевић и Vujisić Živković, 2014: 128). Да би се чињеничко знање ставило у функцију развоја квалитетнијих знања, потребно је заузети емотивни однос према чињеницама јер у противном „пропада свака механички наметнута културна вредност, независно од њене величине [...] Али, свим тим чињеницама остаје својствено да оне остају на нивоу факата, да се не уздижу до једног вишег смисла, будући да не долази до трансформације унутрашњег живота оног ко се обучава, пошто његова унутрашњост на све спољашње изазове остаје „нема“ и не преживљава никакве унутрашње метаморфозе” (Uzelac, 2012: 16).

Појмовно знање – подразумева разумевање међусобних односа основних елемената унутар веће структуре која им омогућава да заједно функционишу и укључује познавање класификација и категорија, принципа, генерализација, теорија, структура и модела. Овај квалитет знања подразумева памћење и разумевање чињеница и генерализација посредованих школским програмом. Одређивање врсте речи и глаголских облика у реченици представљају типичне примере појмовних знања у настави српског језика. „У случају правих научних појмова који се усвајају у настави, ова врста знања изражава унутрашња суштинска својства проучаваних предмета, појава и процеса објективног света” (Matusov, 2001; према: Antoniјевић и Vujisić Živković, 2014: 128-129).

Процедурално знање – представља знање како нешто урадити, владање методама истраживања, процедурама, техникама, критеријумима за коришћење вештина. Ова врста знања укључује познавање вештина и алгоритама специфичних за одређено подручје, познавање метода и техника специфичних за подручје, као и познавање критеријума за адекватан одабир и употребу процедура. Овај квалитет знања „је опште природе, не зависи толико од садржаја програма, али долази до изражаја у процесу учења тих садржаја и омогућује њихово квалитетно усвајање [...]” (Lalović, 2009: 23). Ученик чије знање се налази на овом нивоу може понуђене информације да упореди (утврди сличности и разлике) класификује (организује елементе у категорије на основу разматраних карактеристика), да примени у новој ситуацији, да из њих изведе закључак и слично. Типичан пример процедуралног знања у настави српског језика је писање по граматичким и правописним правилима.

Метакогнитивно знање – представља највиши квалитет знања и подразумева познавање сопствене когниције, као и когниције уопште, и свесност о сопственој когницији. Обухвата три поткатегије: познавање стратегија, познавање когнитивних задатака и самопознавање. У Блумовој таксономији овај квалитет знања одговара синтези и вредновању. Овај квалитет знања карактерише лични, стваралачки, аутономан однос ученика према садржају који се учи и према властитим когнитивним процесима током учења. Ученик који поседује метакогнитивно знање заузима критички однос према садржају или сопственом учењу, процењује његову вредност и трансформише га у нову целину. У настави језика, познавање стратегија читања је типичан пример за ову врсту знања.

У погледу избора таксономије за операционализацију различитих нивоа квалитета знања определили смо се за ревидирану верзију Блумове таксономије будући да се она уклапа у социоконструктивистичка схватања наставе и учења од којих полазимо. Осим што ревидирана Блумова таксономија представља користан оквир за идентификовање и операционализовање различитих врста знања, она пружа информације и о квалитету знања, Због тога је применљива у сагледавању процеса и резултата (исхода) наставе и учења. Свака димензија знања је на квалитативно вишем нивоу, као што је случај и са когнитивним процесима који омогућују њихово стицање. На пример, чињеничко знање ученика може бити

результат присећања или неког другог когнитивног процеса. Поред наведеног, ревидирана Блумова таксономија пружа дијалектички приступ разумевању односа између таксономских категорија, као и категорија и таксономије у целисти. „Укупност квалитета образовног постигнућа ученика основне школе непосредно је одређена односом обима заступљености знања чињеница и појмовних знања код ученика ... присуство одређеног нивоа развијености система знања код ученика, утолико је на вишем нивоу, у мери у којој су у фонду знања ученика заступљени прави научни појмови” (Antonijević i Vujisić Živković, 2014: 129). Из тих разлога, у ради смо се определили за ревидирану Блумову таксономију као референтни оквир за операционализацију квалитета знања ученика у настави српског језика.

Полазећи од тога да квалитет знања треба да обухвати обим и дубину усвојених чињеница и генерализација о друштвеној стварности, а уважавајући специфичност знања у настави српског језика, као и узрасне специфичности ученика четвртог разреда, сматрамо да је оправдано квалитет знања ученика у настави српској језика операционализовати преко два битна својства: преко нивоа усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања. Док прво својство указује у ком је степену ученик усвојио различите нивое квалитета знања, друго својство указује да усвојени нивои квалитета знања нису привременог карактера већ да трају и одржавају се кроз одређени временски период. Из тих разлога, под *квалитетом знања подразумевамо усвојеност и одрживост различитих нивоа знања (чињеничко, појмовно, процедурално), који су хијерархијски уређени (виши нивои знања обухватају ниже нивое знања) и засновани на различитим когнитивним процесима (подсећање, разумевање, примењивање, анализирање, евалуирање и стварање).*

1.2.2. Различити приступи у мерењу и процењивању квалитета знања

Мерење и процењивање квалитета знања ученика спада у ред најсложенијих, најважнијих, али и најосетљивијих истраживачких и наставничких задатака у систему евалуације јер подразумевају интегрисање педагошких, психолошких, етичких, епистемолошких, методолошких гледишта и велику међуфакторску условљеност. „О процењивању постигнућа мислимо и као о моћном средству мотивисања, али и демотивисања ученика за учење, средству друштвене моћи, контроле, стигматизације, манипулације или принуде” (Кузмановић и Павловић Бабић, 2011: 63). Комплексност процењивања квалитета знања у настави језика проистиче и из специфичности програмских садржаја², природе знања у настави језика, као и специфичности циљева и задатака наставе језика. У овог одељку биће приказана и проблематизована питања у вези са приступима у (мерењу) процењивању знања и њиховим педагошким импликацијама, са посебним освртом на сагледавање проблематике мерења (процењивања) знања различитог квалитета из угла различитих психолошких теорија учења (бихевиоризма и социоконструктивистичке перспективе).

Поред синтагме *приступи у мерењу и процењивању постигнућа* у употреби је и термин *праксе процењивања*, па се у оквиру тог дискурса – полазећи од научних парадигми развијених у друштвеним наукама (емпиријско-аналитичка, интерпретативна, критичко-теоријска) – посебно издвајају традиционалне праксе, алтернативне и праксе будућности (Aikenhead, 1997; Mitrović, 2010, 2014, 2017). Термин *праксе* обухвата и манифестне и латентне компоненте јер се иза разноврсних конкретних пракси налазе латентни дидактички избори о учењу, знању, оцењивању итд. (Mitrović, 2017).

У научној литератури због епистемолошких претпоставки и педагошких импликација посебно место су задобила, и у теоријским расправама и у педагошкој пракси, два приступа у

² Српски језик и књижевност јесте програмски најсложенији предмет у основној школи јер интегрише садржаје два различита подручја (наука о језику и књижевне уметности). Кроз културу изражавања, садржаји језика и књижевности се функционално повезују (Петровачки, 2008).

процењивању образовних постигнућа ученика: а) *психометријски*; и б) *алтернативни* (Кузмановић и Павловић Бабић, 2011). Уобичајено, оба приступа се постављају као алтернативни, дијаметрално различити погледи на теоријско утемељење и праксу процењивања ученичких постигнућа (Vu & Alba, 2014; Wiggins, 1989a, 1989b; Dikli, 2003; Koh, 2017; Митровић, 2014; Mitrović, 2017). М. Митровић (2014) сматра да су актуелне традиционалне праксе оцењивања конституисане на темељу потреба тадашњег друштва и да их треба мењати на начин да главни актери наставног процеса (наставници и ученици) буду носиоци и креатори у грађењу разумевања процеса праћења и процењивања постигнућа. Присутна су и мишљења аутора (Asamoah, 2019; Dori, 2003; Кузмановић и Павловић Бабић, 2011; Frey, Schmitt & Allen, 2012) да сваки приступ у процењивању ученичких постигнућа има своје вредности, које под одређеним условима доприносе изградњи свеобухватније слике о ученичком постигнућу, а заједно узети могу допринети унапређивању праксе процењивања образовних постигнућа ученика. Психометријски приступ, с једне стране, пружа сазнања о положају ученика у односу на референтну групу и одређени образовни садржај, док аутентично процењивање, с друге стране, пружа сазнања о напредовању ученика с обзиром на индивидуализоване образовне циљеве (Кузмановић и Павловић Бабић, 2011). Слично претходно изнетом ставу аутора, Фреј и сарадници (Frey, Schmitt & Allen, 2012) сматрају да уравнотежен систем процењивања ученичких постигнућа највише доприноси изградњи слике о постигнућу ученика кроз интегрисање три врсте процењивања: стандардно процењивање, процењивање које у учионици врши наставник и самопроцењивање.

Оба приступа почивају на различитим филозофским и епистемолошких претпоставкама, различитим приступима у разумевању природе знања и учења, начинима процењивања ученичких постигнућа и потенцијалним могућностима примене у пракси. У приказу суштинских карактеристика приступа у процењивању образовних постигнућа ученика ослонићемо се на компаративни приказ пракси оцењивања* који је сачинила М. Митровић (Mitrović, 2017) (видети Табелу 7).

Табела 7: *Компаративни приказ традиционалног (психометријског) и аутентичног процењивања (прилагођен на основу извора: Mitrović, 2017)*

Упоредни параметри	Традиционално Процењивање	Аутентично процењивање
Академска традиција о образовању и учењу	емпиризам, позитивизам, бихевиоризам итд.	хуманизам, социјални конструкционизам, социокултурализам итд.
Природа знања	експлицитне чињенице и теорије; хијерархијске структуре; независне од перспективе човека	грађење значења у контексту и ревидирање кроз дискурс; комплексне структуре – различите врсте знања
Природа способности	менталне способности за усвајање знања	осетљивост за културно – језик, интерсубјективност, интерпретативност и др.; присвајамо артефакте
Тип наставног програма	програм као прописани документ; структурисан око научних и наставних дисциплина; непроменљив	програм као процес обликован интеракцијама; структурисан око интересовања ученика; променљив
Улога наставника	експерт	ментор
Положај и улога ученика	пасиван	активан

Предмет оцењивања	мерљиви продукти школског учења	процеси и продукти школског учења
Сврха оцењивања	диплома, сертификат; социјална контрола; техничка сврха	успостављање сагласности о знању и вредностима садржаним у подучавању, учењу и оцењивању; побољшање процеса наставе; педагошка сврха
Особине оцењивања	хијерархијски организовано; оцењују се компоненте знања независно од контекста њихове реалне примене	континуирано, прогресивно, ситуационо; оцењују се комплексне менталне структуре и учествовање у процесу подучавања и учења
Положај у структури наставног процеса	издвојено – завршно, након секвенци подучавања и учења	интегрални део подучавања и учења
Ко оцењује	наставник	наставник и ученици

Напомена*: Из табеларног приступа су искључени описи праксе оцењивања која је пожељна у будућности.

Први приступ, психометријски, у основи је проистекао из поставки емпиријско-аналитичке парадигме и под снажним утицајем бихевиоризма у психологији (Koh, 2017; Кузмановић и Павловић Бабић, 2011; Митровић, 2014; Mitrović, 2017). Конвенционално психометријско процењивање ограничено је на примену стандардизованих нормативних тестова у оквиру којих је тежиште усмерено на процену усвојености количине знања коју ученици поседују. Стандардизовани тестови спроводе се на јединствен начин како би се утврдило постигнуће ученика у сумативне сврхе (оцењивање се спроводи на крају полугодишта или семестра, по завршетку курса). У основи примене стандардизованих тестова је претпоставка да њихова употреба повећава ефикасност испитивања, објективност бодовања, поузданост резултата и економичност примене. Такав формат тестирања усклађен је са бихевиористичком теоријом учења која промовише награде и кажњавање у регулисању и контролисању будућег понашања ученика. „Акцент је на мерним инструментима (тестови, упитници и објективне мере понашања) и самом поступку мерења, док је предмет мерења у другом плану” (Кузмановић и Павловић Бабић, 2011: 67). Полази се од претпоставке да је знање независно од оних који га поседују, тек усвајају или процењују, те сагласно томе, и у мерењу знања треба тежити објективности (Koh, 2017). Превелика наглашеност објективног мерења, примећује К. Кох (Koh, 2017) довела је до веома уске и ограничене примене тестова, само у погледу испитивања усвојености чињеница и генерализација (чињеничко и декларативно деконтекстуализовано знање), а у наставној пракси до доминације фрагментарног наставног програма јер се многи очекивани исходи учења мере као атомизирани делићи знања и вештина. Како су виши нивои исхода учења (нпр. критичко мишљење, сарадња и метакогнитивно знање) превише субјективни ентитети да би се објективно измерили, они остају неистражени. У наставној пракси, оцењивање је хијерархијски организовано будући да се оцењују само компоненте знања, независно од контекста њихове реалне употребе. Посматрано из структуре наставног процеса, оцењивање је деконтекстуализовано и независно од процеса подучавања и учења, спроводи се повремено и на крају, након подучавања и учења (Mitrović, 2017).

Сумирајући погледе великог броја аутора Кузмановић и Павловић Бабић (2011) издвајају следећа ограничења, односно слабости психометријског приступа:

- фокус на финалне резултате чиме се занемарује процес стицања знања;
- артифицијелност;
- слаба „еколошка валидност” тестова;

- доминација тестова типа папир-оловка, чиме се ускраћује могућност ученицима да користе оруђа и помагала која користе у решавању проблема у свакодневном животу;
- квантитативно исказивање резултата на тесту постигнућа;
- резултат на тесту има релативну вредност у популацији за коју је стандардизован;
- усмереност на мерење једноставнијих вештина учења;
- усмереност на индивидуална постигнућа и индивидуалне разлике;
- учење за тест, а не ради сазнања;
- занемарује се градиво које не покрива тест;
- фокус је на тачне одговоре, а не могуће одговоре и различите путеве решавања;
- интерпретација резултата усмерена је на недостатке знања или вештина ученика;
- ученици немају могућност да изразе сопствено мишљење у одговорима;
- дискриминација ученика према стилу учења и другим обележјима;
- временско трајање и тестовна ситуација изазивају стрес код ученика;
- процењује се усвојеност наставних садржаја, а остала образовна постигнућа остају занемарена (иницијатива, креативност, залагање итд.).

Упркос изнетим слабостима у примени, стандардизовани тестови нису напуштени већ се може говорити о тестирању у „новом руху” у оквиру националних и међународних евалуативних истраживања (Кузмановић и Павловић Бабић, 2011). Уместо усредсређености на мерење усвојености академских знања, евалуативна истраживања у фокус процењивања стављају компетенције ученика, које су потребне за даље школовање, професионални рад и укључивање у друштвени живот. Поред тога, тестови који се користе у евалуативним студијама имају обележја и нормативних тестова (заснивају се на психометријским принципима мерења оријентисаним ка нормама; указују на индивидуалне разлике у знању између ученика у односу на популацију) и критеријумских тестова (указују шта је ученик научио и до ког нивоа усвојио или развио према унапред дефинисаним циљевима наставе, програма или у зависности од постављених стандарда постигнућа ученика), а њихова конструкција и начин примене су значајно олакшани појавом стандарда оцењивања исхода учења (Mitrović, 2017; Кузмановић и Павловић Бабић, 2011). У савременим образовним системима, националним тестирањима се приписује кључна улога у ефикасном управљању образовањем „јер пружају проверљиве, поуздане и ваљане емпиријске податке о остварености постављених образовних циљева и о значају и правцу деловања појединих чинилаца који на битан начин обликују образовни процес и одређују његове домете” (*Образовна постигнућа ученика трећег разреда национално тестирање 2004, 2006*: 10). Иако представљају значајан помак у односу на стандардизоване тестове у оквиру психометријског приступа евалуативна кроснационална истраживања су предмет велике критике. М. Митровић (2007) указује на проблем недовољне осетљивости на културне, језичке, друштвене и остале специфичности образовних система и поједностављивање резултата у поређењу општих компетенција ученика. Уз то, захтеви теста у евалуативним кроснационалним истраживањима често су неусаглашени са националним образовним циљевима, евидентни су проблеми у адаптацији ставки због културолошке и језичке специфичности сваке земље и креирању садржаја задатка према практичним потребама (Кузмановић и Павловић Бабић, 2011), а добија се трансверзални пресек стања у погледу развијености кључних компетенција ученика због чега је немогуће пратити напредовање ученика у разматраним компетенција и допринос школе њиховом напредовању (Jovanović i Baucal, 2016).

Други приступ, познатији у литератури као аутентични или алтернативни, обухвата велики број различитих модела процењивања, насталих као критика доминатног класичног психометријског приступа (Кузмановић и Павловић Бабић, 2011). У циљу приказа карактеристика алтернативног приступа у процењивању ученичких постигнућа, потребно је, најпре, осврнути се на различите употребе израза „аутентичан”.

У оквиру другог приступа у процењивању образовних постигнућа тај израз се употребљава у различитим значењима. У једном случају, доводи се у везу са поступцима оцењивања (Wiggins, 1989a, 1989b), у другом са постигнућима ученика (Archbald & Newmann, 1988; према: Koh, 2017), у трећем са изградом теста и конструкцијом аутентичних задатака (Koh, 2017; Koh et al., 2012; Koh et al., 2018), у четвртном са компетенцијама наставника да спроводе аутентично оцењивање, тзв. оцењивачком писменошћу наставника (Stiggins, 1999; према: Koh & Velayutham, 2009). Различите употребе израза „аутентичан” релевантне су у контексту образовања и наставе јер је важно идентификовати аутентична образовна постигнућа ученика у терминима жељених исхода учења и ускладити методе и поступке аутентичног оцењивања са њима (Koh, 2017). Да би то било могуће, потребно је да наставници имају развијену оцењивачку писменост, као једну од битних компетенција за конструисање аутентичних задатака којима стимулишу и промовишу знања ученика различитог квалитета и сложене когнитивне процесе. Осим што наставник успешно демонстрира разумевање принципа избора и дизајнирања задатака, као и процењивање ученичког рада и учења, оцењивачка писменост се односи и на умеће наставника да развије интерпретације и употребе података оцењивања за даљу подршку учењу и развоју ученика (Koh et al., 2018). Начелно, све аутентичне процене, сматра К. Кох (Koh, 2017) јесу процене ученичких постигнућа, јер захтевају од ученика да конструишу одговоре, да извештавају о нечему или да креирају одређени производ, а самим тим, процес је подједнако важан колико и сам производ. Написан извештај пројекта, прилог за новине, изведен плес, дизајниран дигитални артефакт, креиран плакат за научни сајам, усмена презентација типични су примери различитих аутентичних постигнућа ученика.

Термин „аутентично оцењивање” везује се за име Г. Вигинса (Wiggins, 1989a, 1989b), који овим термином означава право (реално) и аутентично тестирање интелектуалних способности ученика, где ученик – изводећи огледне задатке – показује разумевање, мишљење вишег реда и способност решавања сложених проблема. Аутентични задаци, који се конструишу за потребе спровођења аутентичног оцењивања, реплицирају изазове са којима се стручњаци одређених научних области (нпр. математичари, књижевници, научници и остали) суочавају у стварном свету приликом решавања проблема и нису ограничени само на когнитивне елементе (укључују емоције, расположење ученика, став, упорност, истрајност и сл.). Сматра се да тако конципирани задаци оцењивања могу да мотивишу ученике да схвате релевантност задатака у стварном свету и њихов смисао за касније учење, образовање и професионални рад. Аутентични задаци из наставе језика треба да подстакну код ученика употребу оних облика и метода мишљења и активирају когнитивне процесе који су специфични за то научно и наставно подручје.

Алтернативни (аутентични) приступ је утемељен на претпоставкама интерпретативне парадигме, као и поставкама когнитивних теорија и конструктивистичких теорија (Кузмановић и Павловић Бабић, 2011; Митровић, 2014). Суштину аутентичног процењивања ученичких постигнућа чини усмереност на различите квалитете знања ученика, односно на питања: да ли ученици конструишу различите типове знања и, ако конструишу, под којим условима то чине, и које когнитивне процесе активирају у њиховој изградњи. Алтернативно оцењивање јесте облик евалуације који превазилази традиционално мерење ученичких постигнућа путем теста и ставља нагласак на развој вештина критичког мишљења и решавања комплексних проблема, важност контекстуалне и аутентичне употребе језика (Islam & Ahmed, 2018). За разлику од конвенционалних тестова у форми папир-оловка, који су усмерени на процењивање знања репродукције и ниже нивое когнитивне обраде у артифицијелним контекстима, у аутентичном процењивању користе се задаци који наглашавају процес конструкције знања, решавање сложених проблема, разрађену комуникацију, дискурс, сарадњу и решавање проблема у реалним контекстима (Koh et al., 2012). У аутентичном процењивању, поред исхода школског учења, нагласак је на процесу и контексту учења, на уважавању перспективе ученика у процесу оцењивања (Mitrović, 2017). „Главне предности такве промене јесу омогућавања ученицима да се баве сопственим

процесима учења (освешћивање, надгледање, учачавање индивидуалног напретка, учачавање тешкоћа, постављање личних циљева итд.), да добијају благовремену и смислену повратну информацију, да усклађују разумевања са другима о циљевима образовања, да прихватају и деле одговорност са наставницима за оцењивање и образовне исходе” (Митровић, 2014: 181). Поред суштинских промена у виђењу предмета процењивања, значајне разлике се издвајају и у погледу разумевања природе знања и способности ученика, сврхе и функција оцењивања, особина оцењивања, поступака оцењивања, положаја наставника и ученика у процесу оцењивања. Алтернативни приступ у процењивању образовних постигнућа ученика полази од претпоставке да је знање производ социјалне интеракције и дискурса, а легитимност знања се потврђује снагом аргументације (Bruner, 2000), што значи да не може бити социјално, културно и уопште вредносно неутрални феномен. У складу са холистичким виђењем знања, у фокусу процењивања су комплексне менталне структуре, у контексту реалне (аутентичне) примене (Кузмановић и Павловић Бабић, 2011). Иако се тежиште процењивања и анализе помера са квантитета на квалитет знања, са нижих менталних на сложеније когнитивне структуре и процесе ученика, од контролне ка развојној функцији процењивања, а ученичка перспектива у процењивању постаје подједнако важна као и наставничка, то прогресивно померање фокуса не умањује деликатност и комплексност примене поступака аутентичног процењивања. Да би се обезбедили подаци о стратегијама учења и индивидуалним процесима, остварености индивидуализованих циљева, као и сугестије за даље планирање и унапређивање подучавања и вођења учења, потребно је да се процењивање одвија у контексту реалне наставе и учења, уз примену различитих квалитативних процедура (Mitrović, 2017). Можда највећу новину у односу на психометријски приступ и њему засноване традиционалне праксе оцењивања представља уважавање ученичке перспективе о питањима процењивања, чиме је наглашено да су одговорност и партиципација за процес и продукте процењивања подељени између наставника и ученика.

Какве увиде и сазнања имамо на основу досадашњих расправа и студија о традиционалном и аутентичном приступу процењивања ученичких постигнућа?

Подаци о постигнућима ученика који су добијени у оквиру класичног психометријског приступа користе се за потребе креирања образовне политике, за доношење важних одлука и реформисање система образовања, што може довести до различитих последица за ученике и наставнике, а у крајњој инстанци, по сам образовни систем. Одговорност за неуспех у усвајању знања и културе, у оквиру психометријског приступа, сноси ученици (Bruner, 2000) или наставници (Koh et al., 2012; Koh, 2017). Уколико се знање схвата као фиксно, објективно и независно од перспективе оних који га усвајају, сваки неуспех у усвајању хијерархијски и кумулативно уређених чињеница и теорија које су објективно дате приписују се недостатку менталних способности ученика (Bruner, 2000). С друге стране, у многим системима образовања, наставници сноси главну одговорност за академска постигнућа ученика, што је проузроковало тенденцију наставника да подучавају наставни садржај у форми припреме ученика за тестирање на начин који предвиђају покрајинска, национална или међународна евалуативна истраживања (Koh, 2017). Кох и Лук (Koh & Luke, 2009; према: Koh, 2017) установили су да су наставничке праксе оцењивања у основношколском и средњошколском нивоу биле вођене припремањем ученика за испите, а да је реализовање наставног програма сведено на вежбање деконтекстуализованог чињеничног и процедуралног знања.

У једној студији која је дизајнирана да би се наставници кинеског језика професионално усавршавали у развијању задатака аутентичног оцењивања, односно оцењивачке писмености (енг. *assessment literacy*) Кох и сарадници (Koh et al., 2018) установили су да наставници разумеју принципе аутентичног оцењивања, што је резултирало великим бројем квалитетних задатака којима су пружили подршку учењу. Међутим, они се ипак суочавају са бројни изазовима у оцењивању, а пре свега, у

интегрисању критеријума потребних за управљање знањем ученика. Коу и сарадници (Koh et al., 2012) сматрају да разлози таквом стању леже у чињеници да се многи наставници ослањају на конвенционално и традиционално оцењивање, а често нису довољно припремљени да примене методе и поступке карактеристичне за аутентично оцењивање.

Извођење педагошких импликација може тећи у неколико праваца, имајући на уму претходни преглед сазнања развијених у оквиру два различита приступа процењивања образовних постигнућа ученика.

Један правац импликација указује на потребу да се мењају теорија и пракса професионалног развоја наставника тако да подржавају истинско прихватање нових приступа у процењивању ученичких постигнућа и пракси оцењивања. Кох и сарадници (Koh & Velayutham, 2009; Koh et al., 2012; Koh et al., 2018) предлажу јачање капацитета наставника у аутентичном оцењивању у школама или кроз програме образовања будућих наставника. У актуелној наставној пракси, као и у настави српског језика, већу пажњу треба дати аутентичним приступима у процењивању постигнућа ученика. Наставници и будући наставници морају имати прилике да практикују алтернативне поступке процењивања ученичких постигнућа. У том смислу, уместо дидактичког поучавања о вредностима и начинима примене аутентичног процењивања, сврсисходније је упознавање наставника са суштинским принципима који су у основи аутентичног процењивања, а наставници ће посредством практичног рада, тестирајући различите поступке и функције аутентичног процењивања постигнућа ученика у контексту реалне употребе развити свој однос према аутентичном процењивању као алтернативи традиционалном приступу. То не значи, нити је могуће, потпуни раскид и коначно напуштање традиционалног приступа и пракси оцењивања јер они пружају значајну слику о ученичким постигнућима.

Други правац за извођење импликација у вези је са питањима наставних метода и начинима њихове примене и повезаности са поступцима оцењивања. Својим кључним одредницама кооперативно учење интегрише многобројне карактеристике и принципе аутентичног приступа у процењивању и аутентичних пракси оцењивања. Сумирајући различите особине аутентичног оцењивања М. Митровић (2014) издваја следеће карактеристике и принципе: (1) подразумева окружење и помоћ других и културних артефаката; (2) усмереност на изведбу целовитих активности, а не атомизованих знања; (3) подстиче развој најбољих могућих решења и идеја у том моменту за извођење одређене активности, а не типични одговор. Током кооперативног учења, промовише се сарадња, размена и комуникација између ученика и ученика и наставника, као и поступци вредновања рада и односа у групи које регулишу сами ученици.

Трећи правац, у оквиру кога смо покушали да укажемо на педагошке импликације, односи се на проблематику конструкције тестова и аутентичних задатака у процењивању квалитета знања ученика. Посматрано из социоконструктивистичке перспективе, која се узима као референтни оквир овог рада, процењивање подразумева посматрање и анализу начина на које ученици конструишу знања различитог квалитета кроз социјалне интеракције и сарадничке активности са одраслима или компетентнијим вршњацима и како та конструисана знања користе у формирању сарадничких заједница. У алтернативним праксама оцењивања, које су обликоване поставкама социокултурног приступа настави, оцењивање се одвија и интерпретира у зони наредног развоја ученика (Митровић, 2014). Социоконструктивистичка сазнања даље имплицирају да ни фокус на исходе, односно резултате процеса наставе и учења, није интерпретиран у терминима недостатка знања или способности ученика посредованих школским програмом већ у афирмативним терминима потенцијалних прилика да се развију нове менталне структуре ученика. Будући да је концепт зоне наредног развоја замишљен као циркуларни процес, неразвијене когнитивне структуре у основи различитих квалитета знања ученика под подршком и сарадњом других постају актуелне когнитивне структуре. Тако, поред сазнања о томе које квалитете знања ученици поседују и на који начин су употребили различите когнитивне процесе у њиховом решавању,

добијамо и сазнања о томе који квалитет знања је у потенцијалној зони проксималног развоја ученика. Иако аутентични приступ процењивања изискује употребу различитих квалитативних метода за прикупљање података (нпр. учесничко посматрање, интервју, студије случаја итд.) тестирање и тестови нису напуштени. У погледу формата питања, фаворизују се питања отвореног типа, есејска питања, задаци извођења (Кузмановић и Павловић Бабић, 2011).

Четврта педагошка импликација указује да је апроксимативност један од основних принципа којим треба да се управљају носиоци и корисници резултата процењивања образовних постигнућа јер су подаци процењивања „апроксимације онога што нека особа зна или уме да уради” (Кузмановић и Павловић Бабић, 2011: 82). У области процењивања образовних постигнућа ученика, никада не можемо досегнути коначну истину о постигнућу већ се само приближавамо критеријуму који је полазни, а интерпретиран и препознат као релевантан и смислен у одређеном контексту.

1.2.3. Досадашња истраживања о квалитету знања ученика из српског језика

Квалитет знања ученика у жижи је интересовања различитих интересних група и друштвених актера: креатора образовне политике, научника, педагога, психолога, филозофа, наставника, родитеља, ученика. У актуелним образовним политикама и праксама развијених држава и држава у транзицији, образовним постигнућима ученика придаје се велики значај као средству за унапређивање квалитета, праведности и ефикасности система образовања (Бауцал, 2012).

У последњим деценијама актуализована су питања квалитета знања ученика у настави српског језика (Брборић, 2015; Јоцић, 2006; Роровић, 2009), а значајан подстрек тој тенденцији дали су: развој нових приступа учења у настави језика који су означили заокрет ка функционалном приступу од традиционалног структурног (Роровић, 2014), резултати међународних и националних тестирања постигнућа ученика (Антонијевић, 2007; Антонијевић и Спасеновић, 2007; Бауцал, 2012; Брборић, 2015; Павловић Бабић и Вауцал, 2010, 2011; Пејић и Тодоровић, 2007; Šaranović-Božanović, 1991), као и истраживања која су означила заокрет од еволуционистичког ка контекстуалном приступу писмености (Митровић, 2010). Поред наведеног, све је израженији став да настава српског језика у основној школи пролази кроз кризу, посебно у сегменту културе говора, писменог изражавања и читања. „Преовладава мишљење да се последње генерације основаца не школују и васпитавају на језику књижевноуметничких дела већ на језику медија, језику ужих друштвених група где доминира арго, језику друштвених мрежа и СМС порука у којима има и елемената примитивних писама из прошлости и пиктографије” (Златић и Ђорђевић, 2014: 87).

Да би се утврдио квалитет знања ученика из српског језика и књижевности у основним школама, неопходне су опсежне интердисциплинарне анализе и истраживања, као и њихово довођење у везу са актуелним образовним теоријама и праксама. Ипак, до одређених сазнања можемо доћи увидом у резултате међународних и националних истраживања о постигнућима ученика, како бисмо дали препоруке за даље педагошко деловање и истраживање.

Релевантан извор сазнања о постигнућима ученика у области језика обезбеђују међународне евалуативне студије, а посебно међународна студија ученичких постигнућа – PISA (Programme for International Student Assessment) чији је један домен постигнућа везан за читалачку компетенцију ученика. Наша земља је учествовала у пет истраживачких циклуса PISA (2003, 2006, 2009, 2012 и 2018. године). Међународни програм процене ученичких постигнућа – PISA – утврђује усвојеност знања и вештина ученика који

завршавају опште образовање (узраст петнаестогодишњака) неопходних за наставак школовања, лични и професионални развој и учествовање у друштву (Бауцал, 2012) и упоређује ефикасност различитих образовних система у развијању компетенција ученика које имају и лични и друштвени значај (Pavlović Babić i Vaucal, 2013). У истраживању PISA уместо термина знање, у употреби је израз писменост (компетенција), а нагласак је стављен на функционалним знањима и задацима који обухватају реалне ситуације у којима се ученици могу наћи. „Иако је реч о компетенцијама које имају потпору у обавезним наставним програмима и које су садржајем везане за наставу појединих предмета, писменост се схвата као интердисциплинарна и функционална категорија. [...] Операционализација писмености не подразумева верност курикулуму, па ни истраживање није усмерено на праћење степена реализације наставног програма” (Pavlović Babić i Vaucal, 2013: 7).

У тестирању PISA које је спроведено 2006. године наша земља је заузела 46. место (од 57 земаља) у области разумевања прочитаног текста. У односу на 2006. годину, у тестирању PISA које је спроведено 2009. године ученици су постигли значајно већа постигнућа у области читалачке писмености за око 40 поена (Vaucal i Pavlović Babić, 2010, Pavlović Babić i Vaucal, 2011). У тестирању PISA спроведеном 2012. године на скали читалачке писмености ученици у Србији су у просеку постигли 446 поена, незнатно више у односу на претходни евалуативни циклус. Будући да разлика у постигнућу ученика није статистички значајна, закључује се да је ниво развијености читалачке компетенције ученика у просеку остао на истом нивоу као у претходном циклусу истраживања, као и ниво достигнуте функционалне писмености (Pavlović Babić i Vaucal, 2013). Међутим, у свим истраживачким циклусима образовна постигнућа ученика у области читалачке писмености су испод просека OECD-а.

Поред евалуативних кроснационалних студија, важан извор података о ученичким постигнућима из српског језика пружају резултати националних тестирања. Прва национална испитивања образовних постигнућа ученика отпочела су 2003. године, а циљ је био да се испита степен остварености образовних стандарда ученичких постигнућа из српског језика и математике, односно да се утврди у којој су мери ученици развили кључна знања и вештине неопходне за школовање и даљи професионални живот. Овим истраживањима обухваћени су ученици трећег и четвртог разреда, а садржај тестирања покрива наставни програм. На тај начин, њиховим посредством обезбеђују се валидни подаци за вођење и креирање образовне политике.

Национално тестирање 2003. године потврдило је да 14% ученика трећег разреда није овладало кључним знањима и вештинама најнижег нивоа из српског језика, односно да највише нивое постигнућа остварује тек 7% испитаних ученика (*Образовна постигнућа ученика трећег разреда – Национално тестирање 2004, 2006*).

Националним тестирањем образовних постигнућа ученика четвртог разреда које је реализовано 2005. године (Пејић и Тодоровић, 2006) показало се да у области читања 65,60% ученика чита текст с разумевањем; препознаје врсту текста и уме да одреди сврху текста; чита једноставне нелинеарне елементе текста: легенде, једноставне табеле, дијаграме и графиконе; 58,60% ученика проналази и издваја основне информације из текста према датим критеријумима; 66,05% ученика разликује у тексту битно од небитног, главно од споредног; повезује информације и идеје изнете у тексту; уочава јасно исказане односе и изводи једноставан закључак заснован на тексту; 69,85% ученика препознаје делове текста и повезује садржинске и формалне одлике текста. У погледу осталих области за Српски језик (Писање, Граматика, Књижевност) постигнућа ученика четвртог разреда се крећу око приближних вредности.

Слични резултати су утврђени и 2006. године у националном тестирању ученика четвртог разреда. Добијени резултати националног испитивања (*Национално тестирање ученика четвртог разреда основне школе, 2007*) показују да у области читања око 70% ученика чита текст с разумевањем; препознаје врсту текста и уме да одреди сврху текста;

чита једноставне нелинеарне елементе текста; 66% ученика проналази и издваја основне информације из текста према датим критеријумима; 59% ученика разликује у тексту битно од небитног, главно од споредног; повезује информације и идеје изнете у тексту; уочава јасно исказане односе и изводи једноставан закључак заснован на тексту; и 66% ученика уочава делове текста (наслов, поднаслов, основни текст, пасус, садржај). На основу статистичких показатеља теста утврђено је да се постигнућа ученика крећу од 62,05% у области читања до 68,99% у области граматике, и да су постигнућа прилично уједначена у различитим областима, и у областима читања и писања, и у областима граматике и књижевности.

Слично поменутиим евалуативним студијама, Н. Шарановић-Божановић (Šaranović-Božanović, 1991) утврдила је да знања ученика четвртог разреда из српског језика одражавају ниже нивое усвојености садржаја. Ученици препознају поједине врсте речи, али наилазе на тешкоће у усвајању морфолошких законитости. Анализирајући правописне грешке у писменим задацима ученика основне школе (од петог до осмог разреда) ауторке Златић и Ђорђевић (2014) установиле су да је познавање правописних норми ученика основне школе на ниском нивоу и да представља сметњу учењу, и у настави језика и у осталим областима васпитнообразовног процеса.

У књизи *Правопис и школа* Брборић (2015) систематизује резултате истраживања о нивоу правописног и језичког знања ученика основних и средњих школа, који су објављени у последњих петнаест година у различитим периодикама.

У првом истраживању Брборић (2015) је испитивао колико ученици основних и средњих школа умеју да примењују правописна правила у писању скраћеница. Истраживањем су обухваћени 392 ученика основних школа и 380 ученика средњих школа. Сви ученици основне школе су имали задатак да напишу скраћенице од четрнаест речи, а ученици средњих школа да напишу скраћенице од седамнаест речи. Најбоље знање, према резултатима истраживања (укупним и појединачним), ученици основних школа показали су при писању скраћеница које се пишу малим словом с тачком (47,7%), затим скраћеница које се пишу великим почетним словима речи (45,4%) и, на крају, скраћеница које се пишу малим словом без тачке (41,6%). Ученици основних школа имали су 44,6% тачних одговора, а ученици средњих школа 46,2%. У основној школи, знање ученика је напредовало с узрастом. Упркос тенденцији да ученици с узрастом показују боља знања из правописа, разлике у знању ученика, посматрано по узрастима, симболичне су. Такве тенденције нису пронађене код ученика средњих школа, јер су најбоље знање показали ученици трећег разреда (48,6%), а најлошије ученици четвртог разреда (42,9%).

У другом истраживању Брбовић (2011) испитује ортографске и ортоепске грешке при учењу и усвајању глаголских облика српског језика 429 ученика старијих разреда основне школе. При употреби презента, ученици праве највише грешака приликом писања речце *не* уз глаголе и речце *ли*. Показало се да су у писменим саставима и говорним вежбама најтипичније следеће грешке у употреби презента: *нетреба*, *незнам*, *нераде*, *неужива*, *несмем*, *неговори* итд. Општи закључак овог истраживања јесте да ученици старијих разреда основне школе праве различите ортографске, морфолошко-ортоепске и синтаксичке грешке у употреби глаголских облика, и то најчешће у употреби презента, перфекта и потенцијала.

У трећем истраживању, испитујући знања ученика и студената из правописа српског језика Брборић закључује да је знање ученика основних школа добро (62,3%), а знање средњошколаца (58,3%) и студената (67,6%) задовољавајуће. У скоро свим истраживаним областима (рефлекси гласа „јат”, гласовне промене, писање великог слова, писање назива улица и тргова, састављено и растављено писање речи, растављање речи на крају реда, писање скраћеница, интерпункција и транскрипција страних речи и имена) ученици основне школе су показали задовољавајуће знање (више од половине тачних одговора). Ученици средњих школа показали су задовољавајуће знање у три од девет истраживаних области

правописа. Резултати спроведеног истраживања, сматра Брборић, недвосмислено указују да се правописно и језичко знање ученика завршава са основном школом и да је на незадовољавајућем нивоу.

У контексту основног образовања у Србији, како сугеришу резултати националних и међународних испитивања, знања ученика у настави српског језика нису на задовољавајућем нивоу (Антонијевић, 2007; Антонијевић и Спасеновић, 2007; Бауцал, 2012; Pavlović Babić i Baucal, 2010, 2011; Пејић и Тодоровић, 2007; Šaranović-Božanović, 1991). Поред константованих нижих постигнућа, поменута домаћа и инострана истраживања подстакла су бројне дилеме, у првом реду: питање концептуализације читалачке писмености и њеног односа са академским знањима и знањима различитог квалитета, методолошког оквира за мерење читалачких компетенција ученика и знања различитог квалитета и, на крају, објашњења и тумачења неостварених ученичких постигнућа. У евалуативним студијама (PISA, PIRLS) читалачка писменост се дефинише као кључна компетенција за постизање успеха у току формалног образовања и каснијој партиципацији у савременом друштву (Baucal i Pavlović Babić, 2010; Pavlović Babić i Baucal, 2009, 2010; Пејић и сар., 2009). На тај начин, концепт читалачке писмености темељи се на конструктивистичком и интерактивном разумевању природе процеса читања (Baucal i Pavlović Babić, 2010). У вези с тим, истиче се да читалачка компетенција обухвата широк дијапазон когнитивних компетенција (вештина декодирања текста и разумевања његовог значења, познавање граматике, структуре текста), метакогнитивних компетенција (свест о стратегијама читања, процену ефикасности примењених стратегија читања), знања, вештина и ставова које ученици користе у различитим контекстима (школским и ваншколским). Тако схваћена читалачка компетенција, према нашем мишљењу, треба да интегрише и различите врсте знања (чињеничка, појмовна, процедурална, метакогнитивна) и когнитивне процесе у њиховој основи. Самим тим, читалачка компетенција ученика подразумева усвојеност и одрживост знања различитог квалитета која су посредована школским програмом, али и ваншколским контекстима, у оквиру свакодневних и животних употреба, у оквиру различитих култура и супкултура (породица, вршњачка група, виртуелни пријатељи).

У погледу методолошког оквира, основни проблем даљег развоја евалуативних истраживања ка проширењу предмета испитивања лежи у неадекватности и немогућности испитивање одређених кључних компетенција посредством тестова у форми папир-оловка (тимски рад, интеракције са другима) (Бауцал, 2012). Антонијевић (Antonijević, 2011, Antonijević i Vujisić Živković, 2014) указује на методолошки проблем утврђивања извора знања у појединачним наставним областима или образовног постигнућа ученика у целини, као аспекта независног или условљеног од других чинилаца постигнућа. „Одређена основа знања и појмова у некој области наставе и учења може бити формирана у наставном процесу, а надоградња изван наставе и школе, кроз различите ваннаставне и ваншколске активности” (Antonijević i Vujisić Živković, 2014: 130), што отежава избор предмета мерења, односно да ли се процењује (мери) контекстуализовано или деконтекстуализовано ученичко знање.

Као што је наглашено у одељку посвећеном различитим приступима у процењивању квалитета знања ученика, евалуативна истраживања нису без мане, али имају своје вредности у сагледавању проблематике квалитета знања ученика. Осим наведеног значаја и ограничења у примени евалуативних истраживања, може се лако упасти у замку због погрешног или врло поједностављеног тумачења резултата националних и међународних евалуативних истраживања. Премда и једна и друга група истраживања потврђују да квалитет знања ученика није на задовољавајућем нивоу, она полазе од другачијих претпоставки о знању и постигнућу, на другачији начин регулишу однос ваншколских знања и знања поредованих школским програмом, обухватају различите узрасте, због чега говоре на два различита начина о ниским постигнућима ученика. Из тих разлога, ове две врсте резултата неупоредиве су директно. Бауцал (2012) указује на специфичности обе врсте евалуативних истраживања, због којих је отежано међусобно поређење резултата о постигнућима ученика. Национална евалуативна истраживања, као и истраживања заснована на исходима образовања, полазе од

имплицитно или експлицитно дате претпоставке да школски програм садржи селекцију кључних знања и вештина потребним ученицима, према којима ће се конструисати тестови и испитати степен припремљености ученика за живот. Самим тим, она су усмерена на испитивање остварености исхода образовања посредованих школским програмом. Насупрот њима, у истраживању PISA кључне компетенције ученика за лични и друштвени живот јесу полазиште за развој тестова постигнућа и начине интерпретирања резултата истраживања. На тај начин, истраживање PISA полази од ситуација и захтева са којима ће се ученици сусретати у будућности, а национална евалуативна истраживања полазе од актуелног тренутка у формалном образовању.

Трећи кључни проблем који произилази из евалуативних студија на националном и међународном нивоу односи се на тумачење добијених резултата о ученичком постигнућу. Објашњење и тумачење незадовољавајућих образовних постигнућа у настави српског језика крећу се у више праваца (Стевановић и Димитријевић, 2013). Према првом тумачењу, ученици недовољно примењују квалитетна знања у пракси, што може неповољно утицати на њихову компетентност да одговоре на комплексне захтеве образовног система у 21. веку. Према другом тумачењу, проблем незадовољавајућих знања ученика повезан је са дидактичко-методичком организацијом наставног рада и неадекватним наставним методама, са чињеницом да у настави српског језика још увек преовлађују догматско-репродуктивни и репродуктивно-експликативни методички систем, а да се мало пажње посвећује кооперативном учењу и иницијативности ученика. У крајњој инстанци, проблеми неостварених постигнућа, неразвијених знања ученика готово се редовно приписују оним аспектима у систему образовања којима се управља одоздо (нпр. неадекватно дидактичко-методичко решење у пракси, нереализован наставни курикулум, недовољна мотивација ученика и сл.), а ретко експлицитно образовној политици и филозофи која је у основи актуелне наставе и учења.

1.2.4. Операционализацији квалитета знања у контексту ревидиране Блумове таксономије

Операционализација квалитета знања, посматрано из визуре различитих модела мерења знања и њима комплементарних приступа у конструкцији и развоју тестова знања, представља једну од најкомплекснијих и најделикатнијих фаза у конструкцији и развоју теста знања. Комплексност ове фазе, даље имплицира, да она надилази процес инструментализације одабране таксономије знања у одређеном наставном подручју, већ је више креативни, тимски и сараднички процес развоја теста знања (нпр. сарадња са учитељима, методичарима српског језика и књижевности, педагозима, психолозима), у чијој основи су различити методолошки, педагошки (дидактички), психолошки и етички избори. Деликатност при операционализацији квалитета знања испоставља се превенствено у погледу последица које су резултат примене одређених психометријских и истраживачких решења и последица по саме учеснике наставног процеса (наставнике и ученике) које су резултат сазнања и закључака спроведеног тестирања. „Информације које се добијају у оквиру ове врсте примене тестова служе за доношење одлуке о конструктима, теоријским моделима и научним претпоставкама” (Dinić, 2019: 44). Из тих разлога, ово поглавље рада је структурирано око три кључне теме: а) модела мерења латентних својстава знања; б) приступа у вези са конструкцијом и применом тестова знања у научним истраживањима и школској пракси; и в) операционализације квалитета знања ученика из српског језика на основу ревидиране Блумове таксономије Андерсона и Кратвола.

Током 21. века развили су се различити приступи у вези са конструкцијом и применом тестова знања у школској пракси и научним истраживањима, сагласно другачијим интерпретацијама модела мерења и приступима у схватању знања (Луковић, 2016). Посебно место и примену у домену испитивања латентних својстава знања и образовних постигнућа

уопште заузимају два модела мерења: класична теорија тестирања (енг. *Classical Test Theory*) и теорија ставског одговора (енг. *Item Response Theory*) (Janssen et al., 2014; Луковић, 2016; Magno, 2009; Fan, 1998). У наставку текста издвојене су кључне одлике једног и другог модела мерења и дистинктивна обележја. У оквиру класичне теорије (у даљем тексту: КТТ) стварни скор испитаника третира се као теоријски непроменљив у ситуацијама тестирања истим тестом, а променљив у применама других тестова. Насупрот томе, у оквиру теорије ставског одговора (у даљем тексту: ТСО) сваки испитаник има свој стварни скор који неће значајно варирати применом истог или другачијег теста за мерење одговарајућег својства. КТТ скор испитаника условљен је начином одговарања испитаника на ајтеме или задатке, односно одређен контекстом примене, док је ТСО скор испитаника независан од сета задатака или ајтема. У оквиру КТТ тежина задатака или ајтема утврђује се након примене на основу процента тачних одговора ученика на задатак или ајтем, док се у оквиру ТСО унапред утврђује тежина задатка или ајтема, независно од одговора ученика на задатку или ајтему. На критикама оба модела мерења конституисан је трећи модел – модел базиран на когнитивним процесима (енг. *cognitive-processing-based model*; Hattie, Jaeger & Bond, 1999; према: Луковић, 2016), који се фокусира на когнитивне процесе у основи понашања испитаника.

Досадашње упоредне студије (Fan, 1998; Haladyna & Roid, 1981; према: Луковић, 2016) дају неконзистентне резултате о предностима једног, односно другог модела мерења знања ученика, са тенденцијом да се блага предност даје теорији ставског одговора, превенствено у погледу прецизности мерења, унутрашње поузданости и стабилности тежине задатака у поновљеним мерењима (Magno, 2009).

Полазећи од поставки два најутицајнија модела мерења знања (КТТ и ТСО) издиференцирана су два приступа у конструкцији тестова, познатији у научној литератури као *конвенционални приступ* и *приступ утемељен на доказаној повезаности ајтема и мереног својства* (енг. *Evidence-Centered Assessment Design*) (Zieky, 2014; Луковић, 2016). Независно од тога да ли се креира тест знања за истраживачке или практичне употребе, са циљем утврђивања усвојености квалитета знања ученика или са циљем унапређивања наставе или поступака оцењивања, анализа и критички осврт на различите приступе у њиховој конструкцији пружају релевантна сазнања о структури процеса конструкције, употреби и развоју тестова. На темељу класичне теорије развијен је конвенционални приступ који обухвата низ хронолошки уређених фаза у конструкцији теста знања (нпр. Банђур, Кундачина и Бркић, 2008; Бјекић и Папић, 2006; Ђорђевић, 1984; Муџић, 1982; Папић, 2003; према: Бјекић и Папић, 2013). Не постоје јединствени погледи о фазама или етапама у конструкцији теста у оквирима конвенционалног приступа.

Муџић (Муџић, 1982) издваја пет етапа у конструкцији теста знања: а) одређивање структуре и границе подручја теста и састављање задатака; б) елиминација задатака који не одговарају постављеним захтевима теста; в) израда сондажног облика теста и примена на ограниченом броју задатака; г) испитивање метријских карактеристика теста у целини, уз евентуалне сондажне примене израђује се коначна верзија теста; и д) примена теста на репрезентативном узорку и одређивање коначних метријских карактеристика (баждарење теста). У Муџићевој класификацији етапа у конструкцији теста знања састављање и формулисање задатака представља прву етапу и обухвата два аспекта: а) први аспект, подразумева да се задацима у тесту покрије наставно градиво које се жели обухватити тестом, односно да се тестом испитује оно што се жели мерити (нпр. тестом знања мерити знање, а не интелигенцију ученика); и б) други аспект, се односи на захтев да се стилизацијом задатака искључи могућност да на начин решавања задатака делују (подстицајно или демотивишуће) други фактори изузев изражености, односно развијености својства које је предмет мерења. У вези са првим аспектом састављања задатака као кључни проблем се јавља сам домен наставног садржаја, проблем избора битних и мање битних садржаја за израду теста. У погледу другог аспекта јављају се проблеми избора најадекватнијих начина испитивања, односно избора типа задатака наспрам постављеном циљу теста.

Банђур, Кундачина и Бркић (2008) истичу да се карактеристике теста не односе само на сам тест него и на његову примену, садржај упутства, редослед тестовских задатака, начин тумачења добијеног скорa, начин оцењивања. Поменути аутори издвајају дванаест етапа израде теста знања: 1) одређивање намене теста знања; 2) избор наставног градива и проучавање литературе; 3) одређивање броја тестовских задатака; 4) избор облика тестовских задатака; 5) конструисање тестовских задатака; 6) формирање базе података; 7) формирање теста знања; 8) пондерисање тестовских задатака; 9) израда упутства за испитанике; 10) израда упутства за испитиваче; 11) пробна примена теста знања; и 12) техничко обликовање теста знања (Банђур, Кундачина и Бркић, 2008).

Бјекић и Папић (2013) издвајају етапе у процесу израде стандардизованог и нестандардизованог теста знања. Процес израде стандардизованог теста одвија се по следећим етапама: 1) одређивање циља тестирања и исхода; 2) одређивање садржаја теста; 3) одређивање дужине теста; 4) одређивање тежине теста; 5) планирање типа задатака; 6) израда задатака; 7) уређивање задатака; 8) планирање начина обраде теста; 9) вредновање тежине задатака и одређивање система бодовања; 10) предвиђање коректуре за нагађање; 11) пробно испитивање и баждарење теста; 12) састављање коначне форме теста (Ђорђевић, 1984; Папић, 2003; према: Бјекић и Папић, 2013). Израда нестандардизованог теста, сматрају Бјекић и Папић (2006), обухвата три основне фазе: 1) припремну; 2) конструкциону; и 3) завршну. У оквиру припремне фазе спецификују се циљеви предмета, дефинише се циљ тестирања и очекивани исходи, бирају се формат теста и задатака. У конструкционој фази израђују се тестовски задаци, предвиђају се кључ са тачним одговорима и прелиминарни систем бодовања, уређују се задаци и припремају се упутство за групе задатака и читав тест. Последњу, завршну фазу карактерише прва примена и провера теста (одређивање поузданости, дискриминативности, тежине), анализа задатака према постављеним исходима, обликовање коначне форме теста и одређивање система бодовања и оцењивања.

Упркос евидентним разликама, присутним у постојећим класификацијама о конструкцији теста знања, у погледу броја етапа које се издвајају, у погледу уопштеног или детаљног описа етапа, приметно је да аутори највише пажње посвећују етапи израде тестовских задатака и да се највећи број етапа директно односи на различите аспекте израде тестовских задатака (нпр. садржај задатака, избор типа задатака, одређивање броја задатака, тежина задатака, редослед задатака у тесту итд.). Тај податак није изненађујући имајући на уму да је комплексност конструкције теста у великој мери последица сложеног процеса конструкције задатака као основних структуралних јединица теста (Банђур, Кундачина и Брковић, 2008; Луковић, 2017), као и да „ученици прилагођавају стратегије учења захтевима које очекују у ситуацијама провере знања” (Grgin, 2001; према: Луковић, 2017: 117). Уколико настојимо да код ученика развијемо квалитетнија знања, онда и тестовски задаци, односно захтеви у оквиру њих, морају бити постављени тако да иницирају и стимулишу употребу сложених когнитивних процеса и активности ученика.

На темељу теорије ставског одговора развијен је приступ утемељен на доказима, односно доказаној повезаности задатка и мереног својства (Zieky, 2014; Mislevy & Haertel, 2006). Премда подразумева одређене етапе у конструкцији теста знања, овај приступ не прописује круте процедуре у њиховој примени, већ пре свега, креаторима тестова даје смернице како да разјасне изведене закључке о ученицима на основу њихових резултата на тесту и како да пружи најбоље доказе који подржавају те закључке (Zieky, 2014). За разлику од конвенционалног, приступ заснован на доказима подразумева континуирано преиспитивање међусобних веза између различитих слојева целокупног процеса израде, развоја и употребе теста, наглашавајући не само оно што се догађа унутар сваког слоја, већ и начин на који су слојеви логички повезани. Процес креирања, развоја и коришћења тестова обухвата пет активности, које се називају „слојеви”: а) анализа домена; б) домен моделовања; в) концептуални оквир; г) имплементација; и д) финална реализација теста (Mislevy & Haertel, 2006). У оквиру овог приступа у фокусу конструкције задатака је анализа о

способностима и компетенцијама које ученици треба да демонстрирају током решавања задатка, односно о индикаторима својства које је предмет мерења. Због основних карактеристика, приступ заснован на доказима може представљати значајан референтни оквир, као допуна конвенционалном приступу, посебно у ситуацијама конструкције оригиналних, нових тестова знања за утврђивање различитих квалитета знања, који подразумевају активирање различитих когнитивних процеса.

Значајан број расправа у научној литератури (Банђур, Кундачина и Брковић, 2008; Бјекић и Папић, 2006, 2013; Krathwohl, 2002; Луковић, 2016, 2017; Муџић, 1982) посвећен је питањима избора задатака, односно потенцијалима задатака да мере и оцењују различите нивое когнитивног постигнућа ученика (подсећање, разумевање, примењивање, анализирање, евалуирање и стварање). Систематизујући сазнања поменутих расправа, изведена су два закључка:

а) постоји теоријска претпоставка и препорука да одређени задаци имају потенцијал да подстичу одређене нивое знања и когнитивне процесе у њиховој основи; и

б) не треба прејудуцирати примену и могућности задатака у испитивању различитих нивоа знања и когнитивних процеса.

У вези са првим закључком, издваја се препорука да се за утврђивање чињеничког знања и активирања најнижих когнитивних процеса ученика примењују задаци двочланог и вишеструког избора, спаривања, допуњавања и кратких одговора. За утврђивање појмовног (ниво разумевања) и процедуралног (ниво примене) знања ученика препоручују се задаци вишеструког избора, задаци са кратким одговорима, задаци испуњавања налога, структурирана питања и есејска питања. За испитивање највиших когнитивних процеса који су у основи нивоа знања (нпр. анализирање, евалуирање и креирање), препоручују се задаци вишеструког избора, задаци испуњавања налога, задаци са кратким одговорима, структурирана и есејска питања.

Сматрамо да не треба прејудуцирати могућности примене различитих врста и облика задатака у мерењу и процењивању нивоа когнитивног постигнућа ученика, односно у нивоу усвојености знања јер потенцијал задатака у тесту да покрене одређене когнитивне процесе ученика не зависи само од језичке формулације, од тога како је задатак постављен, који су глаголи употребљени у задатку, већ можда и више од тога на који начин је знање стицано и како сами ученици разумеју захтеве задатка. Као илустрацију овог става узимамо пример следећег задатака: *Издвој карактерне особине Фолка из романа „Бела Грива” Ренеа Гијоа:*

Судећи по употребљеним глаголима, овај задатак може се окарактерисати као задатак који подразумева познавање појединости из одломка романа, односно специфичних чињеница. Међутим, по другим критеријумима он може бити уврштен у ред задатака који подразумевају разумевање ученика јер садржи захтев да ученици иза спољашњих манифестација понашања Фолка према Белој Гриви, деди и ловокрадицама и осталим актерима радње који су приказани у одломку, закључе о Фолковим карактерним особинама. Другим, речима, уколико су у одломку који је коришћен имали експлицитне описе одређених карактерних особина Фолка, постављени задатак подразумева да се ученици присете тих појединости. У случају да су користили одломак у коме нису дати описи понашања и особина Фолка, постављени задатак активира код ученика сложеније когнитивне процесе од присећања, попут: разумевања, анализирања односа, извођења закључака итд. На тај начин, од ученика се тражи увиђање фактора који обликују понашање јунака (спољашњих околности, односно друштвеног контекста или унутрашњих фактора – осећања, жеља, потреба појединца) и који су основи карактерних особина јунака.

Упркос великом значају ревидиране Блумове таксономије у операционализацији квалитета знања, тек је примена у реалном контексту указала на низ изазова и тешкоћа. На првом месту, из базе задатака елиминисан је одређен број задатака због чињенице да ученици о тим садржајима нису учили из истих извора (наставници користе уџбенике различитих издавача у којима су различити одломци). Уз то, у тренутку конструкције задатака немамо

јасних сазнања о томе како је у пракси структурирана међузависност наставних материјала у кооперативном раду (да ли ученици раде на диференцирани или на недиференцираним садржајима). И. Луковић (2017) указује на проблем недовољне дистинкције задатака који процењују разумевање и примена знања, и између различитих истраживача и између различитих наставника и самих ученика. Као потенцијално образложење ауторка издваја и могућност да су задаци примене или разумевања већ обрађени на наставним часовима и, као такви, познати ученицима, а „чињеница да су разрађене листе глагола као додатна помоћ, упућује на закључак да интерпретација одговарајућих категорија циљева није увек једнозначна или да у пракси постоје потешкоће са њиховим разумевањем” (Луковић, 2016: 47).

Таксономије образовних циљева нашле су широку примену у педагошким истраживањима и школској пракси, користе се за формулисање образовних циљева и исхода, за формулисање образовних стандарда, у конструкцији тестова знања, посебно када се тестом намерава утврдити усвојеност нивоа знања (Бјекић и сар., 2006; Бјекић и Папић, 2013; Луковић, 2016). Андерсон и Кратвол (Anderson & Krathowl, 2001, Krathowl, 2002) приметили су да се у формулацији сваког образовног циља и исхода употребљава именица или групе речи за означавање садржаја учења, док се глаголи и глаголске фразе користе за означавање когнитивног процеса. Дакле, циљеви који описују планирано учење и исходи као резултат наставе и учења обично су формулисани у домену (а) одређеног садржаја учења и (б) описа шта треба урадити са тим садржајем (Krathowl, 2002). Будући да се сваки образовни циљ или исход може представити кроз две димензије, Кратвол (Krathwohl, 2002) предлаже коришћење *таксономске табеле* (енг. *Taxonomy Table*), која у значајној мери визуелно репрезентује обе димензије таксономије, а у наставном раду помаже наставницима да прате оствареност образовних циљева. У таксономској табели, димензија знања формира вертикалну осу табеле, а когнитивни процеси формирају хоризонталну осу. У пресеку реда и колоне налазе се поља која указују шта је то што би ученик требало да зна у погледу садржаја и које когнитивне процесе треба да покаже и употреби (шта би требало да уради са тим садржајем). На примеру једне формулације образовног циља из књижевности (писање и анализа образаца, односа, идеја и тема) Кратвол показује како исти циљ садржајем може укључивати појмовно знање али два различита когнитивна процеса (анализирање и креирање) (Табела 8).

Табела 8: *Пример таксономске табеле* (Krathwohl, 2002: 216)

Знање	Когнитивни процеси					
	присећање	разумевање	примењивање	анализирање	евалуирање	креирање
чињеничко						
појмовно				X		X
процедурално						
метакогнитивно						

Полазећи од ревидиране дводимензионалне Блумове таксономије Андресона и Кратвола (Anderson & Krathwohl, 2001), у операционализацији квалитета знања, односно формулацији тестовских задатака водило се рачуна о домену садржаја који се испитује тестом, различитим нивоима знања и когнитивним процесима који су у основи решавања задатака и које ученици треба да демонстрирају током решавања задатка. Детаљни описи конструисаних тестова, суптестова и задатака биће представљени у одељку посвећеном методологији и опису истраживачких инструмената. У овом одељку биће приказани аспекти у вези са доменом садржаја и когнитивних процеса и предочене тешкоће у адаптацији ревидиране Блумове таксономије.

Домен садржаја утврђен је након анализе података добијених са *Чек-листе за наставнике* (Прилог 7), у оквиру које су наставници чекирали наставне јединице за које су применили неки од облика кооперативног рада на различитим типовима наставних часова.

На тај начин, утврђено је да домен садржаја теста чини 18 наставних јединица из *Правилника о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*. Поред издвојених наставних јединица, садржај теста је био и одређен специфичностима коришћених уџбеника и радних листова у настави српског језика. У настави српског језика су у употреби уџбеници и радни листови различитих издавача, због чега постоје разлике у самом садржају, које је требало уважити при конструкцији задатака (видети Табелу 9).

Табела 9: *Коришћени извори за конструкцију задатака из српског језика*

Редни број	Читанке и радни листови за српски језик за четврти разред основне школе
1.	Аранђеловић, М. Ј. (2015). <i>Читанка за 4. разред основне школе</i> . Београд: BIGZ.
2.	Аранђеловић, М. Ј. и Петровић, М. (2015). <i>Наставни листови за српски језик и књижевност за 4. разред основне школе</i> . Београд: BIGZ.
3.	Драгићевић, Р., Опачић Николић, З. и Пантовић, Д. (2015). <i>Путокази: Наставни листови за српски језик за четврти разред основне школе</i> . Београд: Завод за уџбенике.
4.	Жежељ Ралић, Р. (2015). <i>Маша и Раиша, Речи чаробнице: Читанка за четврти разред основне школе</i> . Београд: Klett.
5.	Жежељ Ралић, Р. и Матијевић, Б. (2015). <i>Маша и Раиша – Српски језик: Наставни листови за четврти разред основне школе</i> . Београд: Klett.
6.	Опачић, З. и Пантовић, Д. (2015). <i>Прича без краја: Читанка за четврти разред основне школе</i> . Београд: Завод за уџбенике.
7.	Срдић, Ј. и Петковић-Живановић, З. (2016). <i>Дар речи: Граматика за четврти разред основне школе</i> . Београд: Логос.
8.	Станковић-Шошо, Н. и Чабрић, С. (2016). <i>Бескрајне речи</i> . Београд: Логос.
9.	Станковић-Шошо, Н., Срдић, Ј., Петковић-Живановић, З. и Чабрић, С. (2016). <i>Радна свеска: Српски језик за четврти разред основне школе</i> . Београд: Логос.
10.	Тодоров, Н., Цветковић, С. и Плавшић, М. (2015). <i>Трешња у цвету: Читанка за четврти разред</i> . Београд: Едука.
11.	Тодоров, Н. и Зарупски, С. (2015). <i>Радна свеска: Српски језик за четврти разред основне школе</i> . Београд: Едука.

Препознавање когнитивних процеса који су у основи различитих квалитета знања представљало је највећи изазов у адаптацији ревидиране Блумову таксономије образовних циљева. Осим што је утврђивање когнитивних процеса који су у основи различитих квалитета знања комплексан задатак, не треба пренебрегнути ни чињеницу, на коју упозорава А. Кинг (King, 2008), да се неретко не прави јасна дистинкција између *когнитивних активности* и *когнитивних процеса*. Когнитивне активности су подложне спољашњем посматрању и генерално укључују вербализацију, док су когнитивни процеси интрапсихички ентитети и не подлежу непосредном посматрању. Кинг (King, 2008) је дала листу пет когнитивних активности које подстичу специфичне когнитивне процесе ученика: објашњавање концепата и процеса, постављање питања, елаборисање садржаја, аргументисање, моделовање когниције. *Објашњавање* представља когнитивну активност јер захтева од особе да иде изнад описа нечега или сумирања претходно меморисаних објашњења, већ се фокусира на питање зашто и како. Давање објашњења другима, заузврат, подстиче бројне когнитивне процесе, а првенствено: процену сопственог знања о одређеној теми; разјашњавање сопственог разумевања феномена; презентовање садржаја на нов начин (повезујући нова знања са претходним знањем или искуством или превodeћи нов феномен терминима који су познати другима) и др. У Табели 10 дат је приказ конструисаних тестовских задатака (задаци отвореног типа) који укључује димензију когнитивних процеса и димензију знања на примеру романа „Бела Грива” Ренеа Гијоа.

Табела 10: Димензија когнитивних процеса и димензија знања на примеру романа „Бела Грива“ Ренеа Гијоа

Когнитивни процеси	Задаци
<p>ПОДСЕЋАЊЕ (Преузимање и призивање важних података из дугорочне меморије)</p> <ul style="list-style-type: none"> - препознавање - идентификовање - присећање 	<p><i>Где се одвија радња романа „Бела Грива“ Ренеа Гијоа?</i></p> <p>Чињеничко знање</p>
<p>РАЗУМЕВАЊЕ (Долажење до значења на основу инструкције помоћу усмене, писмене и графичке комуникације)</p> <ul style="list-style-type: none"> - интерпретирање - навођење примера - класификовање, разврставање - резимирање/сумирање - закључивање - поређење - објашњавање 	<p><i>Сумирај о чему се говори у роману „Бела Грива“ Ренеа Гијоа:</i></p> <p><i>Наведи пример који потврђује да је Фолко храбар дечак:</i></p> <p><i>Издвој карактерне особине Фолка из романа „Бела Грива“ Ренеа Гијоа:</i></p> <p><i>Како објашњаваши пријатељство између дечака без родитеља и дивљег коња у роману „Бела Грива“ Ренеа Гијоа?</i></p> <p>Појмовно знање</p>
<p>ПРИМЕЊИВАЊЕ (Коришћење процедура у датој ситуацији)</p> <ul style="list-style-type: none"> - извршавање - коришћење, употреба 	<p><i>Препричај роман „Бела Грива“ Ренеа Гијоа у 1. лицу јединине:</i></p> <p>Процедурално знање</p>
<p>АНАЛИЗИРАЊЕ (Растављање материјала на саставне елементе, утврђивање начина међусобне повезаности делова, везе делова са целокупном структуром чији су део)</p> <ul style="list-style-type: none"> - разликовање - организовање - приписивање 	<p><i>Направи разлику између Фолкове реакције и сопствене реакције да си се нашао/нашла у истој ситуацији?</i></p> <p><i>Како би реаговао/ла да си се нашао/ла у сличној ситуацији као и Фолко?</i></p> <p>Процедурално знање</p>
<p>ЕВАЛУИРАЊЕ (Доношење одлука на основу критеријума и стандарда)</p> <ul style="list-style-type: none"> - проверавање - критиковање 	<p><i>Процени поступке Фолка и ловокрадица према Белој Гриви:</i></p> <p><i>Упореди особине Фолка и Беле Гриве и процени чије су особине потребније у животу:</i></p> <p>Процедурално знање</p>
<p>СТВАРАЊЕ (Састављање елемената у кохерентну целину; препознавање елемената у новом обрасцу или новој процедури)</p> <ul style="list-style-type: none"> - долажење до нових идеја - планирање - производити, правити 	<p><i>Састави песму или кратку причу о пријатељству:</i></p> <p><i>Осмисли и напиши другачији завршетак романа „Бела Грива“ Ренеа Гијоа:</i></p> <p>Процедурално знање</p>

Полазећи од таксономске табеле која пружа могућност великог броја комбинација тестовских задатака (6x4), чињенице да су наставници издвојили 18 наставних јединица као заједничких, да се на концептуалном плану квалитет знања ученика сагледава преко нивоа усвојености чињеничког, појмовног и процедуралног знања, није било могуће испоштовати у потпуности правила таксономске табеле, изузев у фази прављења збирке задатака. Узимајући у обзир претпоставке које подразумева ревидирана Блумова таксономија, индикативно је да у њеној примени и адаптацији није тако једноставно решити проблем односа таксономских категорија, граница између когнитивних процеса и знања, а приметне су и ограничености саме форме теста (папир-оловка) посебно у испитивању сложенијих нивоа знања. Наиме, конструисани задаци и тест у целини полазе од претпоставке да се њима стимулишу различити когнитивни процеси и активности ученика како би се пружили докази постојања различитих нивоа знања ученика из српског језика, (својства које меримо). Међутим, тек примена и перспектива ученика може да пружи поузданије аргументе да ли постоји усаглашеност између знања и когнитивних процеса ученика.

1.3. Примена кооперативног учења и квалитет знања ученика у настави језика

Лако је схватити дјеловање меда, вина, кукуријека, спаљивања рана и резања. Али спознати како, и за кога, и кад бисмо их требали примијенити као лијекове није ништа мањи потхват него постати лијечник. (Bruner, 2000: 57)

Успешна примена кооперативног учења у настави и успостављање ефективних кооперативних група, са становишта квалитета знања захтевају велику стручност и дидактичку културу наставника (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016), њихову озбиљну припрему и ангажовање на структурирању различитих димензија рада путем кооперативних група: како ће формирати групе у погледу величине и састава, које ће критеријуме формирања група поштовати, како ће структурирати кооперативни задатак и основне принципе кооперативног учења итд. (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016; Gillies, 2003; Шевкушић, 2003).

У научној литератури елаборирани су различити кораци у примени кооперативног учења, које наставници морају узети у обзир, а који обухватају све етапе наставног процеса, од припреме, преко реализације до евалуације процеса и резултата наставног рада: а) структурирање кооперативног задатка; б) формирање кооперативних група; в) структурирање основних принципа кооперативног учења (позитивна међузависност, индивидуална одговорност, унапређујућа интеракција лицем у лице, вежбање социјалних вештина, вредновање групних процеса); и г) улоге и активности наставника и ученика током примене кооперативног учења. Истовремено, издвојени кораци у примени кооперативног учења представљају аспекте преко којих се могу анализирати карактеристике кооперативног учења у актуелној настави српског језика. Треба напоменути да се издвојени показатељи карактеристика кооперативног учења не јављају са истом учесталošћу и временским трајењем на сваком часу српског језика и у оквиру сваке наставне јединице јер је структурирање различитих аспеката кооперативног учења у реалним школским условима условљено низом параметара, пре свега природом наставног садржаја, циљем наставног часа, типом наставног часа, постојећом временском и просторном организацијом рада, као и низом параметара везаних за лична обележја наставника и ученика (Ивић и сар., 2001). Увид и анализа у карактеристике кооперативног учења у актуелној настави српског језика треба да пруже значајне смернице за даља унапређивања примене кооперативног учења са становишта квалитета међусобне интеракције и активности наставника и ученика као битне претпоставке квалитетнијих знања ученика.

1.3.1. Структурирање кооперативног задатка

Учитељи уважавају децу нарочито добро онда када стандардима и изазовима које постављају пред њих траже да се потруде, да постигну успех, а све док је тај труд у границама њиховим могућности. Задаци који изазивају осећај немоћи или поражености нису сврсисходни. Када наставни задаци доводе до неугоде или постићености, многи се ученици повуку, понекад потпуно одустану и удаље се од наставе [...] дужности и обавезе које пред младе постављају, задатке и циљеве у оквиру њихових моћи, су они који стимулишу преданост и труд. Када деца буду учили да успешно савладају такве изазове, њихова вера у себе ће расти и развијаће се здрави интелектуални ставови. (George, Stevenson, Thomason & Beane, 1992: 22)

У структури наставног процеса током кооперативног учења посебно место припада структурирању кооперативног задатка, а постојеће расправе се највише воде око начина његовог структурирања (како га наставници креирају) и саме његове структуре (шта чини суштину и структуру кооперативног задатка).

Начини структурирања кооперативног задатка. Структурирање кооперативног задатка захтева од наставника одређивање јасног задатка, објашњавање циља/циљева учења, основних процедура и корака које ученици треба да следе у раду на додељеном кооперативном задатку, информисање о конкретним понашањима која ће им помоћи да остваре заједничке циљеве групе и успешно одговоре на изазове рада у групи (Battistich & Watson, 2003; Gillies, 2003; Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009; Johnson et al., 1991; King, 2008; Шевкушић, 2003). Иако нема коначних формула и обавезујућих рецепата о најбољим начинима структурирања кооперативног задатка, аутори су сагласни да је реч о веома битној и комплексној етапи припреме и примене кооперативног учења будући да су педагошки доприноси кооперативног учења предодређени и обликовани начинима структурирања кооперативног задатка. Ипак, то не значи и одсуство педагошких препорука за практичаре како би на адекватан начин структурирали кооперативне задатке (Johnson et al., 1991).

Структурирање кооперативног задатка обухвата неколико аспеката, а С. Шевкушић (2003) посебно издваја следеће. Прво, јасно објашњавање циља или циљева учења у групи осигурава и повећава вероватноћу да ће се ученици током учења фокусирати на релевантне информације у вези са кооперативним задатком. Друго, пре него што структурира наставну ситуацију за кооперативно учење наставник треба да истакне основне појмове и оне који представљају везу између претходног и новог садржаја. Треће, пре него што се приступи кооперативном учењу, потребно је да наставник направи листу питања којима ће проверити да ли су ученици разумели шта је задатак, ако јесу, како су разумели. Осим што је потребно да наставник адекватно структурира кооперативни задатак важно је и како ученици разумеју и доживљавају кооперативни задатак и активности које треба предузети за његово успешно решавање (Антић, 2010; Ивић и сар., 2001). Да би знања ученика била квалитетна, трајна и функционална, потребно је да наставник структурира кооперативне активности као смислене, релевантне, корисне и употребљиве за ученике (Ивић и сар., 2001). Ментални контекст је један од првих корака наставника у примени кооперативног учења. Он подразумева да наставник провери како ученици опажају и доживљавају задатак, како виде начин његовог решавања и да, у складу са тим увидима, плански обезбеде адекватне видове помоћи и подршке ученицима (Антић, 2010). У случају када се не узме у обзир ментални контекст ученика, може се десити да ученици на различите начине разумеју исте задатке и да дође до размимоилажења између, с једне стране, наставника и ученика, и с друге стране, између самих ученика, под утицајем њихових различитих школских и ваншколских искустава и предзнања. Четврто, да би наставници на адекватан начин структурирали кооперативни задатак, потребно је да ученицима дају јасне и конкретне инструкције или упутства за рад. Инструкције за кооперативни рад ученика наставници могу дати у писменој или усменој форми, или комбинујући оба начина. За ученике млађег школског узраста, који нису још овладали вештинама читања, постоји препорука да се инструкције дају у усменој форми. Код инструкција за рад у писменој форми битно је да оне буду јасне, довољно детаљне да их група може пратити без помоћи наставника, али да остављају ученицима простор за дискусију.

С. Маринковић (Marinković, 2011) указује на бројне проблеме у вези са начинима структурирања задатака, због чега неретко изостају очекивани образовни резултати кооперативних метода. Очекивани резултати у примени кооперативних метода, сматра С. Маринковић, могу изостати уколико задаци не изазивају релевантне мисаоне активности код ученика, односно не подстичу кооперативан рад и интеракцију, ако групе нису добро формиране, ако наставник није обезбедио завршну интеграцију градива или се циљ наставног часа може боље постићи неком другом методом. Ученик може седети у групи, али ако је задатак да допише реченицу која дефинише неки појам онда ће он, можда механички дописати исправну реченицу. У таквом случају, истиче ауторка, не долази до интеракције и међузависности између ученика у групи, а може изостати и учење с разумевањем (Marinković, 2011).

Структура кооперативног задатка. Трагом постојећих сазнања о кооперативном учењу, структура кооперативног задатка разматрана је са различитих становишта, због чега су у радовима потенциране различите карактеристике кооперативног задатка. Тако поједини аутори у први план стављају степен структурираности кооперативног задатка (Антић, 2010; Gillies, 2003), други природу кооперативног задатка (Антић, 2010; Cohen, 1994; према: Антић, 2010; Hertz-Lazarowitz, 1989; према: Антић, 2010; Sharan, 2010), трећи когнитивне процесе и активности који се налазе у основи кооперативног задатка (King, 2008; Huber & Huber, 2008). Присутни су и покушаји да се карактеристике и структура кооперативног задатка сагледају са становишта различитих метода кооперативног учења и односа према ваншколским искуствима и знањима ученика (Антић, 2010).

У структурирању кооперативног задатка важно је да задатак буде дизајниран тако да ниједан ученик у групи не може самостално да га уради (позитивна међузависност), нити да препусти рад другима (индивидуална одговорност) (Sharan, 2010). Једном речју, сагласно социокултурној теорији Виготског, кооперативни задатак мора бити структуриран у ЗНР сваког ученика, како би постојала инхерентна потреба за правом кооперацијом, различитим когнитивним активностима ученика, квалитетном интеракцијом између ученика и различитим видовима помоћи и подршке других. Ова димензија у организационој структури кооперативног учења посебно је важна првенствено због чињенице да су врста и начини групне интеракције у кооперативним групама у великој мери условљени типом задатка (King, 2008; Marinković, 2011), као и да адекватно структурирање групне интеракције унапређује мишљење и квалитет знања ученика (Huber & Huber, 2008). У зависности од тога како је структуриран кооперативни задатак и каква је његова природа (да ли су кооперативни или индивидуални задаци у кооперативном окружењу, које менталне процесе и квалитете знања код ученика покрећу) зависиће динамика, интеракција и начин решавања задатка, односно исходи рада у групи. У кооперативном учењу неки задаци су конципирани да захтевају од ученика да реше једноставан проблем, други су постављени да од ученика траже приказ и понављање научених информација, док су трећи задаци постављени тако да од ученика захтевају дубље разумевање проблема, конструкцију новог знања, решавање проблема који немају једно тачно решење, креирање нових решења итд. (King, 2008). Задаци из прве и друге групе претежно су засновани на меморисању и простој и сложеној репродукцији садржаја, те је интеракција ученика претежно усмерена ка размени чињеничког материјала, док трећа група задатка подстиче интеракцију и дискусију између ученика кроз сложеније когнитивне процесе, попут: упоређивања, хипотетичког разматрања, тестирања хипотеза, евалуирања, интегрисања идеја, логичког резоновања, аргументисања итд. Високоструктурирани задаци захтевају ниске нивое сарадње јер ученици не морају да преговарају о сваком значењу, док у нискоструктурираним задацима, као што су задаци отвореног типа и проблемски задаци, где не постоји тачан одговор или процедуре које треба пратити, дискусија међу члановима је од виталног значаја за продуктивност групе (Gillies, 2003).

Структурираност кооперативног задатка, наглашава С. Антић (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, кораци које треба следити у току активности, временска сатница активности ученика, ресурси које ученици треба да користе у току активности, крајњи исход групе, као и начини вредновања процеса и/или 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 се налазе 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. Мање структурирани кооперативни задаци пружају израженије могућности ученицима да испоље самосталност и аутономију у решавању задатака, док је степен самосталност и аутономије ученика знатно мањи у решавању високоструктурираних кооперативних задатака (Антић, 2010). Заговорници кооперативног учења истичу да ниједна метода кооперативног учења у погледу структурираности кооперативног задатка није *априори* боља, нити је гаранција за ефективност у учењу. У експерименталним проверама различитих метода кооперативног учења и самој пракси утврђено је да високоструктурирани кооперативни задаци могу подстаћи бројне више мисаоне процесе код ученика, као да упркос израженом образовном потенцијалу нискоструктурирани кооперативни задаци неће бити ефективни у случају када ученици нису овладали потребним компетенцијама за успешно решавање задатака (Антић, 2010). Да би наставник донео адекватну одлуку у вези са структурирањем кооперативног задатка, он мора најпре заузети холистички приступ према наставном процесу, узимајући у обзир конкретне ученике (њихова предзнања, мотивацију, искуства, интересовања, стилове учења и сл.), конкретне циљеве које жели остварити, природу наставног садржаја, временску и просторну организацију наставног рада и слично. У оквиру поделе кооперативних задатака према степену структурираности, аутори (Антић, 2010; Gillies, 2003) праве разлику између задатака који су високоструктурирани и имају један тачан одговор и задатака који су слабо структурирани и немају само један тачан одговор. Задаци у којима се од ученика тражи да решавају одређене друштвене проблеме (нпр. проблеми еколошке загађености средине) или да примењују школска знања у животним ситуацијама јесу типични примери задатака који су нискоструктурирани и који немају један тачан одговор.

У погледу природе кооперативног задатка прави се дистинкција између нискокооперативних и висококооперативних задатака. С. Антић (2010) истиче да су задаци у којима је садржај подељен на сегменте и у којима сваки ученик учи један део садржаја индивидуални задаци дати у кооперативном окружењу. Такви задаци, сматра С. Антић, само су вештачки прилагођени за рад у групи. Прави кооперативни задатак захтева коришћење различитих извора које ниједан ученик не поседује и који је конципиран тако да ниједан ученик не може успешно урадити задатак без помоћи и рада других (Cohen, 1994; према: Антић, 2010). Групни задатак је суштински кооперативан уколико доприноси реципрочној међузависности ученика (нпр. свако мора да размењује изворе са другима, да учествује у дискусији). Постоје и кооперативни задаци у којима се промовише секвенцијална међузависност (нпр. када бољи ђаци помажу слабијима, односно када успех једног ученика зависи од помоћи другог). Херц-Лазаровиц (Hertz-Lazarowitz, 1989; према: Антић, 2010) прави разлику између нискокооперативних и висококооперативних задатака. Код нискокооперативних задатака, ученици размењују информације или материјал тако да сваки члан групе допринесе остварењу заједничког продукта. За разлику од нискокооперативних задатака, у висококооперативним задацима ученици сарађују, дискутују, доносе одлуке, деле информације или сегменте наставног садржаја, размењују идеје. У једном истраживању о примени кооперативног учења у школама у Израелу у раду са ученицима од трећег до осмог разреда утврђено је да само трећина (31%) задатака може бити окарактерисана као висококооперативни задаци. Квалитативном анализом утврђено је да само 56% интеракције ученика при обављању нискокооперативних задатака односи се на размену информација, док се 70% интеракције ученика при раду на висококооперативним задацима тиче примене информација (Hertz-Lazarowitz, 1989; према: Антић, 2010).

Структуру кооперативног задатка могуће је сагледати и са становишта коришћених метода кооперативног учења. С. Антић (2010) структуру кооперативног задатка разматрала је са становишта три различите методе кооперативног учења (методе вршњачког подучавања, методе вршњачке сарадње и методе интеракције наставник – ученик) указујући на њихове различите потенцијале у активирању различитих облика учења и квалитета знања ученика. У групи вршњачког подучавања, кооперативни задатак је тако конципиран да ученици уче једни од других, односно директно подучавају једни друге. Једни чланови групе су у улози

тутора, а други у улози ученика. Циљ таквих активности је учење готовог и датог материјала јер ученици ништа не откривају нити решавају у групама већ само треба да науче и разумеју одређени наставни садржај.

Осим поменутих параметара које треба да задовољи коперативни задатак, веома је важно у структурирању коперативног задатка решити питање односа према школским и ваншколским предзнањима ученика (Антић, 2010). С једне стране, постоје коперативни задаци за чије успешно решавање је потребно да ученици користе сва досадашња школска и ваншколска искуства, док су с друге стране коперативни задаци којима се занемарују или сматрају ирелевантним досадашња школска и ваншколска искуства ученика. Између ове две групе су коперативни задаци у оквиру којих ученици повезују претходна школска знања и искустава са новим школским садржајима.

Претходни преглед сазнања у вези са структурирањем коперативног задатка упућује на закључак, да ниједан начин структурирања коперативног задатка, а тиме ни сама структура коперативног задатка, не могу бити *априори* дати као најефективнији начини већ *апостериори* утврђени, искуствено доживљени и проверени у наставној пракси јер је релативност њихова битна дистинктивна карактеристика с обзиром на различите контексте примене (контекстуална осетљивост и варијабилност коперативног задатка с обзиром на одређене узрасте ученика, наставне предмете, наставне циљеве који се желе постићи, педагошка уверења и ставове наставника итд.).

1.3.2. Формирање коперативних група

Формирање група представља другу димензију у структурирању коперативног учења, а најконтраверзнији аспекти организовања ученика у групе везани су за питања величине и састава група и начина формирања група, односно да ли групе треба да буду мале или велике, да ли их треба организовати према хомогеним или хетерогеним способностима, интересовањима и предзнањима ученика и који начин формирања група је најпожељнији (Ваер, 2003; Вилотијевић и Вилотијевић, 2016; Zamani, 2016; Marzano et al., 2006; Thanh & Gillies, 2010). Групе за коперативни рад могу се формирати према различитим критеријумима: с обзиром на пол, интересовања ученика, међусобне афинитете, садржај рада, способности, предходна знања и друге квалитете ученика (Ваер, 2003; Вилотијевић и Вилотијевић, 2016; Влаховић, 2012; Marzano et al., 2006). Бер (Ваер, 2003) истиче да је формирање група важно питање у примени коперативног учења и сугерише два начина груписања: а) хомогено (ученици сличних способности, предзнања, интересовања итд.) и б) хетерогено (ученици различитих способности, предзнања итд.). Вотсон и Маршал (Watson & Marshall, 1995) примећују да је хетерогено груписање у примени коперативног учења широко прихваћено и опште познато место јер се често у дефинисању коперативног учења подразумева, између осталог, и хетерогено груписање. Из тих разлога, недовољно је истражен утицај хомогеног груписања у примени коперативног учења (Ваер, 2003).

Формирање група за коперативни рад у зависности од састава групе и начина формирања група. Хомогеност, односно хетерогеност групе сматрају се квалитативним, а величина групе квантитативним аспектом груписања (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016). У структурирању група за коперативни рад остаје нерешено теоријско и емпиријско питање састава група, односно предности хетерогених или хомогених састава група. У разматрању предности и недостатака рада у групама хетерогеног или хомогеног састава могу се издвојити *три различита приступа*.

У оквиру *првог приступа* (Jacobs, Power & Loh, 2002) искључиво се говори о предностима хетерогеног груписања јер је то битна одредница и суштинска карактеристика коперативног учења.

У оквиру *другог приступа*, истовремено најприхваћенијег и најзаступљенијег становишта (Baer, 2003; Johnson & Johnson, 1989; Kagan, 1992; Lou et al., 1996; Mathews, 1992; Santrock, 2004), аутори настоје да прикажу и сагледају предности хетерогеног и хомогеног груписања на основу резултата досадашњих истраживања. У досадашњим истраживањима (Allan, 1991; Webb, 1985; Webb et al., 1998; Lou et al., 1996; Marzano et al., 2006; Slavin, 1990; Sternberg & Willard, 2002) утврђен је различит утицај груписања према способностима ученика на њихова постигнућа. Према наводима Луа и сарадника (Lou et al., 1996), ученици нижих способности постижу лошије резултате када уче у хомогеним, него у хетерогеним групама. Ефекат хомогеног груписања највећи је код ученика просечних способности, док је код ученика виших способности утврђен мали, али позитиван утицај. Истраживање које је спровела Н. Веб (Webb, 1985) показује да су ученици који су учили у хетерогеним групама пружали више помоћи својим вршњацима него ученици у групама састављених од ученика сличних способности. У другој студији Н. Веб и сарадници (Webb et al., 1998) утврдили су да састав групе има велики утицај на квалитет групне расправе и постигнућа ученика седмог и осмог разреда. Ученици који су учили у групама састављеним од ученика хетерогених способности пружали су квалитетнија објашњења него ученици који су учили у групама хомогеног састава по способностима. Осим тога, показало се да ученици просечних способности подједнако добро раде и у хомогеним и хетерогеним групама. Такође, Н. Веб и сарадници (Webb et al., 1998) утврдили су да, иако ученици високих способности генерално постижу боље резултате у хомогеним него у хетерогеним групама, њихов академски успех није био нижи кад су радили са исподпросечним ученицима. У другим истраживањима потврђена је претпоставка о већем утицају хетерогеног груписања на креативност у решавању проблема (Amara et al., 1969), позитивнији став према раду у групи (Simsek & Benhong, 1992), постигнућа (Bracey, 1994; Carter & Jones, 1994) и квалитет дискусије (Webb et al., 2002). У контексту учења страног језика, резултати истраживања које је спровела З. Замани (Zamani, 2016) показују да је хетерогено груписање ефективније од хомогеног када су у питању студенти са ниским језичким компетенцијама, иако су све групе (хетерогене групе према нивоу језичке компетенције; хомогене групе састављене од студената са ниским језичким компетенцијама и хомогене групе састављене од студената високих језичких компетенција) напредовале у односу на првобитно тестирање.

Насупрот истраживањима о предностима хетерогеног груписања у другим студијама (Allan, 1991; Slavin, 1990; Sternberg & Willard, 2002) утврђени су супротни налази, према којима ученици виших постигнућа остварују већи академски успех и постигнуће у оквиру хомогених група, док је веома различит утицај груписања пронађен у групи ученика нижих постигнућа. Хупер (Hooper, 1992) је пронашао да ученици петог и шестог разреда остварују већа постигнућа када уче у хомогеним него у хетерогеним групама по саставу. Такође, утврђено је да ученици трећег и четвртог разреда пружају боља објашњења једни другима када уче у хомогеним групама (Fuchs et al., 1998). Адодо и Агбајева (Adodo & Agbayewa, 2011) потврдили су да су хомогене групе супериорније од хетерогених у промовисању исхода учења (интересовања, постигнућа). Бер (Baer, 2003) је утврдио већи утицај хомогеног груписања код студената просечних и високих академских постигнућа, док су бенефити рада независно од груписања подједнаки за студенте са ниским постигнућима.

На континууму истраживања која су потврдила предности рада у хомогеним, односно хетерогеним групама, налазе се и истраживачки докази (Watson & Marshall, 1995) о подједнаком утицају, односно непостојању значајних разлика у постигнућу ученика с обзиром на састав кооперативне групе. Насупрот ефекту способности, ефекат пола на групне интеракције и постигнућа ученика мање је истражен. У погледу пола ученика, Н. Веб (Webb, 1985) је пронашла готово идентична академска постигнућа ученика у родно избалансираним групама, док су у групама у којима су били заступљенији ученици мушког пола они показали и боља постигнућа од ученица. Осим тога, показало се да у групама са већински женским члановима женски чланови групе усмеравају пажњу и пружају помоћ мушким члановима, док су у већински мушким групама женски чланови углавном игнорисани.

Различита схватања могу додатно да појасне налазе досадашњих истраживања о саставу група. Каган (Kagan, 1992) наглашава да хетерогено груписање максимизира могућности за вршњачку помоћ и туторство, а посебно подвлачи могућности промовисања и унапређивања кроскултурних, кросетничких односа међу ученицима. Поред тога, као предност рада у хетерогеним групама наводи се и унапређивање социјалног понашања учаника, њихово самопоштовање, прихватање различитости и развој позитивних ставова према школи и другима (Johnson & Johnson, 1989). Такође, када су у питању ученици са развијенијим способностима (интелектуалним способносима, способностима изражавања итд.) може се говорити о великим предностима рада у хетерогеним групама посебно у ситуацији када је потребно пружити елаборирана објашњења, аргументовати сопствени став и помоћи другима у групи. Упркос предностима рада у групама хетерогеног састава, постоје одређени недостаци у њиховој примени. М. Метјуз (Mathews, 1992) је пронашла да укључивање ученика са различитим мишљењима и погледима у вези са одређеним садржајима доводи до ситуације да ученици одбијају да саслушају једни друге, да претендују да доминирају радом групе или извршавају задатке независно од осталих чланова групе. У хетерогеним групама интеракција између ученика различитих способности почиње да личи на неасиметрични однос наставника и ученика и често искључује из те интеракције ученике просечних способности (Santrock, 2004).

Предности хетерогеног и хомогеног груписања у оквиру *трећег приступа* (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016; Davidson, 1990) сагледавају се са становишта природе и структуре кооперативног задатка, циља наставе и учења или циља наставног часа. Дејвидсон (Davidson, 1990) истиче да је хомогено груписање корисно и пожељно за учење специфичних вештина, процедура или чињеница, док су хетерогене групе ефективније и примереније у решавању кооперативних задатака који немају јасну структуру и једно решење већ захтевају дискусију и размену идеја између ученика. Општи став заговорника овог приступа је да се утицај груписања у кооперативном учењу мора нужно довести у везу са циљевима учења и наставе, апострофирајући да различитим циљевима наставе и учења одговарају различите групе по свом саставу.

Какве увиде о утицају састава групе можемо извести на основу досадашњих теоријских схватања и дивергентних истраживачких налаза? Поред одлуке о саставу групе, као круцијална питања у формирању кооперативних група у настави издвајају се ставови наставника и ученика према учењу у групи и њихова искуства (Emily et al., 2003). Емили и сарадници (Emily et al., 2003) утврдили су да су ученици ниских способности депривирани и немотивисани када уче у хомогеним групама због очекивања наставника и њихових вршњака. С друге стране, Лу и сарадници (1996) сматрају неетичним ситуације хетерогеног груписања у којима ученици високих способности највећи део времена проводе у подучавању мање компетентнијих вршњака уместо учења садржаја који су и њима непознати. О ефектима састава груписања, првенствено на постигнућа ученика, објављене су бројне метаанализе и опсежнији прегледи досадашњих истраживања. Премда без коначних и једнозначних закључака о томе који састав групе је супериорнији и за кога, досадашње метаанализе и прикази су указали да ефекти груписања првенствено зависе од типа аранжирања група. У метаанализи, који су сачинили Лу и сарадници (Lou et al., 2003) показало се да су групе хомогеног састава боље и адекватније од хетерогених група, док је преглед истраживања које су дали Емили и сарадници (Emily et al., 1996) показао да промовисање академског постигнућа ученика није толико под утицајем састава групе колико под утицајем специфичних фактора који утичу на исходе учења и моделују наставу засновану на кооперативном учењу.

Формирање група за кооперативни рад у зависности од величине групе. Формирање група оптималних величина важан је задатак наставника, а од пресудног значаја за успех и продуктивност кооперативних група. Величина групе има значајан утицај не само на чланове групе као појединце већ и на групу у целини (Battistich & Watson, 2003; Вилотијевић и

Вилотијевић, 2016; Lou et al., 1996; Rot, 2006). У малим групама више се задовољавају личне потребе појединаца, а пре свега: њихова потреба да буду уважени, прихваћени, њихова потреба за афилијативношћу, потреба за личном афирмацијом, постигнућем и самоактализацијом (Rot, 2006). Мале групе од три или четири члана осигуравају да сви чланови буду видљиви, активно укључени и да лакше међусобно координирају активности, а посебно су пожељне за рад са ученицима млађих разреда (Battistich & Watson, 2003). У већим групама удео појединца је мање видљив, мања је повезаност између чланова групе због чега су апсентизам (веће одсуствовање) и флукуација (мењање радног места) учесталије карактеристике рада у већим групама (Rot, 2006). Винг (Wing, 2006) указује на проблем великих одељења у основним школама у Хонк Конгу (37 ученика по одељењу), због чега су наставници склонији да формирају велике групе за кооперативно учење. Да би рад у групи био ефикасан и ефективан, Абрами и сарадници (Abrami et al., 1993) препоручује величину групе од два члана до шест чланова. Насупрот томе, Вермет (Vermette, 1998) сматра да у групи већој од четири члана постоји тенденција да њени чланови имају мање задужења и улога и да се теже одвија дискусија између чланова групе. Према Вермету (Vermette, 1998), оптималне по броју чланова су групе од три до четири члана јер у њима може да се оствари равнотежа различитих мишљења, интереса и талената ученика. У већој групи теже се одвија комуникација међу члановима, постиже равноправно учешће свих њених чланова, а самим тим, теже се остварују учење, развој вештина и способности свих ученика (Abrami et al., 1995).

У једној метаанализи шездесет и шест студија о ефектима груписања на ученичка постигнућа Лу и сарадници (Lou et al., 1996) утврдили су да величина групе представља значајан фактор који утиче на постигнућа ученика. Када су групе велике (шест до десет чланова), ученици нису научили знатно више од ученика који нису подељени у групе. У већим групама ученици мање међусобно комуницирају, а њихов рад више подсећа на рад са целим одељењем. Величина групе је значајан фактор који утиче на учешће чланова групе (Bales & Borgatta, 1955; према: Rot, 2006). Истраживања Бејлса и Боргате (Bales & Borgatta, 1955; према: Rot, 2006) потврдила су значајне разлике у учешћу чланова групе у зависности од величине групе. Показало се да у дијадама један члан групе редовно говори више (58%) од другог (42%), али да је разлика релативно мала. У тријадама, у просеку, један од чланова користи 42% од укупног времена искоришћеног за говор, други 34%, а трећи 24%. У групама од четири члана тај однос износи 37% :27% :21% :16%. У групама од пет чланова, један од чланова користи 39% времена, а члан који најређе говори само 9%. У групама од осам до десет чланова, члан који најчешће говори узима реч у просеку у 50% укупног времена, а члан који наређе говори узима реч у току 2% укупног времена за дискусију. Спроведена истраживања указују да је у већим групама смањено комуницирање за велики број чланова групе, да долази до мањег индивидуалног учешћа у групним активностима, као и да је смањена успешност у решавању задатака.

Формирање групе за кооперативни рад није завршено окупљањем ученика и њиховим смештањем у групе и додељивањем кооперативног задатка (Johnson & Johnson, 2003, 2009; Johnson et al., 1991; Johnson et al., 1998; Mitchell, Woloshyn & Elliott, 2003; Rot, 2006; Шевкушић, 2003). Потребно је да прође извесно време да дође до процеса стабилизације и формирања групе. Различити аутори издвајају различите фазе у процесу стабилизовања групе, у зависности од особина чланова групе, врсте задатака групе и других параметара.

У процесу стабилизовања група за решавање проблема Бејлс и Стродбек (Bales & Strodbeck, 1951; према: Rot, 2006) издвојили су три фазе: а) фазу оријентације (експлоративна фаза); б) фазу евалуације; и в) фазу контроле. У фази оријентације, чланови групе настоје да разумеју суштину проблема и да се упознају са подацима релевантним за решавање проблема. У фази евалуације, чланови групе разматрају и конфронтирају могућности за решавање проблема и расправљају о последицама изнесених могућности. У фази контроле, чланови групе прате спровођење одлука и извршење задатака у групи.

Процеси стабилизације групе специфични су када је реч о групама са унапред утврђеним формама активности, понашања и односа њених чланова, какав је случај са високоструктурираним кооперативним групама. Ипак, и у оквиру оваквих група потребно је одређено време да се група, у правом смислу те речи, формира, што се у великој мери обезбеђује кроз вежбу у обављању утврђених задатака групе.

Такман (Tuckman, 1971; према: Rot, 2006) је понудио модел формирања група који би у подједнакој мери важио за различите врсте малих група. Истиче да је потребно правити дистинкцију између фазе у развијању персоналних односа у групи и фазе у развоју понашања чланова групе с обзиром на задатке групе. Према овом аутору, процес формирања група се одвија кроз четири фазе. У развијању личних односа чланова групе, у оквиру прве фазе, чланови групе настоје да процене који су интерперсонални односи за њих прихватљиви. Другу фазу у формирању групе карактерише појава конфликта у групи, при чему су неки конфликти израз отпора према вођи групе, док су други израз тежње за сопственом афирмацијом. У погледу понашања усмерених ка задатку групе, јављају се отпори према захтевима у вези са задатком који се доживљавају као прелаки, претешки или као задаци без правог смисла. Трећу фазу карактерише развијање кохезивности групе. На плану понашања усмерених ка задатку групе, трећу фазу карактеришу отвореност и спремност чланова на сарадњу, кроз размену и интерпретацију информација везаних за задатак. Четврту фазу у развијању групе карактерише успостављање стабилних и функционалних односа између улога чланова групе. На плану понашања у вези са задатком четврта фаза је период стабиловања интерперсоналне структуре, када се успешно спроводе задаци групе и решавају проблеми у раду групе. Такмановом моделу у развијању и формирању група упућене су бројне примедбе, а пре свега да представља апстрактан модел који не одговара стварним процесима у току стабиловања малих група и због чињенице да се првенствено односи на краткотрајне групе са одређеним задацима (Rot, 2006).

1.3.3. Структурирање основних принципа кооперативног учења

Осим што представљају суштину кооперативног учења, доследно спровођење принципа кооперативног учења резултира бројним когнитивним, афективним и социјалним ефектима. Принципи кооперативног учења, с једне стране, разматрају се као дефинишуће одреднице кооперативног учења, а с друге стране, као претпоставке или предуслови (*conditio sine qua non*) без којих се не могу очекивати позитивни ефекти кооперативног учења. Да би се разумео допринос кооперативног учења унапређивању квалитета знања ученика, потребно је извршити анализу принципа, односно утврдити да ли наставници спроводе принципе кооперативног учења у наставној пракси, ако спроводе, како то чине. У наставку текста следе детаљнија образложења суштинских принципа кооперативног учења које су развили Џонсон и Џонсон (Johnson et al., 1991; Johnson et al., 1998; Johnson & Johnson, 2003, 2009). Наше опредељење за овај теоријски модел принципа кооперативног учења подстакнуто је различитим мотивима, а пре свега тиме што су у поменутом моделу јасно разрађени однос између принципа и њихова комплементарност (Слика 4).



Слика 4: Принципи кооперативног учења које су поставили Д. И Р. Џонсон (Johnson & Johnson, 2003, 2009; Johnson et al., 1991; Johnson et al., 1998)

Позитивна међузависност је први и суштински принцип кооперативног учења, који подразумева да је успех сваког ученика у позитивној корелацији са успехом групе којој припада (Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009; Johnson et al., 1991). Позитивна међузависност у групи је успостављена када ученици перципирају и доживљајају да су међусобно повезани на такав начин да не могу успешно урадити задатак и бити успешни уколико сваки члан групе не буде успешан. На тај начин, обезбеђује се да сви чланови групе током кооперативног учења постану свесни две врсте одговорности: а) да науче додељени материјал или наставно градиво; и б) да помогну осталим члановима групе да науче градиво и савладају свој део задатка. Постоје различити видови позитивне међузависности (Kagan, 1985) и различити начини структурирања позитивне међузависности ученика у групи (Johnson et al., 1991; Kagan, 1985). Позитивна међузависност ученика може се изградити правилно постављеним циљевима учења, одговарајућом поделом улога ученика, одговарајућом поделом наставног материјала, применом одговарајућег система награђивања, међузависношћу идентитета групе итд. (Табела 11).

Међузависност чланова групе указује колико чланови групе међусобно сарађују, колико помажу једни другима, размењују наставни материјал и информације и колико су упућени једни на друге (Johnson et al., 1991; Kagan, 1985). Од природе и степена успостављене међузависности између чланова групе зависи квалитет њихове интеракције и крајњи резултати учења (Антић, 2010). Према Славину (Slavin, 1980), у основи позитивне међузависности као принципа налази се питање односа групне награде и индивидуалне одговорности ученика. Висока међузависност обухвата постојање групне награде засноване на индивидуалном постигнућу. У случају ниске међузависности ученици су замољени да раде у групама, за свој рад биће похваљени, али то не подразумева процену индивидуалног доприноса укупном групном резултату.

Табела 11: Структурирање позитивне међузависности
(према: Johnson et al., 1991; Kagan, 1985)

Врсте међузависности	Начини структурирања позитивне међузависности
Међузависност циљева	циљеви су заједнички за све чланове (нпр. заједнички израђени постер, извештај, модел и слично)
Међузависност улога	успостављање комплементарних улога (неко истражује информације, неко контролише време, неко бодри ученике, неко води записник итд.)
Међузависност наставног материјала	одговарајућа подела наставног материјала између ученика (нпр. сваки ученик добија један део материјала за учење)
Међузависност награђивања	свим члановима следи иста награда када група постиже заједничке циљеве или добијају заједничке награде. Резултат групе може се одредити преко постигнутог просечног резултата чланова или преко збира резултата чланова који су постигли унапред постављени критеријум
Међузависност задатка	задатак је тако постављен да је за његово извршење потребно поделити обавезе између ученика, чланови групе решавају мање делове задатка и акције једног члана групе морају да се заврше уколико следећи члан треба да заврши свој део задатка
Међузависност идентитета	међузависност идентитета се успоставља кроз име или мото групе

Независно од тога коју методу кооперативног учења наставник примењује, инхерентни проблем са којим ће се суочити везан је за питање подстицања позитивне међузависности ученика у групи, као и избора типа позитивне међузависности и њиховог односа.

Коенова (Cohen, 1994; према: Антић, 2010) упозорава да ниједна успостављена међузависност између чланова групе (међузависност циља, ресурса, задатка, улога) није гаранција да ће чланови групе остварити квалитетне интеракције и да ће кооперативно учење бити ефективно. Да ли ће (и у ком степену) међузависност циља или ресурса позитивно утицати на постигнућа ученика зависи од врсте задатка, контекста наставне ситуације и организације наставног рада итд. У елаборирању претходног става Коенова указује на неколико примера. Уколико задатак није суштински кооперативан или има једно тачно решење, кључни проблем представља мотивисање ученика да међусобно сарађују. Уз то, уколико постоји захтев да сваки члан групе напише извештај, може се десити да сваки члан групе настоји да заврши свој задатак без стварне интеракције са другим члановима групе. Слични проблеми у структурирању позитивне међузависности између чланова групе могу се појавити и када се задатак подели на више сегмената и сваки ученик ради само један део задатка. У овој ситуацији, ученици могу секвенцијално саставити делове задатка да би добили коначни производ, а да суштински нису сарађивали и размењивали идеје. Међузависност у изворима информација није гаранција да ће група бити мотивисана да сарађује и учествује у групном решавању задатка из разлога јер се може догодити да одређени ученици покушају да добију информације од других, а да истовремено не губе време пружањем информација другима у групи. Међузависност заснована на комплементарним улогама није *априори* ни подстичући ни ограничавајући фактор (Антић, 2010). У неким истраживањима утврђено је да одређене улоге ученика (нпр. извештач, фасилитатор групног рада) подстицајно делују на укупну комуникацију у групи. У истраживању које је спровела Коенова (Cohen, 1994; према: Антић, 2010), деца која су била у улози извештача експерименталне групе добила су посебан радни лист са питањима

формулисаним да подстакну ученике да испоље начине мишљења карактеристичне за науку. У контролном одељењу ученик у улози извештача групе сачинио је извештај према свом нахођењу, без икакве потпоре (помоћи) наставника. У овој експерименталној студији утврђено је да ученици експерименталне групе показују више нивое научног мишљења и да остварују више интеракције него ученици у контролном одељењу. Ова студија је пример како потпоре које наставник уводи помажу ученицима у изградњи компетенција које се налазе у зони наредног развитка ученика. У овом случају, добро смишљен формулар са питањима означава грађевинску скелу којом је подржан развој квалитетне комуникације и интеракције између ученика у условима неструктуриране интеракције (Антић, 2010). Уколико се у условима неструктуриране социјалне интеракције у групи све одлуке препусте ученицима, они ће остати на конкретном нивоу интеракције и тешко ће достићи развојно сложеније нивое мишљења.

Међузависност циљева. Међузависност циљева остварује се кроз успостављање заједничког продукта групе (Johnson et al., 1991; Kagan, 1985). Један од начина структурирања позитивне међузависности ученика у групи јесте да наставник саопшти ученицима да имају групни циљ који заједнички морају остварити. На пример, наставник може поставити захтев да групе направе заједнички продукт или рад (извештај, састав и слично) који ће сви потписати и да свако мора бити спреман да објасни другим групама, наставнику или пред целим одељењем шта је и како група урадила.

Међузависност награда. У обезбеђивању позитивне међузависности награђивања наставници могу користити различите стратегије, којима је циљ да се подстакне потреба за сарадњом ученика у групама (Johnson et al., 1991; Kagan, 1985). Наставна јединица из српског језика може бити тако структурирана да ученици заједно раде на задатку, помажући једни другима у учењу, кроз давање и примање објашњења, а да се потом на крају рада провера знања ученика врши помоћу индивидуалног теста. Индивидуални скорови са теста се сабирају у укупни резултат групе, или тако што ће група добити бонус поене на основу броја чланова који су постигли максималан успех.

Међузависност улога. Потреба за сарадњом у групама током кооперативног учења може се подстаћи и структурирањем међузависних и комплементарних улога између чланова групе, без којих није могуће успешно остварити групни задатак. На пример, у групи се могу успоставити следеће улоге ученика: а) *истраживач*, који је задужен да пронађе и обезбеди одговарајуће изворе информација и ресурса у школи и непосредном окружењу; б) *контролор*, чији је задатак да проверава остале чланове групе да ли су разумели садржај који се учи и, ако јесу, како су га разумели; в) *бележник/записничар*, чији је задатак да пажљиво записује одлуке, одговоре, идеје и решења групе и да пише извештај групе; г) *посматрач*, чије је задужење да надгледа како група функционише, да ли се сарадња између чланова групе одвија успешно и да подстиче чланове групе да равномерно учествују у раду групе (Johnson et al., 1991; Шевкушић, 2003).

Међузависност наставног материјала. Начини на које наставници структурирају међузависност помоћу наставног материјала битно утиче на начине успостављања сарадње између чланова групе и успешност у савладавању наставног градива (Шевкушић, 2003). Када група има искуства у кооперативном раду, а чланови групе развијене социјалне вештине, наставници не морају структурирати наставни материјал на било који специфичан начин, већ то могу препустити групи. Када је реч о групама које немају или имају врло мало искустава у кооперативном раду, потребно је да наставници структурирају наставни материјал тако да свим члановима групе буде јасно да ће задатак успешно урадити само заједничким радом. Структурирање наставног материјала наставник може урадити на један од следећа два начина: а) наставник свакој групи даје једну копију задатка и /или литературе; и б) наставник сваком члану групе даје један део информација (део проблема, једно поглавље у књизи, један пасус), потребних да се разуме целина проблема и успешно уради задатак.

Позитивна међузависност између ученика у групи може се изградити и кроз увођење такмичења између група, као и бројним стратегијама које подстичу формирање идентитета групе (давање имена групи, мото групе, химна групе, израда беца и других симбола групе) (Шевкушић, 2003). У једном броју истраживања испитиван је утицај различитих типова позитивне међузависности на продуктивност и успех групе. Резултати истраживања потврђују да најбоље ефекте даје комбинација стратегија међузависних циљева и награда, као и комбинација међузависних циљева и наставних материјала (Mesch, Johnson & Johnson, 1988; према: Шевкушић, 2003).

Промовишућа интеракција лицем у лице. Други битан елемент и принцип кооперативног учења јесте промовишућа интеракција лицем у лице. Промовишућа интеракција подразумева подстицање појединаца да олакшају напоре једни другима у заједничком раду на групног задатку (Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009; Johnson et al., 1991). Ученици подстичу и олакшавају напоре једни другима пружањем објашњења и информација којима помажу разумевање материје, разменом потребних ресурса, конструктивним повратним информацијама усмереним ка унапређивању учинка, као и разматрањем и довођењем у питање закључака до којих је група дошла. Промовишућу интеракцију ученика у кооперативним групама наставници успостављају кроз уређење простора за продуктиван рад група (чланови групе треба да седе окренути лицем у лице), прављењем временског распореда за активности ученика, посматрањем рада групе, као и различитим видовима подршке и интервенције (Шевкушић, 2003).

Уређење простора за учење увек инхерентно садржи поруку о обрасцима интеракције и понашањима ученика који се желе подстаћи, односно о начинима на који се учи (Шевкушић, 2003). За време кооперативног учења ученици треба да седе тако да буду окренути лицем у лице, да би лакше одржавали контакт очима, међусобно разговарали и размењивали материјал. Под унапређујућом интеракцијом подразумевају се сви они облици понашања којима чланови групе помажу једни другима и међусобно се охрабрују да би успешно завршили групни задатак (Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009; Johnson et al., 1991). Унапређујућа интеракција обухвата широк дијапазон пожељних облика понашања ученика током рада у групама, попут: узајамног помагања, размене наставних материјала и средстава, давања повратних информација како би се унапредио рад чланова групе, разматрања и довођења у питање закључака до којих је дошла група, узајамног поверења и уважавања чланова групе. С. Шевкушић (2003) истиче три корака у подстицању унапређујуће интеракције у кооперативним групама. Први корак је прављење временског распореда према коме ће се састајати чланови групе и радити. Овај корак је веома важан јер се неретко у пракси дешава да групама не буде остављено довољно времена за рад, најчешће због преобимних наставних програма и обавезе наставника да предвиђено наставно градиво обради. Други корак је везан за подстицање позитивне међузависности унутар групе кроз употребу различитих стратегија које промовишу директну вербалну комуникацију, дискусију ученика око заједничког проблема, међусобно подучавање, повезивање претходног са новим градивом итд. Трећи корак подразумева посматрање група, охрабривање унапређујуће интеракције и позитивно поткрепљење пожељних облика понашања ученика карактеристичних за промовишућу интеракцију. Које моделе интеракције ће наставници промовисати, а ученици практиковати, условљено је, с једне стране, природом кооперативног задатка, а с друге стране, исходима који се желе постићи (Шевкушић, 2003). У случају једноставнијих кооперативних задатака наставник може подстицати ученике да постављају једни другима питања, да способнији ученици помажу оним мање способним, да једни другима дају објашњења. У случају рада на сложенијим кооперативним задацима, који захтевају употребу виших менталних процеса, наставници могу подстаћи ученике да дискутују, постављају различите претпоставке, тестирају исправност полазних претпоставки, артикулишу стратегије, класификују, уопштавају и слично. Да би се подстакла размена мишљења у групи, потребно је да кооперативни задатак буде постављен тако да га ниједан ученик самостално не може решити без осталих чланова групе и да нема сувише стриктну

поделу рада између чланова групе јер неће бити потребе за стварном разменом између ученика (Cohen, 1994; према: Антић, 2010; Шевкушић, 2003)

Лична одговорност је трећи битан принцип у кооперативном учењу и подразумева да чланови групе прихватају одговорност за свој део задатка и активно олакшавају рад осталим члановима групе (Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009; Johnson et al., 1991). У кооперативном учењу лична одговорност појединца и степен одговорности за учење јесте важан принцип и без њега се не могу очекивати позитивни ефекти учења за све чланове групе. Индивидуална одговорност за сопствено учење важна је „за развој саморегулације у најширем смислу (укључујући и равој метакогниције)” (Антић, 2010: 60).

Постоје различити начини структурирања, подстицања и процењивања личне одговорности појединца: а) *успостављањем оптималних група према величини* (у мањим групама веће су шансе за индивидуалну одговорност ученика) (Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009; Johnson et al., 1991); б) *задавањем индивидуалних тестова за вредновање постигнућа ученика* (Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009; Johnson et al., 1991; Kagan, 1985); в) *усменим испитивањем* (случајним избором ученици се прозивају да изложе рад, резултате своје групе или идеје које су чули од осталих чланова групе током заједничког рада) (Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009; Johnson et al., 1991; Kagan, 1985); г) *посматрањем рада у групама и бележењем доприноса сваког члана раду групе* (Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009; Johnson et al., 1991); д) *додељивањем улоге контролора једном ученику који провера знање осталих чланова групе* (Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009; Johnson et al., 1991); ђ) *поступцима симултаног објашњавања у оквиру којег се од ученика захтева да остале чланове групе науче ономе што су сами радили* (Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009; Johnson et al., 1991); е) *адекватним избором садржаја задатка и поделом рада који одговара могућностима сваког ученика* (Kagan, 1985); ж) *применом стратегије решења наредног проблема у групи тек пошто сви чланови групе успешно ураде свој део задатка* (Kagan, 1985). Поред форми подстицања личне одговорности ученика, веома је битан и начин на који ученици процењују своју улогу у групи (Kagan, 1985). Ученици свесни натпросечних способности неће се трудити да допринесу успеху групе уколико процене да би задатак боље урадили самостално. Исто тако, ученици просечних и исподпросечних способности могу доћи до закључка да је за успех групе боље да раде способнији чланови групе, те могу лако одустати од рада.

Питање подстицања индивидуалне одговорности ученика за кооперативни рад инхерентни је проблем било које примењене методе кооперативног учења (Антић, 2010; Slavin, 1980; Шевкушић, 2003). Уколико у оквиру коришћене методе кооперативног учења није решено питање подстицања индивидуалне одговорности чланова групе може се десити да само најбољи ученици ураде задатак, а да остали чланови групе не науче ништа из тог процеса. Наставници различитим механизмима структурирају различите нивое индивидуалне одговорности ученика за учење у групи. „Уколико наставник направи ситуацију учења с високом индивидуалном одговорности ученика, осим што је повећао шансе да се учење деси, омогућио је да се може засебно *израчунати допринос* сваког члана укупном тимском скору, што је важно за оцењивање, вредновање успеха у учењу. Ниска индивидуална одговорност значи да се не може видети посебан допринос сваког члана јер, на пример, сви раде на једном радном листу и не зна се ко је шта, како и колико допринео” (Антић, 2010: 61). Група није суштински кооперативна уколико одређени чланови групе седе са стране и препуштају другима да одраде посао уместо њих и само одређени ученици успешно савладају наставни садржај (Шевкушић, 2003). Шевкушић (2003) указује на неопходност структурирања две димензије индивидуалне одговорности: а) праведну расподелу међу члановима; и б) независно вредновање рада сваког члана групе. Наставник подстиче индивидуалну одговорност ученика тиме што успоставља референтно-критеријски оквир пре почетка рада група, где се оцењује индивидуални допринос сваког члана укупном успеху групе. Повратна информација о индивидуалном доприносу чланова успеху групе јесте релевантна и корисна из више разлога: а) лакше се може утврдити и проценити рад и труд појединаца; б) лакше се

може пружити подршка и помоћ појединцима који имају тешкоће у раду; и в) преиспитати начини поделе одговорности ученика у групи и извршити нова подела како би се избегло оптерећење појединих чланова (Шевкушић, 2003). Славин (Slavin, 1980) се залаже за посебан метод комбиновања индивидуалне и групне одговорности, односно за групно награђивање на основу индивидуалног постигнућа ученика. Овај начин подстицања индивидуалне одговорности ученика у групи је Славиново конструкцијско решење методе, које је познатије у литератури као тимови ученика (енг. *Student Teams, Achievement Division - STAD*). Ученици уче у оквиру тимова, а затим полагају тестове и добијају индивидуалне оцене. Израчунава се тимски скор који представља укупан збир оцена свих чланова.

Вежбање социјалних вештина представља четврти суштински принцип кооперативног учења (Johnson & Johnson, 1990; Johnson et al., 1991). Да би међусобно координирали активности у групама ученици морају да се: 1) међусобно упознају и верују једни другима; 2) комуницирају прецизно и недвосмислено; 3) прихватају и подржавају једни друге; и 4) конструктивно решавају сукобе у групи (Johnson & Johnson, 1990). Социјалне вештине обухватају две групе вештина: а) интерперсоналне вештине, које олакшавају комуникацију; и б) вештине рада у малим групама, које промовишу социјалну интеракцију, учешће и конструктивно решавање проблема у групном раду. Интерперсоналне вештине укључују: активно слушање саговорника током групне расправе, поштовање перспективе друге особе о предмету расправе, одговорност за властито понашање, као и конструктивну критику представљених идеја. С друге стране, вештине рада у малим групама обухватају: равноправну размену идеја и дељење ресурса, равноправно дељење задатака међу члановима групе, решавање разлика у мишљењу и сукоба, као и демократско доношење одлука везаних за рад групе.

С обзиром на стадијуме у развоју групе, С. Шевкушић (2003) вештине групног рада класификује у четири категорије: а) вештине формирања групе (потребне за успостављање групе); б) вештине функционисања групе (потребне за управљање групном активношћу и одржавање радних односа у групи); в) вештине формулисања (потребне за изградњу дубљег разумевања градива); и г) вештине таласања (потребне за обезбеђивање активног учешћа ученика у групној дискусији и решавању проблема у раду групе). Свака група вештина има посебну сврху (Шевкушић, 2003). Вештине потребне за формирање групе мотивишу и усмеравају ученике ка групном раду, вештине функционисања групе помажу да се успоставе конструктивни односи у групи и да се групни процеси одвијају без већих тешкоћа, вештине формулисања подстичу квалитетније учење у групи и когнитивно процесирање код чланова групе, а вештине „таласања” подстичу интелектуалне изазове у кооперативном учењу. У условима разредне наставе и рада са ученицима млађег школског узраста Шевкушић (2003) наглашава потребу и важност поједностављивања и превођења социјалних вештина на језик који је разумљив ученицима како би се могла остварити потребна идентификација са жељеним понашањем.

Истраживачки радови (Mitchell, Woloshyn & Elliott, 2003) потврђују поставку о важности и непходности вежбања и практиковања социјалних вештина за успешан кооперативни рад. Експлицитно подучавање вештинама и техникама кооперативног учења у већој мери од имплицитне обуке (спонтаног укључивања у активности кооперације уз подразумевање да ће се социјалне вештине јавити између ученика током рада) може да унапреди академски успех и промовисање позитивних ставова према кооперативном учењу ученика (Mitchell, Woloshyn & Elliott, 2003). Многи аутори (Barnes & Todd, 1995; Johnson & Johnson, 1995b, 1995c, 1997; Johnson, Johnson & Holubec, 1993; Chan, 2004;) указују на важност социјалних вештина ученика за продуктиван рад у групи. Социјалне вештине су кључне за продуктивност групе (Johnson & Johnson, 1997). Треба их посматрати као педагошки задате, будући да се не јављају нити активирају стављањем ученика у ситуацију сарадње и самом применом кооперативног учења (Barnes & Todd, 1995; Johnson & Johnson, 1997) већ да се морају учити као и сваки други наставни предмет у школи (Lew, Mesch,

Johnson & Johnson, 1986). Чан (Chan, 2004) је указао на постојање различитих наставничких концепција о томе како се подстичу и развијају социјалне вештине ученика. Те концепције су дијаметрално супротне досадашњим теоријским промишљањима о њиховом развоју и унапређивању. Учење социјалних вештина, сматра С. Шевкушић (2003), спада у процедурално учење јер није довољно само знати која су понашања пожељна у кооперативном раду већ је потребно и практиковати та понашања. Из тих разлога, структурирање овог принципа од наставника захтева озбиљну припрему за развијање, одржавање, усавршавање и модификовање социјалних вештина ученика. На различите начине наставници подучавају ученике потребним социјалним вештинама, а најчешће кроз приказивање филма о социјалним вештинама, кроз похвалу ученика који успешно примењују потребне социјалне вештине, кроз играње улога, односно стављање ученика у ситуацију да моделују потребне вештине итд (Шевкушић, 2003).

Последњи суштински принцип кооперативног учења јесте *групно процесирање, односно вредновање групних процеса* и укључује вредновање како група функционише и идентификацију начина за унапређивање рада и односа у групи (Johnson & Johnson, 1990; Johnson et al., 1991). Вредновање групних процеса има вишеструку сврху: а) треба да омогући одржавање добрих радних односа међу члановима групе; б) треба да олакша учење вештина потребних за продуктиван кооперативни рад; в) треба да осигура да чланови добијају повратну информацију о властитом учешћу у раду групе; г) треба да обезбеди да ученици о властитом учешћу и раду других размишљају на метакогнитивном и когнитивном плану; и д) треба да обезбеди средства за прославу успеха групе и појача позитивна понашања чланова групе (Johnson & Johnson, 1990; Johnson et al., 1991). Групна евалуација може да се спроводи на нивоу малих група и на нивоу целог одељења. У структурирању групне евалуације издваја се неколико фаза: а) фаза процењивања квалитета групне интеракције; б) фаза вредновања групних процеса и давања повратне информације свим групама; и в) фаза постављања циљева за унапређивање рада и односа у групама (Шевкушић, 2003). Процену квалитета групне интеракције могу спроводити наставник и ученици. Наставници најчешће користе структуриране и неструктуриране протоколе за посматрање групне интеракције. Наставник може једном ученику у групи доделити улогу посматрача и процењивача. У оквиру друге фазе наставници подстичу дискусију о акцијама и понашањима који су били од помоћи и показали се корисним за рад, али и о понашањима која су ометала рад и успешно извршење групног задатка. У оквиру треће фазе, чланови групе кроз дискусију постављају циљеве за унапређење рада и односа у групи.

1.3.4. Улоге и активности наставника и ученика током кооперативног учења

Када је окружење у учионици у којем ученици дневно проводе толико времена, организовано тако да се подстиче комуникација и вреднује сарадња између ученика, задаци и материјали су обједињени, а ученицима се даје слобода да остварују сопствене идеје, деца постају спремнија да ризикују и приступе раду са спремношћу да прихвате изазове у складу са својим тренутним схватањима. Оваква улога учитеља и услови у којима се одвија рад на прво место стављају децу као будуће мислиоце.
(Brooks & Brooks, 1993: 9)

Целокупни образовноваспитни процес и исходи у примени кооперативног учења у настави могу се посматрати и анализирати кроз објектив улога и активности наставника и ученика и њихове комплементарне и реципрочне повезаности. Преглед научне литературе упућује на изостанак систематичних расправа посвећених разматрању улога наставника и ученика у контексту примене кооперативног учења, а посебно је теоријски и емпиријски запостављена улога ученика. Интересантан је податак да се у оквиру досадашњих радова и

истраживања питање улога наставника и ученика током кооперативног учења тек спорадично јавља као саставни део шире проблематике посвећене значају и примени кооперативног учења (Johnson, Johnson & Smith, 1991). У маси сазнања о ефектима примене кооперативног учења, условима под којима се позитивни ефекти јављају, као и утицају посредничких варијабли на ефекте тог учења, улога наставника и ученика је опстала као подразумевано и тацитно знање, ретко експлицирано, у међупростору између различитих теорија, истраживања и школских пракси. Тек недавно објављена монографија *Улоге наставника у примени кооперативног учења у учионици* коју су приредили Р. Гилис (R. Gillies), А. Ашман (A. Ashman) и Ј. Тервел (J. Terwel) наговестила је важност покретања и темељнијег проучавања улога наставника и ученика у контексту кооперативног учења. Након кратког осврта на различите приступе у разумевању и класификацији улога наставника и ученика, у овом одељку анализиране су улоге наставника и ученика током кооперативног учења са становишта постојећих класификација које теоријско упориште имају у социоконструктивистичким схватањима наставе и учења и концепту савремене наставе и учења.

Осврт и анализа постојећих одређења појма улоге (Lindgren, 1976; Pot, 2010; Хавелка, 1998; Havelka, 2000) указују на плуралитет значења у којима се тај појам употребљава. Уобичајено, у педагошком дискурсу се говори о стручној концепцији улоге, научној улози, реализованој улози, опаженој улози и сл. Улога као систем очекиваног понашања интегрише: а) активности које се сматрају обавезним за носиоца одређеног положаја; б) активности на које има право онај ко заузима одређени положај; и в) одређене начине психолошког реаговања који се сматрају природним за особе које имају одређене положаје (Havelka, 2000). С тим у вези, улога обухвата очекивано и карактеристично понашање особе која заузима одређени положај (Pot, 2010). У домаћој литератури два најчешћа значења улога наставника су задобила водеће место: а) према првом значењу, појам улога обухвата очекивања других од људи који заузимају одређени положај у друштву, односно, како та особа сама схвата своју улогу; и б) према другом значењу, појам улоге означава извођење и понашање појединца који има одређену улогу. Наше опредељење да се појам улога наставника и ученика током примене кооперативног учења разматра са становишта оба значења условљено је првенствено полазним проблемом и циљем истраживања, односно интенцијом да се сагледају и разумеју актуелне праксе у примени кооперативног учења, а тиме и опажене и реализоване улоге наставника и ученика у актуелној пракси. Из тих разлога, као и због специфичности контекста у коме се сагледавају улоге наставника и ученика (наставник примењује кооперативно учење у актуелној пракси) селективно су одабране за анализу класификације улога наставника и схватања о улогама ученика који теоријско упориште имају у социоконструктивистичким схватањима наставе и учења и концепту савремене наставе и учења.

Анализа опажених и остварених улога и активности наставника и ученика у реализацији кооперативног учења може да пружи бољи увид у значење које одређене улоге имају за непосредне учеснике наставног процеса, у ефекте различитих образовноваспитних поступака наставника, као и да помогне наставницима да развију способност самопроцењивања педагошког деловања као претпоставке успешног развоја ученика. Пошто конкретне образовноваспитне активности наставника проистичу добрим делом из тога како наставници схватају своју професионалну улогу, значајно је утврдити како непосредни учесници образовноваспитног рада перципирају и разумеју сопствене улоге и да ли (и у којој мери) постоје рашомони у њиховом перципирању. Наставничке и ученичке перцепције сопствене улоге у примени кооперативног учења не морају се подударати и бити усаглашене са уобичајеним схватањем те улоге у педагошкој теорији, непосредној друштвеној средини, нити са перцепцијама и очекивањима осталих учесника образовноваспитног процеса. Штавише, могућа су одступања између личног схватања сопствене улоге и начина његовог извођења.

У проучавању наставничких улога могу се издвојити различити приступи у разумевању појма улога и различите класификације наставничких улога (Burke Walsh, 2003; Ивић и сар., 2001; Johnson et al., 1991; Lindgren, 1976; Mann et al., 1970; према: Бјекић, 1999; Сузић, 1999). С обзиром на то да се структура карактеристика кооперативног учења у настави српског језика сагледава из угла различитих аспеката, а један од њих се односи на улоге и активности наставника и ученика, било је потребно разматрати и критички преиспитивати различите класификације како би се пронашао најцеловитији референтни оквир за даље операционализације наставничких и ученичких улога током кооперативног учења. Након приказа једног броја класификација наставничких улога, биће детаљније описана класификација коју су развили Ивић и сарадници (Ивић и сар., 2001), а говориће се и о разлозима за тај избор.

Линдгрен (Lindgren, 1976) је развио класификацију наставничких улога полазећи од става да наставничка улога обухвата различит дијапазон понашања потребних за обављање наставничке професије, а та понашања су заснована на очекивањима која наставник има према себи и на очекивањима других од њега. Према Линдгрену (Lindgren, 1976), наставничке улоге су сврстане у три групе:

1) *наставне и административне улоге* – обухватају скуп понашања којима наставници омогућавају учење ученика (инструктор, модел, руководиоца разредом, службеник, јавни радник);

2) *психолошки оријентисане улоге* – обухватају понашања наставника усмерена ка задовољењу психолошких потреба ученика и других у њиховом окружењу (уметник у односима с људима, социјални психолог, катализатор промена код ученика и у одељењу, ментално-здравствени радник); и

3) *улоге самоизражавања* – обухватају понашања наставника усмерена ка задовољењу сопствених потреба (помоћник другим људима, родитељска фигура, неко ко има моћ, тражи сигурност у професији и професионалним контактима).

Полазећи од наставног процеса, Ман и сарадници (Mann et al., 1970, према: Бјекић, 1999) наставничке улоге групишу у шест области: а) наставник као стручњак; б) наставник као формални ауторитет; в) наставник као посредник и преносилац социјализације; г) наставник као фацилитатор; д) наставник као его-идеал (модел); и њ) наставник као личност и део односа наставник–ученик.

Полазећи од концепта активне наставе, Сузић (1999) групише наставничке улоге у пет области: а) улога наставника у примени нових метода активне наставе; б) наставник као дијагностичар; в) улога наставника у регулисању интерперсоналних односа и изградњи емоционалне климе у одељењу; г) улога наставника у циљно вођеном учењу; и д) остале улоге (нпр. улога наставника у подстицању самовалуације ученика).

У контексту кооперативног учења Џонсон, Џонсон и Смит (Johnson, Johnson & Smith, 1991) разматрали су наставничке улоге имајући на уму, пре свега, структуру наставног процеса у формалним групама. Полазећи од тих критеријума, посебно су издвојили следеће активности и понашања наставника:

а) *прелиминарне одлуке* (одређивање циљева учења – у домену академских постигнућа и социјалних вештина, одређивање величине и састава група, подела улога, уређење простора, планирање материјала и расподела задатака);

б) *постављање часа* (објашњење задатка – објашњење концепата и принципа које ученици морају знати да би успешно урадили задатак и процедура које треба да прате током решавања задатка, структурирање позитивне међузависности, индивидуалне одговорности и унутаргрупне сарадње, образлагање критеријума успеха, спецификовање очекиваног понашања и развијање сарадње међу ученицима);

в) *праћење и интервенисање* (подстицање промовишуће интеракције лицем у лице, праћење понашања ученика, пружање помоћи ученицима у раду на задатку, интервенције у вези са сарадничким односима); и

г) *евалуацију* (вредновање учења и групног функционисања).

К. Берк Волш (Burke Walsh, 2003) издвојила је четири улоге наставника полазећи од контекста наставе усмерене ка ученику:

а) *наставник доноси одлуке*;

б) *наставник помаже у учењу*;

в) *наставник посматра и оцењује процес учења*; и

г) *наставник као узор ученицима*.

У оквиру прве улоге, наставници свакодневно доносе бројне одлуке, које утичу на то како ученици уче и како доживљавају себе. Те одлуке су везане за следеће:

а) одлуке у вези са просторним окружењем – наставник треба да донесе одлуке које се тичу просторног окружења у коме ће се одвијати учење ученика, а првенствено, како ће бити уређена учионица, како су распоређене столице и столови, шта ће се налазити на зидовима итд.;

б) одлуке у вези са наставним материјалима – наставници одлучују која ће средства у наставном процесу користити, које ће књиге користити, која опрема ће се налазити у учионици итд.;

в) одлуке у вези дневног плана – наставници одлучују колико ће времена одвојити за разне активности и наставу и да ли је план флексибилан.;

г) одлуке у вези са заједницом ученика – наставници доносе бројне одлуке које су усмерене ка пружању помоћи ученицима да уче кроз сарадњу.

У оквиру друге улоге, наставници помажу, подстичу и олакшавају процес учења и заједно са ученицима сnose одговорност за учење. Наставници помажу ученицима у учењу тако што: постављају питања, преформулишу питања, организују групне дискусије, одговарају на питања ученика, помажу ученицима да прате своја размишљања и процене оно што су научили, указујући на ресурсе или информације итд.

Улогу наставника као помагача и фацилитатора процеса учења, сматра К. Берк Волш (Burke Walsh, 2003), може се описати следећим речима:

Учитељи више нису главни у надгледању учења које је у току – и ученици морају да имају свој део одговорности. То је исто као да учитељ ускаче у чамац за спасавање и плута заједно са ученицима, носи опрему за спасавање, храну и пиће и стално бди, храбрећи их. Ниједан ученик није препуште сам себи, да потоне или исплива, него је учитељ у близини и спреман да помогне. (Burke Walsh, 2003: 40)

Трећа улога обавезује наставника да прати и оцењује како ученици уче у групама. Приликом посматрања и вођења белешки о напретку, учењу или развоју ученика битно је да наставник да тачан опис учениковог понашања и активности током групног рада, без прераних доношења судова о ученицима. Континуирана запажања наставнику обезбеђују увид у то што ученици могу да ураде, а не само у оно што већ знају да ураде.

У оквиру последње издвојене улоге, наставник је узор ученицима на вишеструке начине: питањима која поставља, коментарима и запажањима које даје ученицима, организацијом простора у учионици, понашањем према ученицима, начинима вођења ученика током процеса учења, одлукама које континуирано доноси у настави итд.

К. Берк Волш (Burke Walsh, 2003) наглашава да су све четири групе улога наставника међусобно повезане и да је да за њихово практиковање потребно време. „Док доносите одлуке у вези са наставним програмом, посматрајте ученике како бисте могли да процените шта знају и шта их занима. Док им помажете у учењу, дајете им пример одговарајућег понашања и односа” (Burke Walsh, 2003: 61).

Полазећи од социоконструктивистичких схватања наставе и учења и концепта активне наставе, Ивић и сарадници (Ивић и сар., 2001) развили су своју класификацију наставничких улога. Поменути аутори издвајају следеће наставничке улоге:

- *наставничка улога у ужем смислу* (наставник као предавач, организатор наставе, партнер у педагошкој комуникацији, стручњак за своју област);
- *мотивациона улога*;
- *улога процењивача, евалуатора*;
- *сазнајно-дијагностичка улога*;
- *улога регулатора социјалних односа у разреду као групи*; и
- *улога партнера у афективној интеракцији*.

Прва наставничка улога обједињује четири подгрупе наставничких улога (наставник као предавач, наставник као организатор наставе, наставник као партнер у педагошкој комуникацији и наставник као стручњак или експерт за своју област). У њиховој основи су различите активности наставника на преношењу информација, излагању и презентовању наставног садржаја и вођењу наставног процеса. Улога наставника као предавача односи се на вођење ученика у целини како би се они подстакли да разумеју и усвоје наставно градиво. Наставник као организатор наставе доноси многобројне одлуке у вези са дидактичко-методичком, временском, просторном, материјално-техничком организацијом наставног процеса и рада (нпр. поставља циљ/циљеве наставног часа, планира наставне садржаје, наставна средства, наставне методе, сачињава временски план активности итд.) Улогом наставника као партнера у педагошкој комуникацији спецификују се понашања и активности наставника на подстицању стручне интеракције у функцији ученичког сазнавања. Улога наставника као стручњака подразумева активности наставника на континуираном праћењу новина и развоја дисциплине коју предаје и увођењу новина у наставну праксу.

Мотивациона улога је комплексна и испољава се кроз две врсте деловања наставника: а) мотивисање ученика за рад и учење, подстицање и одржавање тих интересовања; и б) мотивисање ученика да заволе и развију интересовање за наставни предмет који наставник предаје (нпр. наставник као модел за професионалну идентификацију својим специфичним начином рада подстиче ученике да заволе предмет који предаје и да то постане њихово професионално опредељење). На тај начин, ова наставничка улога обухвата широк дијапазон активности наставника усмерених ка подстицању и одржавању сазнајне радозналости и интересовања ученика за интелектуални рад; мотивисању ученика на рад са садржајима који су тешки и развоју радних навика ученика.

Улога процењивача, евалуатора подразумева све активности наставника у оцењивању знања, понашања и личности ученика (нпр. оцењивање и пружање повратних информација о успешности процеса учења итд.).

Сазнајно-дијагностичка улога обихвата активности наставника на утврђивању могућности, способности, преференција и интересовања ученика (нпр. дијагностификовање индивидуалних способности и талената ученика, утврђивање когнитивног стила и узрасних карактеристика ученика, праћење интелектуалних и сазнајних промена код ученика).

Улога регулатора социјалних односа у разреду као групи подразумева различите начине којима наставници регулишу дисциплину и правичност у односима са ученицима и у оцењивању, њихов утицај на социјалну климу у разреду, решавање конфликта међу ученицима, њихов утицај као модела и преносиоца система вредности итд.

Улога партнера у афективној интеракцији се испољава кроз три врсте деловања. У првом домену деловања наставници спроведе активности како би се упознали са менталним здрављем, афективним стањем и потребама ученика. У другом домену, наставничке активности су усмерене ка дијагностиковању психичких стања ученика. На крају, трећи домен деловања се испољава кроз наставничко предузимања акција и помоћи ученицима.

Ова класификација наставничких улога је, с једне стране, довољно широко постављена (екстензивна) да обухвати суштинске и разноврсне улоге и активности наставника у наставном процесу уопште, а с друге стране, довољно интезивна да се предложене наставничке улоге дубље разрађују и адаптирају на плану разумевања различитих наставничких примена кооперативног учења. То је, истовремено, један од главних разлога избора ове класификације. Узмајући у обзир специфичности разредне наставе, као и узрасне карактеристике ученика четвртог разреда, одређене подгрупе наставничких улога нису уврштене у процесу разраде истраживачког инструмента. На пример, улога наставника као стручњака у својој области и њој припадајуће активности такве су природе да ученици немају о њима представу нити сазнања. Уз то, овај аспект наставничке улоге у ужем смислу је ирелевантан и зато што наставници предметне наставе не изводе наставу само из једног предмета.

Узимајући у обзир полазну класификацију сачинили смо класификацију наставничких улога у контексту примене кооперативног учења у условима разредне наставе.

Наставничка улога у ужем смислу током примене кооперативног учења испољава се кроз деловање наставника као „предавача”, наставника као планера и организатора кооперативног учења и наставника као партнера у педагошкој комуникацији, односно фасилитатора у процесу учења. Иако наставник не подучава ученике о наставном садржају током кооперативног учења, наставник подучава ученике о социјалним вештинама, о конфликтима и начинима њиховог превазилажења и решавања (Johnson & Johnson, 1995a, 1995b, 1995c; Johnson & Johnson, 1996), о когнитивним стратегијама за унапређивање учења (King, 2008) итд. У оквиру улоге наставника као планера и организатора кооперативног учења наставник доноси бројне одлуке које су предуслови успешне примене кооперативног учења. Да би створио подстицајно окружење за учење, наставник доноси одлуке у вези са циљевима учења, наставним садржајима који се могу обрадити путем кооперативног учења, одлучује о просторном уређењу, наставним средствима и материјалима који ће бити коришћени, временској организацији активности, улогама ученика, саставу и величини група и слично. Трећи аспект наставничке улоге обухвата активности и понашања којима наставници подстичу и помажу ученицима у процесу учења пружајући различите видове подршке и помоћи (нпр. усмеравање пажње ученика на битне и важне елементе кооперативног задатка, подстицањем ученика да самостално открију где су погрешили итд.). Једном речју, наставници подстичу релевантна понашања ученика потребна за реализацију групног задатка.

Улога наставника као мотиватора у кооперативном учењу испољава се кроз две врсте деловања наставника, најпре поступцима и активностима мотивисања на рад и учење у групи (похвалама и наградама), а потом и кроз подстицање да уче ради нових сазнања и учења.

Улога процењивача или евалуатора у кооперативном учењу подразумева активности наставника на праћењу и вредновању процеса и исхода током кооперативног учења, праћењем и процењивањем рада сваке групе и сваког члана појединачно. Евалуаторску улогу у кооперативном учењу наставник остварује и кроз поступке праћења и процењивања односа, сарадње и интеракције између ученика у групи.

Сазнајно-дијагностичка улога се односи на активности наставника ка утврђивању интересовања и способности (спремности за извршење одређених активности у групи), талената, когнитивног стила и узрасних карактеристика ученика итд.

У изградњи и регулисању социјалних односа у групи, односно у остваривању улоге наставника као регулатора социјалних односа у групи, наставници практикују различите васпитне поступке према ученицима: успостављање добрих односа између ученика, кориговање непожељних понашања ученика у групи, решавање сукобе ученика у групи, спољашње поткрепљење пожељног понашања ученика.

Улога партнера у афективној интеракцији током кооперативног учења подразумева да наставници практикују активности којима промовишу отворену комуникацију са ученицима и подстичу ученике да отворено износе своја осећања и искуства у ситуацијама кооперативног учења.

У основи кооперативног учења је претпоставка о суштински измењеним улогама и положају наставника и ученика у наставном процесу, где се оба учесника наставног рада посматрају као партнери у педагошкој комуникацији и интеракцији (Влаховић, 2012; Ивић и сар., 2001). Оно што наставник и ученици чине или не чине у току наставе битно одређује образовне и васпитне исходе наставе (Ивић и сар., 2001). С тим у вези, може се говорити уопштено о улогама и активностима наставника и ученика и њиховим специфичним активностима које произилазе из саме структуре примењених метода кооперативног учења. У настави као педагошкој интеракцији у први план се издвајају улоге наставника као партнера, регулатора социјалних односа у групи, евалуатора и афективног партнера (Ивић и сар., 2001). У кооперативном учењу, Влаховић (2012) сматра да наставник остварује следеће активности:

- израђује сценарио процеса наставе/учења;
- обезбеђује наставна средства и остале елементе наставног рада;
- организује ученике у тимове и тандеме;
- прати и усмерава активности ученика током учења;
- подстиче ученике на интеракцију и комуникацију;
- пита и одговара на питања ученика;
- усмерава ток разговора, подстиче ученике на одговарајуће активности;
- усмерава активности ученика, поставља питања, подстиче ученике да дају своја мишљења о различитим проблемима;
- помаже ученицима у примени сопствених искустава;
- подстиче ученике на рад;
- учи ученике да воде разговор и међусобно се поштују;
- прати активности ученика стварајући услове за успешно остваривање постављених задатака;
- анализира ученичка постигнућа и изграђује критеријуме за самовредновање ефеката активности;
- дозвољава различите приступе решењима и грешке које ученици праве.

Улога ученика у кооперативном учењу далеко је мање емпиријски проучавана и структурисана него улога наставника. У складу са измењеном улогом наставника битно се мењају и улоге и активности ученика у настави заснованој на кооперативном учењу. Ивић и сарадници (Ивић и сар., 2001) издвојили су осам кључних показатеља активности ученика у настави: а) иницијатива ученика; б) доношење одлука; в) самосталност ученика; г) ученичка питања; д) међусобни односи ученика у току активности; њ) специфичност/релевантност активности; е) продукти активности; и ж) општа атмосфера. У оквиру сваког аспекта могуће је операционализовати различите типове активности ученика релевантне и карактеристичне за кооперативно учење. На пример, у оквиру аспекта – међусобни односи ученика – могуће је правити разлику између активности размене идеја, конфронтације, аргументованог дијалога, заједничког доношења одлука уз расправу, заједничког дефинисања проблема итд.

Пошто нису нормативно одређене нити развијене класификације ученичких улога, а изостају и систематизована сазнања о реализованим улогама ученика у кооперативном учењу улоге ученика су разматране на основу сазнања генерисаних у вези са подстицањем позитивне међузависности ученика у групи. У кооперативном учењу наставници подстичу различите комплементарне и међузависне улоге ученика: улогу истраживача, улогу бележника/записничара, улога контролора, улога евалуатора и слично (Johnson et al., 1991; Шевкушић, 2003). На пример, ученик у улози *истраживача* задужен је да пронађе и обезбеди одговарајуће изворе информација и ресурса користећи литературу, наставнике и друге особе у школи и непосредном окружењу; у улози *контролора* ученик има задатак да проверава да ли чланови групе остварују своја задужења у предвиђеном року; у улози *евалуатора* ученик има задатак да процењује да ли су чланови групе разумели садржај који се учи; у улози *бележника* задатак ученика је да записује одлуке групе, одговоре, идеје и решења групе и да напише извештај групе; улога *посматрача*, подразумева задужење ученика да прати и надгледа како група функционише, да ли се сарадња између чланова групе одвија успешно и да подстиче чланове да равномерно учествују у раду групе (Johnson et al., 1991; Шевкушић, 2003). Током кооперативног учења, ученици прихватају специфична понашања и активности карактеристичне за дату улогу на начин како их структурирају наставници и како сами разумеју сопствену улогу. Тек кроз учесталију примену кооперативног учења и сазревајући као личности ученици постају мање-више свесни додељених улога, способни да разумеју шта други очекују од њих и да, сходно томе, усмеравају своја понашања, што је претпоставка да касније изграде вредносни став према улогама које изводе (прихватање или пак, одбијање). Из тих разлога, од изузетног значаја је сагледавање улога ученика у контексту реалне употребе кооперативног учења, као битне карактеристике начина на који наставници примењују кооперативно учење и обликују ученичке улоге и активности.

1.4. Преглед релевантних истраживања о значају и примени кооперативног учења

Различити покушаји класификовања истраживања о кооперативном учењу (Dillenbourg, Baker, Blaye, O'Malley, 1996; Gillies, Ashman, Terwel, 2008; Ilić, 2017) подстакли су преиспитивање сазнања о кооперативном учењу са становишта различитих истраживачких парадигми.

Полазећи од три истраживачке парадигме, односно истраживачке оријентације аутора, Диленбург и сарадници (Dillenbourg et al., 1996) издвојили су три групе истраживања о кооперативном учењу: истраживања у оквиру *парадигме ефеката*, *парадигме услова* и *парадигме интеракције*. У оквиру *парадигме ефеката* спроведене су бројне експерименталне студије како би се испитали ефекти кооперативног учења у односу на индивидуално учење (Dillenbourg et al., 1996). Немогућност објашњења ефеката кооперативног учења и контрадикторних налаза у оквиру прве парадигме условили су појаву *парадигме услова*, у оквиру које се истраживачки фокус помера на разматрање услова под којима је кооперативно учење ефективније од индивидуалног учења. Фокус на проналажењу релевантних и посредничких варијабли и њихове повезаности, које могу бити теоријски и емпиријски повезане са условима, процесом и исходима кооперативног учења, карактеристика су треће истраживачке парадигме – *парадигме интеракције*.

На сличне тенденције у развоју истраживања о кооперативном учењу указали су и Гилис и сарадници (Gillies et al., 2008). Како сугерише њихова анализа, првобитна истраживања о кооперативном учењу била су усмерена ка утврђивању ефеката (социјалних и образовних исхода), док се истраживачки фокус последњих деценија помера ка разматрању фактора који посредују ефекте кооперативног учења (нпр. утицај интеракције, типа и квалитета помоћи на резултате учења, улога наставника на квалитет групне дискусије и исходе кооперативног учења итд.).

Полазећи од уобичајене поделе истраживачких парадигми у друштвеним наукама М. Илић (Ilić, 2017) је издвојила три групе истраживања о кооперативном учењу: а) квантитативна (позитивистичка) истраживања о кооперативном учењу; б) квалитативна (интерпретативна) истраживања о кооперативном учењу; и в) миксметодска истраживања о кооперативном учењу. Квантитативна истраживања о кооперативном учењу пружају значајне педагошке импликације у вези са ефектима примене кооперативног учења, „али је дискутабилно да ли ће доћи до даљег педагошког деловања и након истраживања, као и то како премостити дистанцу између истраживача и практичара“ (Ilić, 2017: 447). Насупрот њима, квалитативна истраживања о кооперативном учењу полазе од праксе пружајући значајна сазнања о процесу примене кооперативног учења у специфичним контекстима, али не омогућују даље генерализације. На крају, миксметодска истраживања пружају значајна сазнања и о процесу и о ефектима примене кооперативног учења.

Имајући на уму педагошке разлоге изучавања кооперативног учења и полазни проблем истраживања, сачинили смо класификацију истраживања о кооперативном учењу која може пружити значајне увиде релевантне за сагледавање значаја и примене кооперативног учења у настави језика. Досадашња релевантна истраживања о значају и примени кооперативног учења, ради прегледности и систематичности с једне стране, и немогућности истовременог приказивања јер третирају различите аспекте кооперативног учења с друге стране, представљена су у неколико група:

- а) *истраживања о ефектима кооперативног учења на постигнућа ученика;*
- б) *истраживања о примени кооперативног учења у актуелној наставној пракси;* и
- в) *истраживања о ставовима наставника и ученика о кооперативном учењу.*

У оквиру првог приступа, у контексту наставе језика, у фокусу истраживања су ефекти примене кооперативног учења на постигнућа ученика (Bölükbaş et. al, 2011; Gupta &

Ahuja, 2014; Durukan, 2011; Jalilifar, 2010; Mengduo & Xsiaoling, 2010; Madhu & Jyoti, 2014; Ofodu & Lawal, 2011; Pan & Wu, 2013; Stevens & Slavin 1995a; Stevens & Slavin 1995b; Stevens, 2003; Shafqat & Rana, 2014; Ching & Hui, 2013). Други приступ тежиште помера ка непосредној наставној пракси, начинима на које наставници разумеју и примењују кооперативно учење (Veenman et al., 1999; Gillies & Boyle, 2010; Emmer & Gerwels, 2005; Krol & Veenman, 2000; Hennessey & Dionigi, 2013). У оквиру трећег приступа испитују се ставови наставника и ученика према кооперативном учењу, као важном аспекту у разумевању значаја кооперативног учења за учеснике наставне ситуације (Baker & Clark, 2009; Gillies & Boyle, 2010; Dyson, 2001; Er & Ataç, 2014; Илић, 2016а, 2016б; Илић, 2017; Maden, 2011; Morgan, 2003; Pan & Wu, 2013; Станојевић, 2005; Džaferagić-Franca i Tomić, 2012).

1.4.1. Истраживања о ефектима кооперативног учења на постигнућа ученика

Различити методолошки приступи у природним условима, документовали су многа значајна сазнања о ефективности различитих метода кооперативног учења у настави језика и механизмима одговорним за те ефекте.

У лонгитудиналној експерименталној студији Стевенс и Славин (Stevens & Slavin, 1995а) испитивали су ефикасност **Кооперативног читања и писања (CIRC)** на академска постигнућа ученика који имају инвалидитет и оних који га немају. Овом студијом је обухваћено 1 299 ученика од другог до шестог разреда у школском округу у Мериленду. У експерименталној групи (31 одељење) наставници су користили програм CIRC 60–90 минута дневно. У контролној групи (32 одељења) наставници су примењивали уобичајене, традиционалне методе 60–90 минута дневно. Резултати ове студије показују значајне и позитивне ефекте Кооперативног читања и писања на мерама: вокабулар, разумевање прочитаног и језичко изражавање, и за ученике са тешкоћама у развоју који су укључени у редовна одељења, и за ученике типичног развоја. Поред тога, позитивни ефекат је утврђен и након друге године експеримента. У сличној лонгитудиналној студији, Стевенс и Славин (Stevens & Slavin, 1995b) истраживали су дугорочне ефекте **Кооперативног читања и писања** на вокабулар, разумевање прочитаног и језичко изражавање. Овим истраживањем је обухваћено 45 одељења из 5 приградских школа. У одељењима су били укључени ученици са тешкоћама у учењу. Наставници су обучени за спровођење програма CIRC у настави језика. Након прве године, пронађене су статистички значајне разлике између група на мерама постигнућа. Након друге године, ученици с тешкоћама у учењу су имали значајно веће резултате на мерама вокабулар, разумевање и језичко изражавање.

У експерименту са паралелним групама применом модела **Тимови ученика за читање и писање (STRW)** Стевенс (Stevens, 2003) је пронашао значајно веће постигнуће у разумевању прочитаног, вокабулару и писменом изражавању код ученика експерименталне групе. Овом студијом је обухваћено 3 916 ученика седмог и осмог разреда у Сједињеним Америчким Државама. Експериментални програм у трајању од четири месеца реализовали су наставници, обучени за примену овог модела кооперативног учења.

Дурукан (Durukan, 2011) је утврдио значајну ефикасност **Кооперативног читања и писања** на вештине читања и писмено изражавање ученика седмог разреда основне школе након деловања експерименталног модела и у поновљеном испитивању. У овој студији је учествовало 45 ученика, 24 у експерименталној и 21 ученик у контролној групи, а модел кооперативног учења је примењиван 5 недеља по два часа недељно.

Пан и Ву (Pan & Wu, 2013) испитивали су ефикасност **Реципрочног кооперативног учења** и традиционалне наставе страног језика на разумевање прочитаног, мотивацију и ставове студената према кооперативном учењу којима је енглески страни језик.

Истраживањем је обухваћено 78 студената (44 у експерименталној и 34 у контролној групи), а експериментални програм је примењен два сата недељно током једног семестра. Резултати ове квази-експерименталне студије потврдили су значајне разлике у разумевању прочитаног код студената са ниским и просечним постигнућима у односу на њихове колеге из контролне групе. У погледу мотивације, ови аутори су пронашли значајне разлике у корист студената експерименталне групе. Такође, студенти који су страни језик учили посредством Реципрочног кооперативног учења имали су позитивније ставове према кооперативном учењу на свим мерама: активно учење, групна дискусија, поглед на кооперативно учење и интеракција.

У квази-експерименталној студији која је трајала 12 недеља Љао (Liao, 2006) је пронашла позитивне ефекте **Тимова ученика (STAD)** на мотивацију, коришћење стратегије учења и постигнућа у граматици код студената којима је енглески страни језик. Позитивни утицај овог модела кооперативног учења пронађен је код студената са ниским и са високим постигнућима.

Офоду и Лавал (Ofodu & Lawal, 2011) испитивали су ефективност два модела кооперативног учења (**Мисли-упари-подели и Реципрочног подучавања**) и традиционалне наставе читања. Резултати ове студије указују да је навећи утицај на разумевање прочитаног пронађен код ученика који су учили посредством Реципрочног подучавања. Значај ефекат пронађен је и у другој експерименталној групи, која је учила применом методе Мисли-упари-подели. Овом студијем је обухваћено 96 ученика.

У експерименту са једном групом које је спроведено у Либану (Ghaith & Bouzeineddine, 2003) испитивано је како примена **Слагалице II** утиче на однос између постигнућа, става ученика према читању и њихове перцепције према искуству у кооперативном учењу. Поред тога, испитиван је и утицај одређених карактеристика ученика (пола и нивоа постигнућа) на ставове према читању и перцепцији кооперативног учења. Учесници ове студије, 111 ученика осмог разреда из Либана учили су енглески језик 12 недеља кроз примену Слагалице II. Према резултатима ове студије, постоји позитивна корелација између ставова ученика према читању и њихових постигнућа у разумевању прочитаног. Показало се да ученици који имају позитивније ставове према читању, имају позитивније селф-концепте, више учествују у школи и показују боље разумевање прочитаног него њихови вршњаци са мање позитивним ставовима према читању. Утврђене су полне разлике у селф-концепту, ставу према школи и искуствима учења путем Слагалице II у корист дечака. Насупрот томе, девојчице су имале позитивније ставове према читању. Значајне разлике су пронађене и у погледу нивоа постигнућа ученика. Показало се да ученици са вишим постигнућима имају позитивније ставове према читању и школи у односу на вршњаке са нижим постигнућима, позитивнију слику о себи и остварују боље резултате на мерама разумевања прочитаног. Међутим, анализа резултата је показала да су ученици са нижим постигнућима имали позитивније ставове према искуствима кооперативног учења.

У једној експерименталној студији са паралелним групама у Нигерији (Chukwuenum, Nwanko & Toochi, 2014) испитиван је утицај кооперативног учења и традиционалне методе на постигнућа ученика у настави енглеског језика. Истраживањем је обухваћено 120 ученика средњих школа, случајно одабраних из три типа школа: две школе у којима се образују и мушка и женска деца, једне школе у којој се образују искључиво девојчице и једне школе у којој се образују искључиво дечаки. Показало се да ученици који уче применом стратегија кооперативног учења показују виша постигнућа у настави енглеског језика него ученици који уче енглески језик на конвенционалан начин. У овој студији није прецизирано који модел кооперативног учења је примењен.

У експерименту са једног групом Каземи (Kazemi, 2012) је испитивао ефекте **Слагалице** на постигнућа 58 студената инжењеринга, менаџмента и биологије у читању. Експериментални програм је трајао 10 недеља, два дана недељно у трајању од једног сата и тридесет минута. Истраживањем је утврђено да су у финалном испитивању студенти

показали значајно већа постигнућа у читању на енглеском језику у односу на иницијално испитивање.

У сличном експерименталном дизајну у Индији (Baliya, 2013) утврђено је да примена стратегија кооперативног учења унапређује вештине писања ученика петог разреда. Пронађене су значајне разлике у способности писања ученика петог разреда на пост-тесту у односу на пре-тест. Експериментом су обухваћена 42 ученика, а експериментални програм је трајао 6 недеља.

Арабан и сарадници (Araban et al., 2012) пронашли су позитиван утицај примене модела **Тимови ученика** на самопоштовање и академска постигнућа ученика средње школе у настави енглеског језика. У овој квазиэксперименталној студији учествовало је 60 случајно одабраних ученика. Експеримент је трајао 4 недеље.

У сличној квазиэксперименталној студији која је спроведена у Турској (Gömleksiz, 2007) како би се испитао утицај **Слагалице** на знања студената из енглеског као страног језика и њихове ставове према учењу тог предмета. Резултати су потврдили статистички значајне разлике у корист експерименталне групе на свим разматраним варијаблама. Показало се да овај модел кооперативног учења унапређује знања студената, као и да студенти експерименталне групе имају позитивне ставове према том учењу и да позитивно процењују квалитет интеракције између студената.

Применом модела **Постављамо питања заједно - учимо заједно** Буљукбаш, Кескин и Полат (Bölükbaş, Keskin & Polat, 2011) пронашли су значајно веће разумевање прочитаног код студената у експерименталној групи него у контролној групи у којој су учили студенти на конвенцијални начин. У овој студији је учествовало 40 студената.

Јалилифар (Jalilifar, 2010) је у контексту наставе енглеског као страног језика испитивао утицај два модела кооперативног учења (**Тимови ученика и Групно истраживање**) и методе традиционалне организације наставе на разумевање прочитаног код студената. Студијом је обухваћено 90 студената, а експериментални програм је имплементиран током 2 месеца, кроз 16 сесија у трајању од по 45 минута. Према налазима ове студије, Тимови ученика значајно унапређују разумевање прочитаног код студената, док тај утицај није пронађен код оних који су учили енглески језик применом Групног истраживања и на традиционални начин.

Мејден (Maden, 2011) је испитивао ефекте **Слагалице I** и традиционалне наставне методе на писмено изражавање 70 студената будућих наставника као и њихове ставове према Слагалици у погледу њене могућности да унапреди успех, самопоштовање и интеракцију студената. Учесници студије су случајно бирани у експерименталну и контролну групу. Према резултатима ове студије, пронађене су значајне разлике у писменом изражавању студената, у корист оних који су учили путем Слагалице I. Поред тога, потврђени су позитивни ставови студената према примењеном моделу кооперативног учења. Већина студената је истакла да Слагалица I повећава успех и самопоштовање студената, развија интеракцију и кооперацију међу студентима и доприноси њиховом активнијем учешћу.

У једној експерименталној студији са паралелним групама која је спроведена у Саудијској Арабији (Alghamdi & Gillies, 2013) испитивани су ефекте кооперативног учења на постигнућа 139 ученика средње школе у граматици енглеског језика. Попут већине претходних студија, и ова је спроведена у контексту наставе енглеског као страног језика. Интересантно је да су овом студијом обухваћени само дечаки. Реализацији експерименталног програма у трајању од 12 недеља претходила је обука наставника и ученика за примену кооперативног учења. Резултати ове студије показали су значајне разлике у знању граматике енглеског језика у корист ученика који су учили у кооперативним групама, на супрот онима који су учили у малим, традиционалним групама.

Менгдуо и Сјаолинг (Mengduo & Xsiaoling, 2010) спровели су истраживање са циљем утврђивања да ли је **Слагалица** прикладна за примену у настави енглеског језика код студената и, ако јесте, у којој мери, да ли може да представља средство интегрисања различитих језичких компетенција (слушања, читања, писања, препричавања, понављања, рецитовања) и да ли доводи до позитивних реакција код студената. Током 10 недеља 95 студената је учило применом Слагалице. Аутори су закључили да Слагалица представља ефикасан модел у промовисању учешћа и ентузијазма студената, као и да доприноси остваривању циљева и задатака наставе енглеског језика.

Резултати квазиексперименталне студије коју су спровели Гупта и Ахуја (Gupta & Ahuja, 2014) потврђују значајне разлике у разумевању прочитаног код ученика седмог разреда у корист оних који су енглески језик учили применом Кооперативног читања и писања. Експеримент је трајао 11 недеља, а 140 ученика је случајно одабрано.

Претходни преглед истраживања покреће питања педагошких импликација и импликација за будућа истраживања у овој области. У светлу разматраних истраживања постоји довољно емпиријске подршке о ефективности метода кооперативног учења и довољно разлога за њихову интезивнију примену у пракси. Међутим, ограничен број приказаних студија, с једне стране, методолошка ограничења спроведених студија, недовољна јасноћа експерименталних програма у појединим студијама и различите операционализације зависних варијабли, с друге стране, указују на потребу уздржавања од доношења општих закључака о ефектима примене кооперативног учења. Досадашње студије варирају у погледу врсте примењених метода кооперативног учења, карактеристика узорка испитаника (врсте и величине узорка, узраста, пола и других обележја испитаника), избора експерименталног дизајна, дужине и интензитета експерименталног програма, мера исхода које користе (разумевање прочитаног, писмено изражавање, вокабулар, ставови према кооперативном учењу), као и у погледу тога ко примењује експериментални програм (обучени наставници, наставници и/или истраживачи). Приметно је да је разумевање прочитаног најчешћа зависна варијабла у већини приказаних студија.

У оквиру првог истраживачког приступа, досадашњи прегледи (Slavin, 1996, 2014), метаанализе о ефектима кооперативног учења (Johnson et al., 1981), као и критике спроведених метаанализа (Dillenbourg, 1999; Cotton & Cook, 1982; McGynn, 1982) указују на неконзистентне резултате „о укупној ефективности кооперативног учења и о предностима за остваривање различитих образовних и васпитних циљева“ (Пић, 2017: 444). С. Антић (2010) у оквиру монографије *Кооперативно учење: модели, потенцијали, ограничења* издваја читав сет отворених питања: прешироко схваћена ефективност кооперативног учења, начин евалуације ефеката преко појединачних учинака, разматрање ефективности кооперативног учења без осврта на предности и недостатке различитих модела кооперативног учења, без осврта на факторе који моделују наставу засновану на кооперативном учењу. Диленбург (Dillenbourg, 1999) је исправно приметио да је говорити о уопштеним ефектима кооперативног учења једнако као и говорити о ефектима било ког медицинског лека, без прецизирања којег. Стога, у разматрању ефеката примене кооперативног учења треба говорити о ефектима конкретних кооперативних интервенција на конкретне варијабле. Различита теоријска полазишта, концептуализације кооперативног учења и операционализације когнитивних варијабли, као последице различитих таксономија знања, отежавају компарацију добијених резултата и извођење генерализација. Штавише, чак у унутар исте предметне области ограничене су могућности компарације ефективности различитих метода кооперативног учења.

Упркос чињеници да у оквиру првог издвојеног приступа изостају једнозначни резултати и њихова интерпретација (Антић, 2010) који онемогућују генерализовање досадашњих резултата о ефективности кооперативног учења, показало се да примена кооперативног учења у настави језика унапређује вештине читања и разумевања прочитаног (Bölükbaş et al., 2011; Gupta & Ahuja, 2014; Durukan, 2011; Jalilifar, 2010; Mengduo &

Xsiaoling, 2010; Madhu & Jyoti, 2014; Ofodu & Lawal, 2011; Pan & Wu, 2013; Stevens & Slavin 1995a; Stevens & Slavin 1995b; Stevens, 2003; Shafqat & Rana, 2014; Ching & Hui, 2013), писмено изражавање (Baliya, 2013; Durukan, 2011; Stevens & Slavin 1995a; Stevens & Slavin 1995b; Stevens, 2003), вокабулар (Stevens & Slavin 1995a; Stevens & Slavin 1995b; Stevens, 2003), мотивацију (Liao, 2006; Pan & Wu, 2013), ставове према кооперативном учењу (Maden, 2011; Pan & Wu, 2013), ставове према читању (Ghaith & Bouzeineddine, 2003) и постигнућа у граматички (Liao, 2006). Са аспекта наставне праксе, систематизована сазнања о ефектима примене кооперативног учења, у најбољем случају, служе да се изведу педагошке препоруке за примену у реалним школским условима, да се утврде улоге наставника и кораци у примени кооперативног учења у настави. Заправо, досадашња истраживања о ефективности кооперативног учења у великој мери пружају нормативни аспект – *шта наставник треба да ради да би успешно применио кооперативно учење у настави* – а занемарују искуствени аспект – *како наставници примењују и како опажају да примењују кооперативно учење*.

1.4.2. Истраживања о примени кооперативног учења у актуелној наставној пракси

У оквиру другог приступа, истраживачки фокус је померен ка сагледавању и разумевању начина на који наставници примењују кооперативно учење. На темељу малобројних истраживања која су разматрала праксе имплементације кооперативног учења добијени су дивергентни резултати о начинима примене кооперативног учења у основним школама. Према резултатима неких истраживања, постојеће праксе имплементације кооперативног учења нису у складу са карактеристикама и препорукама за спровођење кооперативног учења које су дате у стручној литератури (Antil et al., 1998; Veenman et al., 1999; Krol & Veenman, 2000; Hennessey & Dionigi, 2013), док су у другим истраживањима утврђене праксе имплементације кооперативног учења које су усаглашене са суштинским одликама кооперативног учења (Emmer & Gerwels, 2005).

Сазнања генерисана у оквиру другог приступа наговестила су потребу сагледавања и разумевања утицаја различитих фактора који моделују наставу засновану на кооперативном учењу и значења које ти фактори имају за наставнике и учеснике кооперативног учења. Посебно је издвојен утицај педагошких знања, уверења и ставова наставника (Plić, 2017; Hennessey & Dionigi, 2013). У једној квалитативној студији (Hennessey & Dionigi, 2013) чији је циљ био испитивање примене кооперативног учења од стране наставника (12 наставника основне школе у Аустралији) утврђено је да су начини примене кооперативног учења условљени педагошким знањима и разумевањима наставника. Знање наставника о кооперативном учењу утиче на начине којима наставници перципирају факторе који моделу њихову наставну праксу и управљају њима. Показало се да наставници који имају елаборирана знања о кооперативном учењу успешније управљају процесом и изазовима у примени кооперативног учења. Насупрот њима, наставници који имају веома уопштена знања о кооперативном учењу, са ниским разумевањем суштинских принципа кооперативног учења, не успевају да адекватно одговоре на све изазове у примени кооперативног учења. У другом миксметодском истраживању (Plić, 2017) утврђено је да се у основи ставова наставника према дидактичким вредностима кооперативног учења налазе различите имплицитне теорије наставника о значају тог учења на развој ученика, разноврсна искуства, различити начини перципирања тешкоћа и изазова у примени кооперативног учења. У контексту медицинског образовања, у оквиру миксметодске студије коју су спровели Хомс и сарадници (Hommes et al., 2014) квантитативном анализом су идентификовани различити процеси учења, док је квалитативна анализа указала на специфичности развоја групних процеса током сарадничког учења. Терхарт (Terhart, 2001) у први план издваја отпоре наставника и ученика као кључне изазове и тешкоће успешне примене кооперативног учења у пракси. Терхарт (Terhart, 2001) наглашава да кооперативно учење, по правилу, противречи

уобичајеним деловању и обрасцима понашања не само наставника, већ и ученика. Пошто ученици нису навикли да сарађују док уче, показују тенденцију враћања на претходне обрасце понашања коју подразумевају индивидуални и компетитивни рад. Попут ученика, наставници, а посебно наставници без великог наставног искуства, испољавају велики отпор јер примена кооперативног учења подразумева излагање из оквира уобичајеног рутинског понашања (доминантне и централне управљачке функције), због чега је присутан код наставника страх од губитка контроле.

Насупрот истраживањима усмереним ка ефектима кооперативног учења, кроз студије имплементације наставници настоје да развију и унапреде праксу применом кооперативних метода рада, имајући увек на уму конкретне контекстуалне услове наставне ситуације, непосредне учеснике, њихова знања, ставове и вредности. Наставник није само неко ко примењује кооперативно учење већ, пре свега, практичар који се у свакој фази примене бави сврхом и значењима те примене (Илић, 2015). Стога, важно је да у будућности буде што више студија које у фокус разматрања стављају наставну праксу и наставникову примену кооперативног учења јер су они прави показатељи образовних потенцијала тог учења у раду са ученицима основношколског узраста.

Однос између практичне примене кооперативног учења, с једне стране, и теорије и истраживања о кооперативном учењу, с друге стране, често није линеаран. Обликовани ширим културним, економским, политичким и глобалним променама и тенденцијама, они често функционишу као паралелни светови. Међутим, пуно је примера који указују на значајну улогу преовлађујућих теоријских схватања и истраживања о кооперативном учењу на планирање и организацију наставног рада. Исто тако, постоје докази да су интереси појединих друштвених група или политичких агенди дириговали правац истраживања и промишљања о кооперативном учењу, а тиме и начин и оправданост примене кооперативног учења у пракси. Као илустрацију можемо навести и то што су проблеми расне и етничке дискриминације у оквиру многих политичких програма иницирали ширу примену кооперативног учења у контексту интеркултуралног образовања и истраживања о могућностима кооперативног учења у смањењу и редуковању дискриминација међу људима, нацијама, религијама и културама.

1.4.3. Истраживања о ставовима наставника и ученика о кооперативном учењу

У оквиру трећег приступа, издвајају се два истраживачка фокуса: а) први је усмерен ка испитивању ставова наставника и ученика према кооперативном учењу и његовим дидактичким вредностима; б) други је усмерен ка утврђивању социодемографских и педагошких обележја као детерминанти ставова наставника и ученика према кооперативном учењу. У оквиру првог истраживачког фокуса, већина студија (Buljubašić-Kuzmanović, 2009; Gillies & Boyle, 2010; Ghaith & Bouzeineddine, 2003; Dyson, 2001; Er & Ataç, 2014; Илић, 2016а, Илић, 2017; Prieto Saborit, et al., 2016; Станојевић, 2005; Hijazi & Al-Natour, 2012; Džaferagić-Franca i Tomić, 2012) потврђује да непосредни учесници кооперативног учења изражавају позитивне ставове према кооперативном учењу. Према мишљењу наставника, кооперативно учење подстиче развој социјалних вештина ученика (Dyson, 2001), промовише боље међусобно упознавање, прихватање различитих улога у групи, међусобно комуницирање (Gillies & Boyle, 2010), сарадњу, пријатељства, социјализацију, доприноси смањењу страха од неуспеха код ученика (Džaferagić-Franca i Tomić, 2012), 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 (Gillies & Boyle, 2010; Dyson, 2001) и ефикасније управљање временом потребним за учење (Gillies & Boyle, 2010). Попут наставника и ученици позитивно процењују кооперативно учење

истичући да је такво учење занимљиво и да мање фрустрира (Vuĳubašić-Kuzmanović, 2009). Ученици који су учили посредством кооперативног учења позитивније процењују квалитет интерперсоналних односа, спремност на помагање и сарадњу, прихваћеност и сопствени допринос раду (Vuĳubašić-Kuzmanović, 2009). Према мишљењу ученика, кооперативни рад у паровима 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 (Станојевић, 2005).

У погледу другог истраживачког фокуса, истакнута су питања утицаја различитих фактора који детерминишу ставове ученика и наставника према кооперативном учењу (Ghaith & Bouzeineddine, 2003; Er & Ataç, 2014; Hijazi & Al-Natour, 2012; Станојевић, 2005). Посебно је издвојен утицај пола и општег успеха када су у питању ставови ученика (Ghaith & Bouzeineddine, 2003; Станојевић, 2005), као и степена образовања и радног искуства када су у питању наставници (Hijazi & Al-Natour, 2012; Илић 2016а; Илић, 2016б; Илић, 2017; Prieto Saborit et al., 2016). Д. Станојевић (2005) је утврдила да кооперативни рад у пару више одговара дечацима. У погледу општег успеха, утврђено је да одлични ученици значајно позитивније процењују дидактичке вредности кооперативног учења у пару (Станојевић, 2005). У другим студијама утврђени су позитивнији ставови према кооперативном учењу код ученика нижих постигнућа (Ghaith & Bouzeineddine, 2003). Трагом постојећих, малобројних, истраживања утврђено је да наставници са већим степеном образовања (Hijazi & Al-Natour, 2012; Илић, 2017; Prieto Saborit et al., 2016) и радним искуством (Hijazi & Al-Natour, 2012; Илић, 2017; Prieto Saborit et al., 2016) имају позитивније ставове према кооперативном учењу. Степен стручне спреме наставника разредне наставе битна је детерминанта мишљења наставника о могућностима примене кооперативног учења у различитим наставним предметима (Илић, 2016б). Насупрот овим истраживачким налазима, у другим истраживањима (Илић, 2016а) није утврђен значајан утицај степена образовања и радног искуства наставника разредне наставе на њихова мишљења и ставове о значају кооперативног учења.

Трећа истраживачка оријентација иплицира значајна сазнања и импликације за будућа истраживања, које се могу систематизовати на следећи начин: а) немогућност генерализовања и извођења коначних закључака о ставовима и детерминантама ставова наставника и ученика према кооперативном учењу; б) неконзистентни резултати о утицају различитих детерминанти (нпр. степен образовања и радно искуство наставника) на мишљења наставника о значају кооперативног учења у разредној настави (Илић, 2016б); в) истраживачка занемареност варијабле које имају изражен потенцијал да обликују ставове и мишљења наставника (нпр. компетенције наставника за примену кооперативног учења, учесталост примене кооперативног учења); и г) потреба разматрања става наставника и ученика према кооперативном учењу као зависне варијабле.

II МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

2.1. Предмет истраживања и дефинисање основних појмова

Савремена социоконструктивистичка схватања наставе и учења и савремени приступи наставним методама значајно су изменили разумевање природе и суштине наставе језика, схватање наставне методе и допринели широј примени кооперативног учења. Када говоримо о настави и учењу из визуре социоконструктивистичких схватања, реч је о учењу као социјално и културно посредованом процесу у оквиру кога се сусрећу спонтани и научни појмови, лично искуство и формална знања учесника наставне ситуације, а препознаје потреба за сарадњом између учесника различитих предзнања, искустава и способности. Окосницу наставног процеса у оквирима социоконструктивистичких схватања чини социјална интеракција наставника и ученика, као и самим ученика на садржајима школског програма. Та интеракција има формативни утицај на когнитивни развој ученика, па се тежиште разматрања о настави помера ка самом наставном процесу, а не само ка резултатима и исходима наставног процеса. Другим речима, како је сам Виготски поставио у свом теоријском систему, наставу треба усмерити ка наредном развојном нивоу ученика тако да антиципира и усмерава учење и развој ученика. Та карактеристика треба да буде иманентна и за наставу српског језика која је заснована на кооперативном учењу, посебно имајући на уму специфичности и значај знања и форми мишљења из наставе језика за целокупни процес образовања, али и будући живот. Поред претходно наведених тенденција, у посматрању и промишљању о настави и учењу, посебан акценат је стављен на образовну компоненту и улогу знања. У оквиру социоконструктивистичких схватања знање се сагледава као резултат процеса конструкције значења између различитих учесника у које су уграђени: специфичне вредности, ставови и норме друштвене и културне средине којој учесници припадају.

Социоконструктивистичка схватања су афирмисала ширу примену метода наставе које почивају на сарадничким односима између учесника наставне ситуације и у којима је наглашена улога наставника током вођења и подржавања процеса учења. При томе, кооперативно учење је препознато као значајна наставна метода за остваривање образовних циљева наставе. Однос између практичне примене кооперативног учења, с једне стране, и теорије и истраживања о кооперативном учењу, с друге стране, често није линеаран. Обликовани ширим културним, економских, политичким и глобалним променама и тенденцијама наставна пракса и сазнања о кооперативном учењу неретко функционишу као паралелни светови. Стога је важно да будућа истраживања буде усредсређена на саму наставну праксу и на начине на које практичари примењују кооперативно учење јер су они аутентични показатељи коришћења потенцијала кооперативног учења у раду са ученицима.

Упркос импозантном броју теоријских и емпиријских радова посвећених кооперативном учењу, остаје недовољно истражено како га наставници примењују. У домаћој научној литератури, према нашем досадашњем увиду, начини примене кооперативног учења у пракси у условима разредне наставе и њихов допринос унапређивању квалитета знања ученика у настави језика нису постављани као посебни истраживачки проблеми. За разлику од досадашњих студија у којима се примена кооперативног учења испитује искључиво преко заступљености одређених принципа кооперативног учења (Atxurra et al., 2015; Fernandez-Rio et al., 2017a, 2017b; Johnson & Johnson, 1983) посебан теоријски и научни значај имао би приступ у коме се карактеристике кооперативног учења сагледавају кроз призму и међусобну повезаност четири аспекта у примени кооперативног учења. Ти аспекти укључују: структурирање кооперативног задатка, формирање кооперативних група, принципе кооперативног учења и улоге и активности наставника и ученика током кооперативног учења.

Анализа начина примене кооперативног учења у конкретном контексту и разумевање ставова наставника и ученика према том учењу могу водити ка дубљем разумевању квалитета знања ученика у настави језика који су учили посредством кооперативног учења. С

друге стране, утврђени квалитети знања оних ученика који су учили посредством кооперативног учења, могу допринети разумевању образовних вредности тог учења. Већина студија из ове области бавила се наставом енглеског као страног језика (EFL) и била је усмерена на утврђивање колики је утицај кооперативног учења на развој језичких компетенција (читање, писање, слушање, говорење). На тај начин, у другом плану остаје питање колико кооперативно учење може да унапреди квалитет знања ученика операционализованих преко ревидиране Блумове таксономије, која узима у обзир не само различите нивое квалитета знања већ и различите когнитивне процесе који се активирају у процесу стицања знања. За разлику од досадашњих студија које у наставну праксу уводе кооперативно учење и прате њихове ефекте на језичке компетенције ученика, велики научни и практични значај имао би приступ усмерен ка томе да се утврде ефекти кооперативног учења у актуелној наставној пракси и испитају њихове могућности у погледу унапређивања квалитета знања ученика.

На основу претходног теоријског разматрања дефинисан је **предмет истраживања: примена кооперативног учења и квалитет знања ученика у настави српског језика.**

За потребе истраживања дефинисана су два **кључна појма**: кооперативно учење и квалитет знања.

Ако пођемо од социоконструктивистичких схватања наставе и учења (Bruner, 2000; Виготски, 1972, 1977, 1996) и узмемо у обзир постојеће концептуализације, под *кооперативним учењем* подразумевамо скуп метода наставе и учења са различито структурираним основним конструкцијским параметрима, које почивају на асиметричним и симетричним интеракцијама. У тим интеракцијама ученици у групама или тандему под руководством наставника или у сарадњом са њима, подучавају и уче ради остваривања заједничких циљева наставе у социјално-афективном и когнитивном домену развоја ученика под условима који укључују следеће неопходне елементе: позитивну међузависност, индивидуалну одговорност, унапређујућу интеракцију „лицем у лице”, вежбање социјалних вештина и вредновање групних процеса.

Под *квалитетом знања* подразумевамо усвојеност и одрживост различитих нивоа знања (чињеничко, појмовно, процедурално), који су хијерархијски уређени (виши нивои знања обухватају ниже нивое знања) и засновани су на различитим когнитивним процесима (подсећање, разумевање, примењивање, анализирање, евалуирање и стварање). Квалитет знања у настави српског језика операционализован је преко ревидиране Блумове таксономије (Anderson & Krathowl, 2001), која обухвата четири димензије знања (чињеничка, појмовна, процедурална и метакогнитивна) и шест димензија когнитивних процеса (подсећање, разумевање, примењивање, анализирање, евалуирање и стварање), који су у основи различитих врста знања.

2.2. Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је утврђивање доприноса кооперативног учења унапређивању квалитета знања ученика из српског језика у постојећој пракси. Да би реализовали постављени циљ утврдили смо следеће *задатке истраживања*:

1. Испитати карактеристике кооперативног учења у настави српског језика из перспективе наставника (структурирање кооперативног задатка, формирање група, структурирање принципа кооперативног учења, улоге и активности наставника и ученика);
2. Испитати да ли постоје разлике између наставника у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика, с обзиром на радно искуство, степен

- стручне спреме, учесталост примене кооперативног учења, компетенције за примену кооперативног учења и став према кооперативном учењу;
3. Испитати карактеристике кооперативног учења у настави српског језика из перспективе ученика (структурирање кооперативног задатка, формирање група, структурирање принципа кооперативног учења, улоге и активности наставника и ученика);
 4. Испитати да ли постоје разлике између ученика у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика, с обзиром на њихов општи школски успех, школски успех из српског језика и став према кооперативном учењу;
 5. Испитати да ли постоје сличности и разлике између ученика и наставника у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика;
 6. Утврдити значај кооперативног учења из перспективе наставника и ученика;
 7. Испитати да ли постоје разлике између наставника и ученика у проценама значаја кооперативног учења;
 8. Утврдити ниво усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика који су учили посредством кооперативног учења;
 9. Утврдити да ли постоје разлике у погледу нивоа усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика који су учили посредством кооперативног учења, с обзиром на њихов општи школски успех, школски успех из српског језика и став према кооперативном учењу.

2.3. Хипотезе у истраживању

Сагласно постављеном циљу истраживања и изведеним истраживачким задацима постављени су општа и посебне хипотезе.

Општа хипотеза: *Примена кооперативног учења у постојећој пракси доприноси усвојености и одрживости квалитета знања ученика из српског језика.*

Посебне хипотезе:

X1: *Постоје разлике у заступљености карактеристика кооперативног учења у настави српског језика, из перспективе наставника;*

X2: *Постоје разлике између наставника у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика, с обзиром на радно искуство, степен стручне спреме, учесталост примене кооперативног учења, компетенције за примену кооперативног учења и став према кооперативном учењу;*

X3: *Постоје разлике у заступљености карактеристика кооперативног учења у настави српског језика, из перспективе ученика;*

X4: *Постоје разлике између ученика у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика, с обзиром на њихов општи школски успех, школски успех из српског језика и став према кооперативном учењу;*

X5: *Постоје сличности и разлике у проценама карактеристика кооперативног учења између наставника и ученика;*

X6: *Наставници и ученици изражавају позитивно мишљење о значају кооперативног учења;*

X7: Постоје разлике у проценама значаја кооперативног учења између наставника и ученика;

X8: Постоје разлике у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика, који су учили путем кооперативног учења;

X9: Претпостављамо да постоје разлике у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика који су учили путем кооперативног учења, с обзиром на њихов општи школски успех, школски успех из српског језика и став према кооперативном учењу.

2.4. Варијабле у истраживању

Независне варијабле у истраживању чине: (1) *карактеристике кооперативног учења у настави српског језика* (структурирање кооперативног задатка, формирање група, структурирање принципа кооперативног учења, улоге и активности наставника и ученика) из перспективе наставника и ученика и (2) *значај кооперативног учења из перспективе наставника и ученика.*

Контролне варијабле чине:

Обележја ученика: (1) *општи школски успех у претходном разреду* (одличан, врло добар, добар, довољан, недовољан); (2) *школски успех из српског језика у претходном полугодишту* и (3) *став према кооперативном учењу.*

Обележја наставника: (1) *године радног искуства*; (2) *степен стручне спреме*; (3) *учесталост примене кооперативног учења*; (4) *компетенције за примену кооперативног учења* и (5) *став према кооперативном учењу.*

Зависне варијабле чине: (1) *квалитет знања ученика, односно различити нивои усвојености и одрживости знања ученика.* Квалитет знања ученика је операционализован кроз: а) *ниво усвојености чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика* (број освојених поена на првом тесту знања); и б) *ниво одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика* (број освојених поена на другом тесту знања).

2.5. Узорак истраживања

Истраживањем су обухваћене три групе узорка (наставници, ученици и наставни садржај). У истраживању је учествовало 240 наставника четвртог разреда основне школе, који примењују кооперативно учење у настави српског језика на часовима обраде, утврђивања и вежбања и 720 ученика четвртог разреда који су учили посредством кооперативног учења из четрнаест округа у Републици Србији (Златиборски, Моравички, Град Београд, Јабланички, Колубарски, Мачвански, Пчињски, Поморавски, Расински, Рашки, Борски, Шумадијски, Јужнобачки, Нишавски). Узорак наставника и ученика изведен је из популације наставника и ученика школске 2016/17. године.

Узорак наставника (Табела 1) је намеран и утврђен је из популације наставника који су прошли обуку за примену активних метода наставе и учења. Ако посматрамо структуру наставника, могуће је констатовати да су узорком обухваћени наставници различитог радног искуства и да су заступљенији наставници са већим радним искуством (35,8% наставника са радним искуством од 21 до 30 година и 29,6% наставника са искуством у настави од 11 до 20 година) него наставници са мањим радним искуством (16,7% наставника до 10 година). У

погледу степена образовања највећи број наставника има завршен факултет (63,3%), потом вишу школу (19,3%) и најмањи број наставника има завршене мастер студије (17,5%). У погледу трећег разматраног обележја наставника, могуће је констатовати да су узорком обухваћени наставници са различитим степеном учесталости примене кооперативног учења, с тим да највећи број наставника примењује кооперативно учење једном недељно (32,9%) и три пута месечно (27,9%), а најмање наставника кооперативно учење примењује свакодневно (5,4%). Према компетенцијама за примену кооперативног учења, највећи броја наставника сматра да углавном има потребне компетенције за примену кооперативног учења (81,2%), потом следе наставници који немају изграђен став у погледу својих компетенција (16,7%), док најмање наставника оцењује да углавном нема потребне компетенције (2,5%). Када је у питању став према кооперативном учењу, већина наставника има позитиван став (83,3%), 12,9% наставника нема одређен став, док 3,8% наставника има негативан став.

Табела 1: Структура узорка наставника с обзиром на године радног искуства, степен стручне спреме, учесталост примене кооперативног учења, компетенције за примену кооперативног учења и став према кооперативном учењу

Опште карактеристике наставника (n=240)		f	%
Године радног искуства	1-10	40	16,7
	11-20	71	29,6
	21-30	86	35,8
	>30	43	17,9
	Укупно	240	100,0
Степен стручне спреме	Виша	46	19,3
	Висока	152	63,3
	Мастер	42	17,5
	Укупно	240	100,0
Учесталост примене кооперативног учења	Једном месечно	37	15,4
	Два пута месечно	44	18,3
	Три пута месечно	67	27,9
	Једном недељно	79	32,9
	Сваки дан	13	5,4
	Укупно	240	100,0
Компетенције за примену кооперативног учења	Углавном имам компетенције	195	81,2
	Немам одређен став	40	16,7
	Углавном немам компетенције	5	2,5
	Укупно	240	100,0
Став према кооперативном учењу	Позитиван	200	83,3
	Неодређен	31	12,9
	Негативан	9	3,8
	Укупно	240	100,0

Узорак ученика (Табела 2) је систематски, а избор ученика четвртог разреда у узорак вршен је на следећи начин: случајним избором по три ученика од сваког наставника који су применили кооперативно учење у настави српског језика. Случајним избором бирани су ученици чији су редни бројеви у Дневнику образовноаспитног рада 3, 6. и 9. На основу структуре испитаника у узорку (n=720), могуће је констатовати да је, према општом успеху, највише заступљено ученика са одличним (67,9%) и врло добрим општим успехом (26,9%), а најмање са добрим (5,0%) и довољним општим успехом (0,3%). Према оствареном општем успеху (оцени) из српског језика, види се да више од половине ученика (53,8%) има одличан

успех из из тог предмета, потом следе ученици са врло добрим (29,6%) и добрим успехом (13,5%), док само 3,2% ученика има довољан успех из српског језика. Када је у питању став према кооперативном учењу, већина ученика (86,1%) има позитиван став, 11,6% нема одређен став, док 2,2% ученика има негативан став према кооперативном учењу.

Табела 2: Структура узорка ученика с обзиром на општи школски успех, школски успех из српског језика и став према кооперативном учењу

Опште карактеристике ученика (n=720)		f	%
Општи школски успех	Одличан	489	67,9
	Врло добар	194	26,9
	Добар	37	5,1
	Укупно	720	100,0
Школски успех из српског језика	5 (одличан)	387	53,8
	4 (врло добар)	213	29,6
	3(добар)	97	13,5
	2 (довољан)	23	3,2
	Укупно	720	100,0
Став према кооперативном учењу	Позитиван	620	86,1
	Неодређен	84	11,7
	Негативан	16	2,2
	Укупно	720	100,0

Узорак наставних садржаја (Табела 3) јесу наставне јединице из српског језика у Наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања за које су сви наставници користили кооперативно учење.

Табела 3: Узорак наставних садржаја из српског језика

Редни број	Назив наставне јединице за наставу тему:	Тип наставног часа
1	Уочавање речи у функцији објекта и прилошких одредаба за место, време и начин	утврђивање
2.	Ружно паче – Ханс Кристијан Андерсен	обрада
3.	Трнова Ружица – Браћа Грим	обрада
4.	Трнова Ружица – Браћа Грим	утврђивање
5.	Алиса у земљи чуда – Луис Керол	обрада
6.	Прича о дечаку и месецу – Бранко В. Радичевић	обрада
7.	Бела Грива – Рене Гијо	обрада
8.	Избор из поезије Милована Данојлића	обрада
9.	Олданини вртови – Гроздана Олујић	обрада
10	Подела улога – Гвидо Тартаља	провера
11.	Пепељуга – народна бајка	обрада
12.	Пепељуга – Александар Поповић	обрада
13.	Виолина – М. Демак	обрада
14.	Употреба великог слова у писању	обрада
15.	Правописна и граматичка правила	обрада
16.	Правописна и граматичка правила	вежбање

Редни број	Назив наставне јединице за наставу тему:	Тип наставног часа
17.	Прва љубав – Бранислав Нушић	вежбање
18.	Мрав добра срца – Бранислав Црнчевић	вежбање
19.	У улози ликова из одређених текстова	провера
20.	Бескрајна прича – Михаил Енде	вежбање

Узорак наставних садржаја утврђен је пре извођења главног истраживања, уз примену *Чек-листе за наставнике*. У оквиру те листе наставници су означили наставне јединице у чијој су реализацији применили неки од облика кооперативног рада на различитим типовима наставних часова. Узорак наставних садржаја о реализованим наставним јединицама путем кооперативног учења искоришћен је за конструисање и валидирање метријских карактеристика тестова знања.

2.6. Методе, технике и и инструменти истраживања

Избор метода, техника и инструмената био је у складу са постављеним истраживачким циљем и задацима. Пошто овим истраживањем настојимо да сагледамо и анализирамо практичну примену кооперативног учења у настави српског језика и допринос кооперативног учења унапређивању квалитета знања, користили смо *дескриптивно-неексперименталну методу*. Намера нам је да применом дескриптивно-неексперименталне методе утврдимо да ли начини на које наставници примењују кооперативно учење у обради и утврђивању садржаја наставе српског језика доприносе повећању нивоа усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика.

Целокупно истраживање је засновано на примени две техника истраживања: *анкетирању и тестирању*. У складу са одабраним истраживачким техникама, конструисани су следећи *истраживачки инструменти*:

- (1) Упитник са скалом процене за наставнике (У-1);
- (2) Упитник са скалом процене за ученике (У-2);
- (3) Тест знања (Т-1) и
- (4) Ретест знања (Т-2).

2.6.1. Инструменти истраживања

У испитивању значаја и карактеристика кооперативног учења у актуелној настави српског језика конструисани су инструменти који представљају комбинацију упитника са скалом процене, и то: *Упитник са скалом процене за наставнике* и *Упитник са скалом процене за ученике*. Премда је реч о идентичним инструментима по садржају, изузев првог дела Упитника, опис и метријске карактеристике конструисаних инструмената биће приказани посебно ради прегледности излагања. Посебна пажња приликом конструкције инструмента посвећена је језичкој формулацији питања и ставки јер је било потребно упоређивати мишљења и процене наставника и ученика у вези са карактеристикама и значајем кооперативног учења у настави српског језика.

2.6.2. Упитник са скалом процене за наставнике (У-1)

Упитник са скалом процене за наставнике састоји се из три дела (Прилог 1). У првом делу прикупљани су подаци о социо-педагошким обележјима наставника (године радног искуства, степен стручне спреме, учесталост примене кооперативног учења, компетенције за примену кооперативног учења и став према кооперативном учењу). Други део упитника се односи на значај кооперативног учења и садржи два питања. Трећи део инструмента чини скала процене о карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика. Скала процене се састоји од 60 ставки груписаних у четири супскале: а) *Структурирање кооперативног задатка* (СКЗН); б) *Формирање кооперативних група* (ФКГН); в) *Принципи кооперативног учења* (ПКУН); и г) *Улоге наставника и ученика током кооперативног учења* (УНУН). Наставници су на тростепеној скали (*увек* (3); *понекад* (2) и *никад* (1)) изражавали процену присуства, односно заступљености карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. Виши појединачни скор процена указује на већу заступљеност карактеристика кооперативног учења у актуелној настави српског језика, односно мањи појединачни скорови указују на мању заступљеност карактеристика кооперативног учења. У пилот студији испитана је поузданост скале и саставних супскала преко мере интерне конзистентности, док је конструкцијска валидност супскала испитана експлораторном факторском анализом.

На узорку наставника поузданост супскала креће се у распону од 0,65 до 0,93 (Табела 4). Генерално гледано, вредности коефицијента Кронбахалфа указују на високу поузданост супскала: Улоге наставника и ученика током кооперативног учења ($\alpha = 0,93$) и Принципи кооперативног учења ($\alpha = 0,79$), као и задовољавајућу поузданост супскала: Структурирање кооперативног задатка (0,65) и Формирање кооперативних група (0,67). Скала процене у целости ($\alpha = 0,97$), као и саставне супскале задовољавају основне психометријске захтеве мерења поузданости.

Табела 4: *Дескриптивни показатељи поузданости супскала за испитивање карактеристика кооперативног учења у настави српског језика на узорку наставника*

Супскале	М	SD	Кронбах-алфа коефицијент
Структурирање кооперативног задатка	20,45	2,111	$\alpha = 0,65$
Формирање кооперативних група	13,19	1,984	$\alpha = 0,67$
Принципи кооперативног учења	42,74	4,603	$\alpha = 0,79$
Улоге наставника и ученика током кооперативног учења	71,38	8,495	$\alpha = 0,93$

Пошто налази факторске анализе скале процене у целости нису дали интерпретабилно решење приступило се експлораторној анализи њених саставних супскала. Установљена су слична факторска решења као резултат примене: варимакс, промакс и облимин ротација. Поштујући критеријум интерпретабилности определили смо се за косоуглу промакс ротацију (*Promax*). Пре спровођења факторске анализе супскала била је оцењена прикладност података (Pallant, 2011). За ту сврху применили смо два теста: Кајзер-Мејер-Олкиновог показатељ адекватности узорка (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*) (у даљем тексту: КМО) и Бартлетов тест сферичности (*Bartlett's Test of Sphericity*). За потребе

издвајања фактора коришћена је метода главних компонента (*principal component*), уз уважавање Кајзер-Гутмановог критеријума (својствена вредност већа од 1) и Кателовог теста одрона (*Cattell scree plot*). На основу резултата факторске анализе искључене су ставке са корелацијама испод 0,30. У даљем тексту, приказани су резултати факторских анализа и структура нових супскала.

Супскала – *Структурирање кооперативног задатка у настави српског језика из перспективе наставника (СКЗН)*

КМО тестом утврђена је вредност индекса $K=0,71$. Бартлетов тест сферичности је достигао статистичку значајност ($\chi^2=261,305$; $df=28$; $p=.000$). Пошто су задовољени услови за факторску анализу приступило се анализи главних компонента. Та анализа је открила присуство два фактора са карактеристичним вредностима изнад 1, који објашњавају 30,83% и 17,15% варијансе (Табела 5). Двофакторско решење објаснило је укупно 47,95% варијансе. Након анализе садржаја ставки и висина засићења по факторима извршили смо именовање фактора: а) Начини структурирања кооперативног задатка (СКЗН1); и б) Тип и природа кооперативног задатка (СКЗН2). Први фактор је примарно одређен ставкама који указују на који начин наставници структурирају кооперативни задатак. Други фактор су чиниле тврдње који говоре о типу и природи кооперативног задатка, односно примарно одређују да ли је реч о високоструктурираним или нискоструктурираним, односно висококооперативним или нискокооперативним задацима у настави српског језика. Између фактора постоји позитивна ниска корелација ($r=0,27$).

Табела 5: *Матрица факторског склопа супскале Структурирање кооперативног задатка у настави српског језика – СКЗН*

Ставке	Фактори	
	1	2
2. Циљ учења у групи јесте да ученици науче да сарађују са другима.	,799	
4. Ученицима дајем јасна усмена упутства за рад у групи.	,704	
3. Ученицима јасно објашњавам задатак групе.	,659	
1. Ученицима јасно објашњавам циљеве учења у групи.	,650	
7. Ученици су у оквиру групе имали задатак да саставе реченице од задатих речи.		,775
6. Сваки члан групе је добио другачији задатак.		,650
8. Ученици су у оквиру групе имали задатак да садржај песме или приче прикажу у другој форми.		,638
5. Унапред одређујем ко ће шта и како радити у групи, које ће материјале користити.		,594
Својствене вредности	2,467	1,373
Процент објашњене варијансе (Тотал: 47,95%)	30,83	17,15

*нису приказана факторска засићења нижа од 0,30

Супскала – *Формирање кооперативних група у настави српског језика из перспективе наставника (ФКГН)*

Експлораторном факторском анализом екстрахована су два фактора која објашњавају 54,81% варијансе супскале *Формирање кооперативних група* (Табела 6). Сви услови за факторску анализу били су задовољени: КМО мера репрезентативности је 0,60. Бартлетов тест сферичности је статистички значајан ($\chi^2=695,429$; $df=21$; $p=.000$). Први фактор доминантно је дефинисан ставкама у вези са величином група за кооперативни рад. У складу

с тим, овај фактор је именован – Величина кооперативних група (ФКГН1). Све ставке о саставу група према различитим начинима формирања (хетерогено наспрам хомогено) и критеријумима формирања (општи успех, место седења и слично) групишу се на други фактор, због чега је именован – Састав кооперативних група (ФКГН2). Између фактора постоји позитивна корелација средњег интензитета ($r=0,31$).

Табела 6: Матрица факторског склопа супскеале Формирање кооперативних група у настави српског језика - ФКГН (промакс ротација)

Ставке	Фактори	
	1	2
15. Одређујем колико ће ученика бити у једној групи (три или више).	,966	
13. Ученици раде у групи од четири члана.	,960	
14. Ученици раде у групи од шест чланова.	,365	
11. У групи раде ученици различитог општег успеха.		,710
9. У групи раде ученици који имају слична интересовања.		,692
12. У групи раде ученици који су најближи по месту седења.		,653
10. У групи раде ученици који су најбољи пријатељи.		,624
Својствене вредности	2,338	1,173
Процент објашњене варијансе (Тотал: 50,16%)	33,398	16,761

*нису приказана факторска засићења нижа од 0,30

Супскала – Принципи кооперативног учења у настави српског језика из перспективе наставника (ПКУН)

Анализа главних компонената је открила четири фактора који објашњавају 50,58% варијансе супскеале *Принципи кооперативног учења* (Табела 7). Сви услови за факторску анализу били су задовољени: КМО мера репрезентативности износи 0,75 и Бартлетов тест сферичности је статистички значајан ($\chi^2 = 1025,179$; $df=153$; $p=.000$). Након анализе садржаја и висине засићења ставки извршили смо именовање фактора: а) Вежбање социјалних вештина (ПКУН1); б) Промовишућа интеракција лицем у лице (ПКУН2); в) Лична одговорност и групно процесирање (ПКУН3); и г) Позитивна међузависност (ПКУН4). На први фактор се примарно пројектују ставке које одражавају суштину социјалних вештина и указују на значај вежбања социјалних вештина за рад у групи. Све претпостављене тврдње о промовишућој интеракцији у кооперативном учењу, односно пожељним облицима понашања (разговор, давање објашњења, пружање помоћи) за рад и успех групишу се на други фактор – Промовишућа интеракција лицем у лице. Трећи фактор је примарно дефинисан ставкама у вези са значајем и начинима подстицања личне одговорности ученика за сопствени и рад групе као и ставкама које указују на вредновање процеса и исхода групе. У складу с тим, трећи фактор је именован – Лична одговорност и групно процесирање. Четврти фактор је дефинисан тврдњама о различитим видовима и начинима структурирања позитивне међузависности између чланова групе. У складу с тим, четврти фактор је именован – Позитивна међузависност.

Табела 7: Матрица факторског склопа супскале Принципи кооперативног учења у настави српског језика – ПКУН

Ставке	Фактори			
	1	2	3	4
30. Ученицима дајем конкретне примере о томе која њихова понашања су пожељна приликом рада у групи.	,746			
29. У групи се поштују утврђена правила понашања.	,718			
28. У групи долази до сукоба јер неки ученици стално ометају рад других.	,685			
31. Идеје одређених ученика остали чланови групе никада не прихватају.	,625			
27. У групи долази до сукоба јер неки ученици не желе да ураде свој део задатка.	,487			
20. Ученици у оквиру своје групе дају објашњења једни другима.		,803		
22. Ученици помажу једни другима и међусобно се охрабрују како би успешно извршили задатак групе.		,787		
21. Ученици у оквиру своје групе разговарају о решењу групног задатка.		,722		
26. Једном члану групе додељујем задатак да проверава рад осталих чланова групе.			,772	
25. Посматрам рад ученика у групи и бележим колики је допринос сваког члана укупном раду групе.			,604	
32. Ученици у оквиру своје групе процењују рад сваког члана појединачно и дају предлоге за побољшање њиховог учења.			,598	
33. Свака група упознаје одељење и наставника са предлозима за унапређење рада сопствене групе.			,490	
24. Случајним избором прозивам једног члана групе да изложи резултате рада групе.			,447	
23. Ученици прихватају одговорност за свој део задатка и олакшавају рад другима у групи.			,392	
18. Сваки члан групе добио је награду/оцену само на основу крајњег резултата групе.				,913
19. Сваки члан групе добио је награду само на основу свог успеха на тесту.				,695
17. Успех једног члана групе утиче на успех свих осталих чланова групе.				,647
16. Чланови групе су усмерени ка остварењу заједничког циља групе (урађен извештај итд.).				-,350
Својствене вредности	4,329	1,903	1,517	1,357
Процент објашњене варијансе (Тотал: 50,58%)	24,049	10,572	8,430	7,539

*нису приказана факторска засићења нижа од 0.30

У конструкцији супскале Принципи кооперативног учења пошли смо принципа кооперативног учења које су развили Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 2003, 2009). Према овим ауторима суштину кооперативног учења чини пет принципа: позитивна међузависност, промовишућа интеракција лицем у лице, лична одговорност, социјалне вештине и групно процесирање.

Узимајући у обзир налазе факторске анализе, као и теоријска полазишта, може се закључити да је у великој мери емпиријски потврђен теоријски модел. За разлику од теоријског модела који предвиђа пет принципа, емпиријски подаци указују на четири принципа. При томе, ставке о значају личне одговорности и групног процесирања групишу се око истог фактора. Други занимљив налаз је удео сваког принципа у објашњавању и тумачењу карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. Према принципима нису хијерархијски уређени, у теоријском моделу позитивна међузависност се издваја као полазни принцип и предуслов осталих принципа. Налази факторске анализе сугеришу да од свих принципа кооперативног учења позитивна међузависност објашњава најмањи део карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. У Табели 8 приказани су коефицијенти корелација екстрахованих фактора.

Табела 8: *Матрица интеркорелација између фактора супскеале Принципи кооперативног учења у настави српског језика*

Фактори	ПКУН1	ПКУН2	ПКУН3	ПКУН4
ПКУН1				
ПКУН2	0,40			
ПКУН3	0,28	0,31		
ПКУН4	0,17	0,10	-0,03	

Између фактора су забележене претежно ниске корелације. Изузетак представљају корелације између првог (Вежбање социјалних вештина) и другог фактора (Промовишућа интеракција лицем у лице), као и између другог (Промовишућа интеракција лицем у лице) и трећег фактора (Лична одговорност и групно процесирање). Негативна корелација је забележена између трећег (Лична одговорност и групно процесирање) и четвртог фактора (Позитивна међузависност).

Супскала – Улоге наставника и ученика током кооперативног учења у настави српског језика из перспективе наставника (УНУН)

Факторском анализом издвојена су три фактора која објашњавају 51,36% варијансе супскеале *Улоге наставника и ученика током кооперативног учења* (Табела 9). Сви предуслови за факторску анализу били су задовољени ($K=0,92$; $\chi^2= 3268,005$; $df=351$; $p=.000$). Први фактор објашњава највећи део варијансе (39,85%) и обухвата ставке о различитим улогама наставника, а пре свега: улоге наставника као планера и организатора кооперативног учења, фацилитатора кооперативног учења, евалуатора процеса и исхода кооперативног учења и мотивациону улогу наставника (УНУН1). У складу са садржајем тврдњи и засићењима, овај фактор је назван – Улоге наставника у односу на циљеве и исходе кооперативног учења. Други фактор је дефинисан тврдњама у вези са улогом наставника као регулатора социјалних односа, афективног партнера у интеракцији и сазнајно-дијагностичком улогом. У складу с тим, други фактор је именован – Улоге наставника у односу на ученике као партнере кооперативног учења (УНУН2). Све претпостављене ставке о улогама ученика у кооперативном учењу групишу се око трећег фактора – Улоге ученика у кооперативном учењу (УНУН3).

Табела 9: Матрица факторског склона супскале Улоге наставника и ученика током кооперативног учења у настави српског језика - УНУН

Ставке	Фактори		
	1	2	3
38. Обезбеђујем наставне материјале и средства за рад у групи.	,823		
37. Одређујем временски распоред активности у групи.	,786		
35. Подучавам ученике како да воде разговор у групи и да се међусобно поштују.	,727		
34. Подучавам ученике како да решавају сукобе у групи.	,713		
40. Подстичем ученике у групи да самостално открију где су погрешили.	,689		
39. Уређујем учионицу како би простор био адекватан за учење у групи.	,675		
36. Подучавам ученике како да сарађују у групи.	,673		
47. Пратим и процењујем рад сваке групе и сваког њеног члана појединачно.	,652		
46. Подстичем ученике да уче ради учења и нових сазнања.	,557		
45. Похвалама и наградама мотивишем ученике да раде и уче у групи.	,552		
48. Пратим и процењујем односе, сарадњу и интеракцију ученика у групи.	,497		
41. Усмеравам пажњу ученика у групи на важне ствари.	,455		
52. Решавам сукобе ученика у групи.		,766	
53. Коригујем непожељна понашања ученика у групи.		,736	
50. Утврђујем спремност ученика да изврше одређене активности у групи.		,694	
51. Успостављам добар однос са ученицима, а помажем и да се успоставе добри односи између ученика у групи.		,675	
49. Утврђујем интересовања ученика у групи.		,650	
42. Подстичем интеракцију и размену са ученицима.		,483	
43. Заједно са групом решавам задатак.		,482	
54. Подстичем ученике да изнесу осећања и искуства у вези са учењем у групи.		,415	
44. Ученици имају слободу да отворено и искрено разговарају са наставником.		,329	
57. Улога ученика је да пажљиво слушају и бележе идеје и решења групе.			,722
55. Улога ученика је да пронађу и обезбеде изворе информација (књиге итд.).			,662
58. Улога ученика је да напишу извештај групе.			,659
60. Улога ученика је да посматрају да ли чланови групе међусобно сарађују и учествују у раду групе.			,595
59. Улога ученика је да контролишу да ли чланови групе остварују своја задужења у предвиђеном времену.			,440
56. Улога ученика је да процене да ли су чланови групе разумели садржај који се учи и, ако јесу, колико су га разумели.			,378
Својствене вредности	10,759	1,801	1,308
Процент објашњене варијансе (Тотал: 51,36%)	39,846	6,670	4,844

*нису приказана факторска засићења нижа од 0.30

За потребе конструкције супскале Улоге наставника и ученика током кооперативног учења коришћена је класификација наставничких улога коју су развили Ивић и сарадници (Ивић и сар., 2001). У оквиру те класификације улоге наставника су подељене у шест категорија: наставничка улога, мотивациона улога, улога евалуатора, сазнајно-дијагностичка улога, улога регулатора социјалних односа у разреду као групи и улога партнера у афективној интеракцији. Полазна прилагођена класификација наставничких улога није емпиријски потврђена. Наставничке перцепције сопствених улога у кооперативном учењу нису усаглашене са њиховим теоријских претпоставкама, те је било потребно редефинисати полазну класификацију наставничких улога. Наиме, емпиријска расподела одговора наставника указала је да се улоге наставника групишу на две шире категорије. Око фактора који доминантно објашњава појаву коју истражујемо групишу се следеће улоге: наставничка улога (наставник ако планер и организатор, фацилитатор кооперативног учења), мотивациона улога и улога евалуатора кооперативног учења. Други фактор дефинишу ставке које операционализују улогу наставника као регулатора социјалних односа у групи, афективног партнера у интеракцији и његову сазнајно-дијагностичку улогу. Уколико се подробније анализирају наставничке улоге и активности које оне подразумевају, може се приметити да кроз реализацију улога из прве групе наставници стварају предуслове да се кооперативно учење догоди, а потом пружају подршку и помоћ ученицима и воде процес кооперативног учења. Наиме, наставници су у већој мери усмерени на садржај, циљеве и исходе кооперативног учења, док су кроз улоге груписане око другог фактора наставници усмерени на ученике, ка изградњи социјалних и афективних односа и интеракцији са ученицима и подстицању интеракције између самих ученика.

Табела 10: Матрица интеркорелација између фактора супскале Улоге наставника и ученика током кооперативног учења

Фактори	УНУН1	УНУН2	УНУН3
УНУН1			
УНУН2	0,60		
УНУН3	0,52	0,50	

Између фактора постоји статистички значајна висока корелација (Табела 10). Генерално посматрано, узимајући у обзир налазе о поузданости и валидности супскала, може се закључити да Упитник са скалом процене за наставнике има задовољавајуће метријске карактеристике, односно да представља поуздан и валидан инструмент за испитивање карактеристика кооперативног учења у актуелној настави српског језика.

2.6.3. Упитник са скалом процене за ученике (У-2)

Упитник са скалом процене за ученике састоји се из три дела. Први део упитника се односи на основна обележја ученика (општи школски успех у претходном разреду, школски успех из српског језика у претходном полугодишту и став према кооперативном учењу). Други део упитника односи се на значај кооперативног учења. Трећи део инструмента садржи скуп ставки које се односе на карактеристике кооперативног учења у настави српског језика. Креирано је укупно 60 ставки, које представљају операционализацију четири аспекта у сагледавању карактеристика кооперативног учења у настави српског језика (структурирање кооперативног задатка, формирање кооперативних група, принципи кооперативног учења и улоге наставника и ученика током кооперативног учења). Процена карактеристика кооперативног учења у актуелној настави српског језика вршена је на тростепеној скали (увек (3); понекад (2) и никад (1)), при чему виши појединачни скор процена указује на већу заступљеност карактеристика кооперативног учења у актуелној настави српског језика. У наставку текста дати су резултати поузданости и валидности супскала.

Поузданост супскала креће се у распону од 0.64 до 0.92 (Табела 11). Вредности коефицијента Кронбах алфа указују на високу поузданост супскала: Улоге наставника и ученика током кооперативног учења ($\alpha = 0,92$) и Принципи кооперативног учења ($\alpha = 0,81$), као и задовољавајућу поузданост супскала: Структурирање кооперативног задатка (0,69) и Формирање кооперативних група (0,64).

Табели 11: *Дескриптивни показатељи поузданости супскала за испитивање карактеристика кооперативног учења у настави српског језика на узорку ученика*

Супскала за мерење	М	SD	Кронбах-алфа коефицијент
Структурирање кооперативног задатка	20,59	2,476	$\alpha = 0,69$
Формирање кооперативних група	13,74	2,383	$\alpha = 0,64$
Принципи кооперативног учења	43,40	31,29	$\alpha = 0,81$
Улоге наставника и ученика током кооперативног учења	66,70	9,669	$\alpha = 0,92$

Супскала – *Структурирање кооперативног задатка у настави српског језика из перспективе ученика (СКЗУ)*

Тестом КМО утврђена је вредност индекса $K=0,77$, а Бартлетов тест сферичности је достигао статистичку значајност ($\chi^2 = 937,971$; $df=28$; $p=.000$). Експлораторном факторском анализом екстрахована су два фактора која објашњавају 50,94 % варијансе (Табела 12). Након анализе садржаја и висина засићења ставки извршили смо именовање фактора: а) Начини структурирања кооперативног задатка (СКЗУ1); и б) Тип и природа кооперативног задатка (СКЗУ2). Први фактор је примарно дефинисан ставкама које означавају како наставник структурира кооперативни задатак. Други фактор чине тврдње које говоре о типу и природи кооперативног задатка. Између фактора постоји ниска позитивна корелација ($r=0,308$).

Табела 12: *Матрица факторског склопа супскале Структурирање кооперативног задатка у настави српског језика - СКЗУ*

Ставке	Фактори	
	1	2
3. Наставник јасно објашњава задатак групе.	,828	
1. Наставник је објашњава циљеве учења у групи.	,723	
2. Циљ учења у групи јесте да научимо да сарађујемо са другима.	,692	
4. Наставник даје јасна усмена упутства за рад у групи.	,641	
8. У оквиру групе имали смо задатак да садржај песме или приче прикажемо у другој форми.		,790
5. Наставник је унапред одредио ко ће шта и како радити у групи, које ћемо материјале користити.		,782
6. Сваки члан групе је добио другачији задатак.		,572
7. У оквиру групе имали смо задатак да саставимо реченице од задатих речи.		,514
Својствене вредности	2,713	1,362
Процент објашњене варијансе (Тотал: 50,94%)	33,918	17,028

*нису приказана факторска засићења нижа од 0,30

Супскала – *Формирање кооперативних група у настави српског језика из перспективе ученика (ФКГУ)*

Експлораторном факторском анализом екстрахована су два фактора која објашњавају 50,16% варијансе скупа варијабли супскале *Формирање кооперативних група* (Табела 13). Сви услови за факторску анализу били су задовољени: КМО мера репрезентативности је 0,72 док је Бартлетов тест сферичности статистички значајан ($\chi^2 = 638,82$; $df=21$; $p=.000$). Све ставке за које се претпоставља да третирају питање састава група за кооперативно учење, односно начина формирања група, а с обзиром на различите критеријуме, групишу се на први фактор који је назван – Састав кооперативних група (ФКГУ1). Други фактор је примарно дефинисан ставкама у вези са питањима величине група за кооперативни рад. У складу с тим, други фактор је назван – Величина кооперативних група (ФКГУ2). Између фактора постоји ниска позитивна корелација ($r=0,23$).

Табела 13: *Матрица факторског склона супскале Формирање кооперативних група у настави српског језика*

Ставке	Фактори	
	1	2
10. У групи сам радио/ла са најбољим пријатељима.	,806	
9. У групи сам радио/ла са ученицима који имају слична интересовања.	,778	
12. У групи сам радио/ла са ученицима који су ми најближи по месту седења.	,587	
11. У групи сам радио/ла са ученицима различитог општег успеха.	,571	
13. Радио/ла сам у групи од четири члана.		,740
14. Радио/ла сам у групи од шест чланова.		,684
15. Наставник одређује колико ће ученика бити у једној групи (три или више).		,561
Својствене вредности	2,338	1,173
Процент објашњене варијансе (Тотал: 50,16%)	33,398	16,761

*нису приказана факторска засићења нижа од 0,30

Супскала – *Принципи кооперативног учења у настави српског језика из перспективе ученика (ПКУУ)*

На основу факторске анализе издвајају се четири фактора који објашњавају 50,35% варијансе супскале *Принципи кооперативног учења* (Табела 14). Кајзер-Мејер-Олкиновог показатељ адекватности узорка износи 0,82 и Бартлетов тест сферичности је статистички значајан ($\chi^2 = 2685,594$; $df=153$; $p=.000$). Први фактор објашњава највећи део варијансе (23,98%) и кључан је за анализу заступљености принципа кооперативног учења у настави српског језика. Овај фактор је именован као – Лична одговорност и групно процесирање (ПКУУ1) – јер групише ставке које одражавају суштину личне одговорности ученика и значај групног процесирања у кооперативним групама. Други фактор чине ставке у вези са пожељним интеракцијама и понашањима ученика за рад и успех групе и због тога је фактор назван – Промовишућа интеракција лице у лице (ПКУУ2). Све претпостављене ставке о значају социјалних вештина ученика и о тешкоћама услед њихове неразвијености групишу се на трећи фактор – Вежбање социјалних вештина (ПКУУ3). Четврти фактор је примарно дефинисан ставкама у вези са питањима промовисања позитивне међузависности чланова групе. У складу с тим, последњи фактор је назван – Позитивна међузависност (ПКУУ4).

Табела 14: Матрица факторског склопа скале Принципи кооперативног учења у настави српског језика – ПКУУ

Ставке	Фактори			
	1	2	3	4
33. Свака група упознаје одељење и наставника са предлозима за унапређење рада сопствене групе.	,688			
32. У оквиру групе процењујемо рад сваког члана и дајемо предлоге како да свако појединачно унапреди своје учење.	,685			
30. Наставник ученицима даје конкретне примере о томе која њихова понашања су пожељна приликом рада у групи.	,643			
29. У групи се поштују утврђена правила понашања.	,619			
23. Ученици прихватају одговорност за свој део задатка и олакшавају рад другима у групи.	,497			
16. Чланови групе су усмерени ка остварењу заједничког циља групе (урађен извештај итд.)	,478			
25. Наставник посматра рад ученика у групи и бележи колики је допринос сваког члана укупном раду групе.	,438			
24. Случајним избором наставник прозива једног члана групе да изложи резултате рада групе.	,415			,313
26. Наставник једном члану групе додељује задатак да проверава рад осталих чланова групе.	,411	-,310		,359
17. Успех једног члана групе утиче на успех свих осталих чланова групе.		,748		,418
20. Ученици у оквиру своје групе дају објашњења једни другима.		,664		
21. Ученици у оквиру своје групе разговарају о решењу групног задатка.		,627		
22. Ученици помажу једни другима и међусобно се охрабрују како би успешно извршили задатак групе.		,589		
27. У групи долази до сукоба јер неки ученици не желе да ураде свој део задатка.			,870	
31. Идеје одређених ученика остали чланови групе никада не прихватају.			,870	
28. У групи долази до сукоба јер неки ученици стално ометају рад других.			,650	
18. Сваки члан групе добио је награду/оцену само на основу крајњег резултата групе.				,772
19. Сваки члан групе добио је награду само на основу свог успеха на тесту.				,665
Својствене вредности	4,317	2,111	1,404	1,237
Процент објашњене варијансе (Тотал: 50,36%)	23,982	11,727	7,803	6,847

*нису приказана факторска засићења нижа од .30

У Табели 15 приказани су коефицијенти корелација између издвојених фактора. Установљене су ниске корелације између фактора. Негативне корелације су установљене између другог (Промовишућа интеракција лицем у лице) и трећег фактора (Вежбање социјалних вештина) и другог (Промовишућа интеракција лицем у лице) и четвртог фактора (Позитивна међузависност).

Табела 15: Матрица интеркорелација између фактора супскеале Принципи кооперативног учења (ПКУУ)

Фактори	ПКУН1	ПКУН2	ПКУН3	ПКУН4
ПКУН1				
ПКУН2	0,34			
ПКУН3	0,23	-0,03		
ПКУН4	0,24	-0,03	0,25	

Супскала – Улоге наставника и ученика током кооперативног учења у настави српског језика из перспективе ученика (УНУУ)

Факторска анализа је указала да се ставке у вези улога наставника и ученика групишу на четири фактора, који објашњавају 53,68% варијансе скупа варијабли (Табела 16). Услови за факторску анализу били су задовољени: КМО мера репрезентативности је 0,96 и Бартлетов тест сферичности је статистички значајан ($\chi^2=11822.233$; $df=780$; $p=.000$). Након анализе садржаја ставки извршили смо именовање фактора: а) Наставник као фацитатор кооперативног учења (УНУУ1); б) Улоге ученика у кооперативном учењу (УНУУ2); в) Наставник као регулатор социјалних и афективних односа (УНУУ3); г) Наставник као планер, организатор и партнер у кооперативном учењу (УНУУ4). Први фактор – *Наставник као фацитатор кооперативног учења* – садржи ставке који обједињују велики број различитих улога: улогу наставника као предавача, улогу наставника као фацитатора, сазнајно-дијагностичку, мотивациону и евалуаторску улогу. Овај фактор доминантно објашњава четврти аспект у примени кооперативног учења у настави српског језика (улоге и активности наставника). Све претпостављене ставке о улогама и активностима ученика током кооперативног учења групишу се на други фактор – *Улоге ученика у кооперативном учењу*. Трећи фактор је примарно одређен ставкама о улогама наставника у изградњи и регулисању социјалних и афективних односа у групи. У складу са тим, трећи фактор је назван – *Наставник као регулатор социјалних и афективних односа*. На крају, ставке које указују на активности наставника у планирању и организовању кооперативног учења, као и изградњи партнерског односа са ученицима у кооперативном учењу групишу се на четврти фактор (*Наставник као планер, организатор и партнер у кооперативном учењу*).

Табела 16: Матрица факторског склопа скале Улоге наставника и ученика у кооперативном учењу

Ставке	Фактори			
	1	2	3	4
34. Наставник подучава ученике како да решавају сукобе у групи.	,895			
35. Наставник подучава ученике како да воде разговор у групи и како да се међусобно поштују.	,800			
36. Наставник подучава ученике како да сарађују у групи.	,780			
41. Наставник усмерава пажњу ученика у групи на важне ствари.	,694			
50. Наставник утврђује спремност ученика да изврше одређене активности у групи.	,664			
49. Наставник утврђује интересовања ученика у групи.	,634			
46. Наставник подстиче ученике да уче ради учења и нових сазнања.	,592			

47. Наставник прати и процењује рад сваке групе и сваког њеног члана појединачно.	,555			
40. Наставник подстиче ученике у групи да самостално открију где су погрешили.	,524			
48. Наставник прати и процењује односе, сарадњу и интеракцију ученика у групи.	,472		,311	
51. Наставник успоставља добар однос са ученицима, а помаже и да се успоставе добри односи између ученика у групи.	,472		,301	
45. Наставник похвалама и наградама мотивише ученике да раде и уче у групи.	,380			
59. Моја улога је да контролишем да ли чланови групе остварују своја задужења у предвиђеном времену.		,875		
60. Моја улога је да посматрам да ли чланови групе међусобно сарађују и учествују у раду групе.		,819		
58. Моја улога је да напишем извештај групе.		,759		
56. Моја улога је да проценим да ли су чланови групе разумели садржај који се учи и, ако јесу, колико су га разумели.		,750		
57. Моја улога је да пажљиво слушам и бележим идеје и решења групе.	,307		,688	
55. Моја улога је да пронађем и обезбедим изворе информација (књиге итд.)		,606		
44. Ученици имају слободу да отворено и искрено разговарају са наставником.			,820	
53. Наставник коригује непожељна понашања ученика у групи.			,763	
52. Наставник решава сукобе ученика у групи.			,535	
54. Наставник подстиче ученике да изнесу осећања и искуства у вези са учењем у групи.			,482	
43. Наставник заједно са групом решава задатак.				,779
39. Наставник уређује учионицу како би простор био адекватан за учење у групи.				,673
38. Наставник обезбеђује наставне материјале и средства за рад у групи.				,496
42. Наставник подстиче интеракцију и размену са ученицима.				,458
37. Наставник одређује временски распоред активности у групи.				,449
Својствене вредности	9,231	2,701	1,120	1,019
Процент објашњене варијансе (Тотал: 52,11%)	34,88	10,003	4,148	3,774

*нису приказана факторска засићења нижа од 0,30

Класификација наставничких улога коју су развили Ивић и сарадници (Ивић и сар., 2001) адаптирана је за потребе конструкције супскале Улоге наставника и ученика током кооперативног учења. Полазна класификација наставничких улога није у потпуности емпиријски потврђена. Наиме, емпиријска расподела одговора ученика указала је на потребу редефинисања наставничких улога у кооперативном учењу. Према резултатима факторске анализе, ученици већину наставничких улога не опажају као посебне улоге, односно наставничка, мотивациона, сазнајно-дијагностичка и евалуациона улога наставника су обједињене и неодвојиве у примени кооперативног учења у настави српског језика.

Табела 17: Матрица интеркорелација између фактора супске Улоге наставника и ученика током кооперативног учења (УНУУ)

Фактори	УНУУ1	УНУУ 2	УНУУ 3	УНУУ 4
УНУУ 1				
УНУУ 2	0,28			
УНУУ 3	0,61	0,38		
УНУУ 4	0,64	0,32	0,54	

Подаци приказани у Табели 17 указују на повезаност издвојених фактора супске Улоге наставника и ученика која се креће од високе, преко средње до ниске.

Упитник са скалом процене за ученике задовољава психометријске захтеве поузданости и валидности у испитивању карактеристика и значаја кооперативног учења и може имати значајне импликације у расветљавању проблематике кооперативног учења у актуелној настави језика. Увиђа се потреба за унапређивањем истраживачког инструмента у погледу садржаја ставки, као и могућност да супске буду засебни и независни инструменти.

2.6.4. Тест знања (Т1) и Ретест знања (Т2)

За потребе утврђивања образовних доприноса кооперативног учења у настави српског језика сачинили смо два теста знања: а) Тест знања; и б) Ретест. Тестовима су обухваћени наставни садржаји (18 наставних јединица) из српског језика предвиђени програмом српског језика за четврти разред основне школе у оквиру којих су наставници применили неки од облика кооперативног учења. *Тест знања (Т-1)* садржи 24 задатка којим се испитује ниво усвојености чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика. *Ретест*, тј. (Т-2) обухвата 24 задатка којима се испитује ниво одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика након два месеца од првог тестирања. Реч је паралелној форми Теста знања (Т1) која садржи задатке који довољно личе на задатке из првог теста знања, а уједно су и довољно другачији од њих. Како је квалитет знања ученика операционализован преко ревидиране Блумове таксономије на три нивоа (чињеничко, појмовно и процедурално) оба теста су обухватала три суптеста са по 8 задатака (Табела 18). Пошто тестови нису идентични по садржају временски размак (два месеца) између два мерења није утицао на варијабле. У наставку теста дати су описи тестова знања и њихове метријске карактеристике.

Табела 18: Структура Теста знања (Т-1) и Ретеста (Т2) с обзиром на квалитет знања

Тест знања (Т-1)	Редни број задатка у тесту							
Суптест Т1Ч – Чињеничко знање	1.	5.	7.	11.	15.	16.	18.	21.
Суптест Т1П – Појмовно знање	2.	3.	6.	10.	12.	14.	17.	24.
Суптест Т1ПР – Процедурално знање	4.	8.	9.	13.	19.	20.	22.	23.
Ретест (Т-2)	Редни број задатка у тесту							
Суптест Т2Ч – Чињеничко знање	1.	5.	7.	15.	17.	20.	21.	24.
Суптест Т2П – Појмовно знање	2.	3.	6.	11.	13.	14.	16.	23.
Суптест Т2ПР – Процедурално знање	4.	8.	9.	10.	12.	18.	19.	22.

Суптест Т1Ч и Суптест Т2Ч садрже по 8 задатака у којима се од ученика тражи чињеничко знање са познавањем терминологије и специфичних детаља из српског језика. Познавање правописних правила, познавање значајних књижевних дела, именовање главних књижевних ликова представљају типичне примере ове врсте знања у настави српског језика. У складу са суштином овог нивоа знања и менталним (когнитивним) процесима ученика које желимо подстаћи, у овом суптесту су укључени тестовски задаци различитог типа: задаци дописивања, задаци вишеструког избора и један задатак отвореног типа. Од ученика се захтевало да допишу одговор или да заокруже један или више тачних одговора. Премда се задацима отвореног типа испитују виши квалитети знања ученика могућа је употреба тог типа задатка и у оквиру нижих квалитета знања (нпр. чињеничко знање). То су задаци у којима се од ученика тражи да у предвиђеном простору за одговоре напишу специфичну чињеницу из одређеног књижевног дела, која нужно не подразумева разумевање те чињенице, нити њене последице и узроке (пример трећег задатка). Дати су примери неколико задатака овог типа:

1. Реченични чланови, додаци предикату, који означавају време, место и начин вршења радње зову се _____.
2. Које боје су били цветови ружиног дрвета у врту којим је шетала Алиса?
 - а) црвене;
 - б) беле;
 - в) црвене и беле.
3. Како се патка понаша према својој деци у бајци „Ружно Паче“ Ханса Кристијана Андерсена?

Суптестови Т1П и Т2П садрже 8 задатака у којима се од ученика испитује усвојеност појмовног знања. Овај квалитет знања обухвата међусобне односе основних елемената унутар веће структуре која им омогућава да заједно функционишу. На нивоу појмовног знања ученик је способан не само да именује већ и да разуме и објасни класификације, категорије, принципе, генерализације, теорије, структуре и моделе специфичне за домен српског језика. На пример, ученик не само да зна да је Пепељуга бајка већ разуме и сам појам бајке, тј. њене дефинишуће карактеристике. У овом суптесту су укључени задаци дописивања, задаци повезивања (спаривања), вишеструког избора, комбиновани задаци и задаци отвореног типа. Следећи примери задатака илуструју овај квалитет знања.

1. Објасни у чему се разликују предикати у наведеним реченицама:
 - а) Маша се смејала.
 - б) Маша је насмејана.

2. Заокружи слово испред одговора у којима су представљене карактеристике бајки:
 - а) у бајкама сусрећемо нестварна бића;
 - б) у бајкама су одређени место и време радње;
 - в) у бајкама ликови увек имају властито име;
 - г) свет бајки је необичан и чудесан;
 - д) бајка може бити народна (усмена) или ауторска (уметничка).

3. Стрелицама повежи ликове „Приче о дечаку и месецу“ Бранка В. Радичевића са њиховим особинама:

	послушан	
	лукав	
	похлепан	
Тврдица	себичан	Радојица
	жељан знања	
	добар	
	вредан	

Суптестови Т1ПР и Т2ПР садрже 8 задатака којима се испитује ниво усвојености процедуралног знања ученика из српског језика. У складу са ревидираном Блумовом таксономијом процедурално знање укључује познавање вештина, алгоритама, метода и техника специфичних за одређено подручје, као и познавање критеријума за адекватан одабир и употребу процедура. На тај начин, ученик је на нивоу процедуралног знања у стању да примењује знање (знање *како да*) и изван контекста у којем га је стицао, а влада и методама истраживања, процедурама, техникама, критеријумима за коришћење вештина. Типичан пример процедуралног знања у настави српског језика јесте писање по граматичким и правописним правилима. У овом суптесту укључени су комбиновани задаци и задаци отвореног типа. У прилогу су дати примери задатака овог типа:

1. Измени заршетак драмског текста „Подела улога“ Гвида Тартиље. Напиши и дидаскалије.
РЕДИТЕЉ: _____
ПАВЛЕ: _____
ДЕВОЈЧИЦА: _____
РЕДИТЕЉ: _____
СВИ: _____
2. Осмисли и напиши текст у коме ћеш применити правило о писању скраћеница.

3. Две другарице су се дописивале на Виберу. Писаним словима правилно препиши њихов текст у уоквиреном простору.

Ана У пет сати на стадијону је утакмица између слободе и црвене звезде.

Хоћеш ли ићи

Јана Нећу

Неидем на фудбалске утакмице јер ми се недопада не вероватна гужва

Навијачи само скандирају и често се понашају као не људи

Осим тога радије ћу одгледати емисију на слово на слово или прочитати песме из збирке песама Ђулићи јована јовановића змаја

Ана Ако се предомислиш јави се

У пилот студији утврђене су метријске карактеристике тестова знања, и то: валидност, поуданост (релијабилност), дискриминативност и објективност. „Мерне или метријске карактеристике теста знања односе се на својства која су у суштини функције мерења и које чине извесну гаранцију да се с поверењем може прићи резултатима добијеним применом одређеног теста знања“ (Мужић, 1961: 62).

Валидност као метријско својство теста знања указује у којој мери инструмент мери својство због којег је конструисан (Мужић, 1961). Валидност тестова знања је утврђена анализом и дедуктивном проценом експертског тима (педагози, методичари српског језика и књижевности, учитељи). Самим тим, садржинска и логичка валидност теста је дедуктивно одређена пре пробног тестирања. На основу узорка наставних садржаја, наставног програма за српски језик за четврти разред и садржаја уџбеника и радних листова за српски језик, формиран је укупни универзум од 70 задатака. Коначни узорак задатака за иницијални и завршни тест је утврђен вишеструком валидацијом и анализом, уз уважавање следећих критеријума: а) усаглашеност задатака са захтевима наставног програма и садржајима српског језика за четврти разред; б) обухват и заступљеност наставних јединица у тесту; в) усаглашеност броја задатака према значају и обиму наставне јединице; г) подједнака заступљеност задатака различитог квалитета знања (чињеничко, појмовно и процедурално); д) уважавање принципа економичности у погледу броја задатака; и њ) уважавање општих принципа при конструкцији тестова (правописни, граматички исправни задаци, недвосмислени, задаци примерени речником и језиком узрасту коме су намењени). Пошто је искључена солуција да се у оквиру сваке наставне јединице конструишу задаци за сва три квалитета знања коначна одлука о задацима различите сложености је донета на основу усаглашености процењивача о могућностима активирања одређеног квалитета знања код ученика с обзиром на природу садржаја.

Поред претходно поменутог начина утврђивања ваљаности тестова знања, користили смо и факторска анализу, односно испитивана је „факторска ваљаност“ тестова знања.

Израчунате вредности статистичких показатеља (Кајзер-Мејер-Олкиновог показатеља адекватности узорка и Бартлетовог теста сферичности) за иницијални тест приказане су у Табели 19, те се закључује да је факторска анализа иницијалног теста знања оправдана.

Табела 19: *Израчунате вредности КМО показатеља и Бартлетов тест сферичности*

Кајзер-Мајер-Олкинов тест сферичности		,675
	Хи- квадрат	1054,567
Бартлетов тест сферичности	Број степени слободе	276
	Значајност	,000

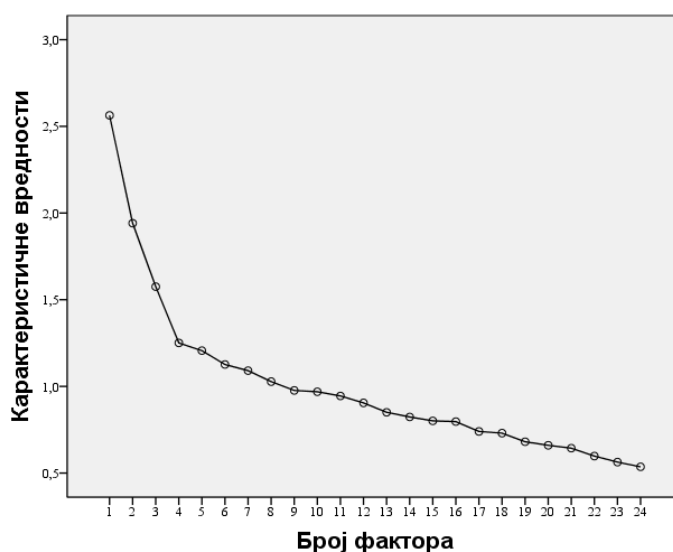
Табела 20: *Укупно објашњена варијанса иницијалног теста*

Компоненте	Карактеристичне вредности			Ротација суме квадратног оптерећења		
	Укупно	% Варијансе	Кумулативно %	Укупно	% Варијансе	Кумулативно %
1	2,563	10,681	10,681	2,423	10,096	10,096
2	1,941	8,089	18,770	1,967	8,196	18,291
3	1,575	6,563	25,333	1,690	7,042	25,333
4	1,251	5,212	30,545			
5	1,206	5,026	35,571			
6	1,126	4,693	40,263			
7	1,091	4,545	44,808			
8	1,028	4,282	49,090			

9	,977	4,069	53,159
10	,969	4,038	57,197
11	,945	3,937	61,134
12	,905	3,770	64,904
13	,850	3,544	68,447
14	,824	3,432	71,879
15	,801	3,337	75,216
16	,797	3,320	78,536
17	,740	3,083	81,619
18	,730	3,043	84,662
19	,681	2,836	87,498
20	,660	2,750	90,248
21	,643	2,681	92,929
22	,598	2,491	95,420
23	,563	2,346	97,767
24	,536	2,233	100,000

Метод екстракције: Анализа главних компонената.

На основу карактеристичних вредности приказаних у Табели 20, издвојено је три фактора (димензије). Три димензије објашњавају укупно 25,3%, а само прва димензија (фактор) објашњава 10,7% варијансе. Иако су, према Кајзеровом критеријумима, интересантне само оне компоненте чија је карактеристична вредност 1 или више, у овом примеру, четврта, пета, шеста, седма и осма димензија се не посматрају, јер појединачно, објашњавају врло мали проценат варијансе (5,212%, 5,026%, 4,693%, 4,545% и 4,282%). Дакле, на основу карактеристичних вредности, оправдано је да се издвоји три фактора, а исти закључак може се добити и увидом у дијаграм превоја (енг. *screeplot*).



Графикон 1. Дијаграм превоја за иницијални тест

Важно питање на које факторска анализа треба да одговори је – да ли су фактори повезани? Коefицијенти корелација међу факторима одређени су ротацијом фактора (Табела 21). Факторско оптерећење је вредност и корелација између сваке варијабле и фактора. Све вредности испод 0,3 су изузете из табеле јер нису значајне за анализу. Веће факторско оптерећење указује на већи значај у дефинисању димензионалности фактора. Негативна вредност указују на инверзан утицај на фактор.

Табела 21: Ротирана матрица компоненти

Задаци	Компоненте		
	1	2	3
задатак 22	,654		
задатак 10	,611		
задатак 23	,534		
задатак 20	,533		
задатак 13	,518		
задатак 19	,512		
задатак 8	,391	,318	
задатак 14			
задатак 24		,563	
задатак 4		,553	
задатак 11		,514	
задатак 9		,492	
задатак 12		,463	
задатак 3		,362	
задатак 5		,356	
задатак 1		,335	
задатак 21			
задатак 2			-,600
задатак 17			,586
задатак 7			,489
задатак 16			,415
задатак 15			-,409
задатак 6			,341
задатак 18			

Метод екстракције: Анализа главних компонената

Метод ротације: варимакс ротација

а. Ротација конвергентна у 5 итерација

Након што је извршен поступак екстракције и ротације фактора, именовани су фактори на основу прегледа повезаности варијабли с појединим факторима.

Са **првим фактором** висока факторска оптерећења имају следећи задаци иницијалног теста: 22, 10, 23, 20, 13, 19, 8. С обзиром на променљиве (задатке) које доминантно објашњава, први фактор се може дефинисати као „**процедурално знање**“,

Са **другим фактором** висока факторска оптерећења имају следећи задаци иницијалног теста: 24, 4, 11, 9, 12, 3, 5, 1. С обзиром на променљиве (задатке) које доминантно објашњава, други фактор се може дефинисати као „**појмовно знање**“,

Са **трећим фактором** висока факторска оптерећења имају следећи задаци иницијалног теста: 2, 17, 7, 16, 15, 6. С обзиром на променљиве (задатке) које доминантно објашњава, трећи фактор се може дефинисати као „**чињенично знање**“.

На основу израчунатих вредности Кајзер-Мејер-Олкиновог показатеља адекватности узорка и Бартлетовог теста сферичности (Табела 22), сматра се да је корелациона матрица погодна за факторску анализу финалног теста. Резултат показатеља КМО износи 0,661, а Бартлетов показатељ је значајан ($p=0,000$), те се закључује да је факторска анализа финалног теста оправдана.

Табела 21: Израчунате вредности КМО показатеља и Бартлетов тест сферичности

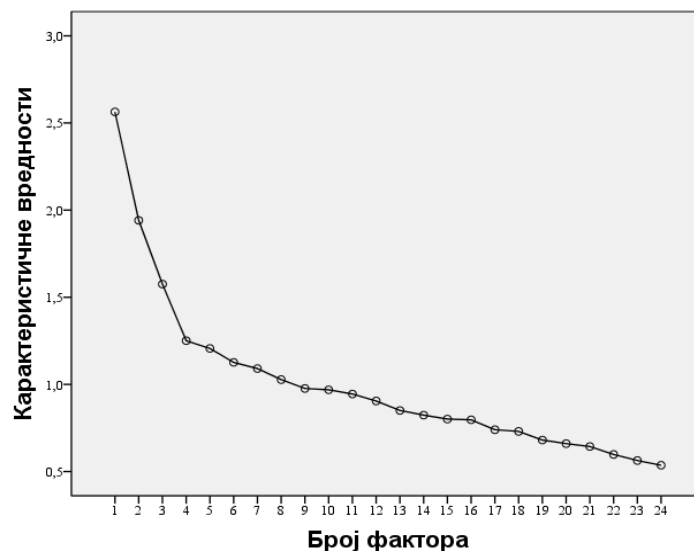
Кајзер-Мајер-Олкинов тест сферичности		,661
	Хи- квадрат	1037,423
Бартлетов тест сферичности	Број степени слободе	276
	Значајност	,000

Табела 23: Укупно објашњена варијанса финалног теста

Компоненте	Карактеристичне вредности			Ротација суме квадратног оптерећења		
	Укупно	% Варијансе	Кумулативно %	Укупно	% Варијансе	Кумулативно %
1	2,455	10,230	10,230	2,257	9,406	9,406
2	1,979	8,246	18,476	2,131	8,880	18,286
3	1,565	6,522	24,998	1,611	6,713	24,998
4	1,222	5,094	30,092			
5	1,177	4,904	34,996			
6	1,153	4,802	39,799			
7	1,101	4,586	44,384			
8	1,056	4,399	48,784			
9	1,009	4,204	52,988			
10	,949	3,952	56,940			
11	,919	3,828	60,767			
12	,903	3,761	64,528			
13	,872	3,635	68,163			
14	,866	3,609	71,771			
15	,827	3,445	75,216			
16	,790	3,292	78,508			
17	,751	3,131	81,638			
18	,735	3,062	84,701			
19	,694	2,892	87,592			
20	,675	2,812	90,405			
21	,625	2,602	93,007			
22	,595	2,478	95,485			
23	,563	2,348	97,833			
24	,520	2,167	100,000			

Метод екстракције: Анализа главних компонената.

На основу карактеристичних вредности приказаних у Табели 23, издвојена су три фактора. Три димензије објашњавају укупно 25,0%, а само прва димензија објашњава 10,2% варијансе. Иако су, према Кајзеровом критеријумима, интересантне само оне компоненте чија је карактеристична вредност 1 или више, у овом примеру, четврта, пета, шеста, седма и осма димензија се не посматрају, јер појединачно, објашњавају врло мали проценат варијансе (5,094%, 4,904%, 4,802%, 4,586% и 4,399%). Дакле, на основу карактеристичних вредности, оправдано је да се издвоји три фактора, а исти закључак може се добити и увидом у дијаграм превоја (енгл. *scree plot*).



Графикон 2. Дијаграм превоја за иницијални тест

Коефицијенти корелација међу факторима одређени су ротацијом фактора (Табела 24). Факторско оптерећење је вредност и корелација између сваке варијабле и фактора. Све вредности испод 0,3 су изузете из табеле јер нису значајне за анализу. Веће факторско оптерећење указује на већи значај у дефинисању димензионалности фактора, а негативна вредност указују на инверзан утицај на фактор.

Табела 24: Ротирана матрица компоненти

Задаци	Компоненте		
	1	2	3
задатак 19	,562		
задатак 18	,546		
задатак 10	,544		
задатак 22	,538		
задатак 9	,479		,319
задатак 8	,476		
задатак 24	,303		
задатак 13			
задатак 14		,653	
задатак 11		,613	
задатак 5		,595	
задатак 3		,530	
задатак 7		,447	
задатак 6		,362	
задатак 16		,320	
задатак 23	,347		-,472
задатак 2			-,429
задатак 21			,422
задатак 4		,328	,410
задатак 20			,378
задатак 17			,362
задатак 12			,337
задатак 1			,300
задатак 15			

Метод екстракције: Анализа главних компонената

Метод ротације: варимакс ротација

а. Ротација конвергентна у 5 итерација

Након што је извршен поступак екстракције и ротације фактора, именовани су фактори на основу прегледа повезаности варијабли с појединим факторима. На тај начин, већи број манифестних варијабли је сведен на мањи број латентних димензија.

Са **првим фактором** висока факторска оптерећења имају следећи задаци финалног теста: 19, 18, 10, 22, 9, 8, 24. С обзиром на променљиве (задатке) које доминантно објашњава, први фактор се може дефинисати као „**процедурално знање**“.

Са **другим фактором** висока факторска оптерећења имају следећи задаци финалног теста: 14, 11, 5, 3, 7, 6, 16. С обзиром на променљиве доминантно које објашњава, други фактор се може дефинисати као „**појмовно знање**“.

Са **трећим фактором** висока факторска оптерећења имају следећи задаци финалног теста: 23, 2, 21, 4, 20, 17, 12, 1. С обзиром на задатке које доминантно објашњава, трећи фактор се може дефинисати као „**чињенично знање**“.

Објективност теста знања указује на степен сагласности различитих оцењивача у оцењивању, тј. независност резултата истраживања од истраживача. Сагласност је утврђена израчунавањем коефицијента линеарне корелације између скорова три оцењивача који износи 0,98 у случају првог теста знања и 0,96 у случају другог теста знања. Осим тога, објективност тестова знања обезбеђена је доследном применом упутства за рад чиме су ученици имали приближно подједнаке услове тестирања, с једне стране, и кроз доследно придржавање кључа за оцењивање од стране независних испитивача, с друге стране. Самим тим, потпуно је одређена структура одговора и критеријумски оквир бодовања задатака чиме је осигурано да оцењивање задатака не буде зависно од оцењивача већ искључиво од знања ученика.

Поузданост (релијабилност) као метријска карактеристика одређује се као степен прецизности мерења својства у поновљеним мерењима. Постоје два основна концепта разумевања поузданости: поузданост као стабилност у времену и поузданост као унутарња конзистенција.

Једна од метода за одређивање коефицијента поузданости као мере стабилности карактеристике у времену користи се тест-ретест. Резултате теста приказује Табела 25. Добијени коефицијент тест-ретест поузданости од 0,472 сматра се слабо поузданим.

Табела 25: *Корелација иницијалног и финалног теста*

		Иницијални	Финални
Иницијални	Коефицијент Пирсонове корелације	1	,472**
	Значајност		,000
Финални	Коефицијент Пирсонове корелације	,472**	1
	Значајност	,000	
** . Корелација је значајна на нивоу 0,01 N=483			

Једна од метода за одређивање коефицијента поузданости као унутрашње конзистенције користи се сплит-халф коефицијент поузданости. Према овој методи иницијални и финални тест подељени су по принципу прва–друга половина. Прву половину иницијалног теста чинили су следећи задаци: 1, 5, 7, 11, 2, 3, 6, 10, 4, 8, 9, 13, док су другу половину иницијалног теста чинили следећи задаци: 15, 16, 18, 21, 12, 14, 17, 24, 19, 20, 22, 23. Резултате корелације прве и друге половине иницијалног теста приказује Табела 26.

Табела 26: Корелација прве и друге половине иницијалног теста

		Иницијални – прва половина	Иницијални – друга половина
Иницијални – прва половина	Коефицијент Пирсонове корелације	1	,452**
	Значајност		,000
Иницијални – друга половина	Коефицијент Пирсонове корелације	,452**	1
	Значајност	,000	

** . Корелација је значајна на нивоу 0,01
N=537

Сплит-халф коефицијент поузданости, као корелација између прве и друге половине иницијалног теста износи 0,452, док је применом Спирман-Бровнове формуле израчунат коефицијент поузданости иницијалног теста од 0,623, што се сматра слабом поузданошћу. Прву половину финалног теста чинили су следећи задаци: 1, 5, 7, 15, 2, 3, 6, 11, 4, 8, 9, 10, док су другу половину финалног теста чинили следећи задаци: 17, 20, 21, 24, 13, 14, 16, 23, 12, 18, 19, 22. Резултате корелације прве и друге половине финалног теста приказује Табела 27.

Табела 27: Корелација прве и друге половине финалног теста

		Финални – прва половина	Финални – друга половина
Финални – прва половина	Коефицијент Пирсонове корелације	1	,380**
	Значајност		,000
Финални – друга половина	Коефицијент Пирсонове корелације	,380**	1
	Значајност	,000	

** . Корелација је значајна на нивоу 0,01
N=528

Сплит-халф коефицијент поузданости, као корелација између прве и друге половине финалног теста износи 0,380, док је применом Спирман-Бровнове формуле израчунат коефицијент поузданости финалног теста од 0,551, што се сматра слабом поузданошћу.

Осетљивост (дискриминативност) подразумева карактеристику или својство теста, којим се чини разликовање испитаника с обзиром на њихова знања која су предмет мерења. Тест је осетљив ако се њиме могу добро разликовати испитаници према знањима која су предмет мерења. У испитивањима дискриминативности теста, најчешће се користе показатељи асиметрије и спљоштености (Табела 28), као и Колмогоров-Смирновљев тест (Табела 29).

За иницијални тест, распон добијених резултата је од 8,0 до 24,0. Средња вредност износи 18,91 док је стандардно одступање од средње вредности 2,684. Уколико се занемари 5% горњих и доњих вредности добија се нова средња вредност од 19,07. Уколико се упореди првобитна (18,91) и нова средња вредност (19,07), види се да се те две средње вредности не разликују драстично, што упућује на закључак да екстремне вредности не утичу значајно на средњу вредност. Негативне вредности асиметрије (-1,012) показују да је већина добијених резултата десно од средње вредности, међу вишим резултатима. То, истовремено, значи смањену дискриминативност слабијих резултата, а сувише велику дискриминативност високих скорова. Позитивна вредност спљоштености (2,018) показује да је расподела

шиљатија од нормалне (има више резултата нагомиланих око центра расподеле), односно постоји смањена дискриминативност скорова у средини.

Табела 28: *Описни статистички показатељи иницијалног и финалног теста*

		Иницијални тест	Финални тест
Статистика	Средња вредност	18,91	17,99
	Модификована средња вредност	19,07	18,14
	Медијана	19,00	18,00
	Варијанса	7,21	7,27
	Стандардна девијација	2,684	2,696
	Минимум	8,0	4,0
	Максимум	24,0	24,0
	Асиметрија	-1,012	-,964
	Спљоштеност	2,018	1,647
Стандардна грешка		0,12	0,12

За финални тест, распон добијених резултата је од 4,0 до 24,0. Средња вредност износи 17,99 док је стандардно одступање од средње вредности 2,696. Уколико се занемари 5% горњих и доњих вредности добија се нова средња вредност од 18,14. Уколико се упореди првобитна (17,99) и нова средња вредност (18,14), види се да се те две средње вредности не разликују драстично, што упућује на закључак да екстремне вредности не утичу значајно на средњу вредност. Негативне вредности асиметрије (-0,964) показују да је већина добијених резултата десно од средње вредности, међу вишим резултатима. То, истовремено, значи смањену дискриминативност слабијих резултата, а сувише велику дискриминативност високих скорова. Позитивна вредност спљоштености (1,647) показује да је расподела шиљатија од нормалне (има више резултата нагомиланих око центра расподеле), тј. постоји смањена дискриминативност скорова у средини.

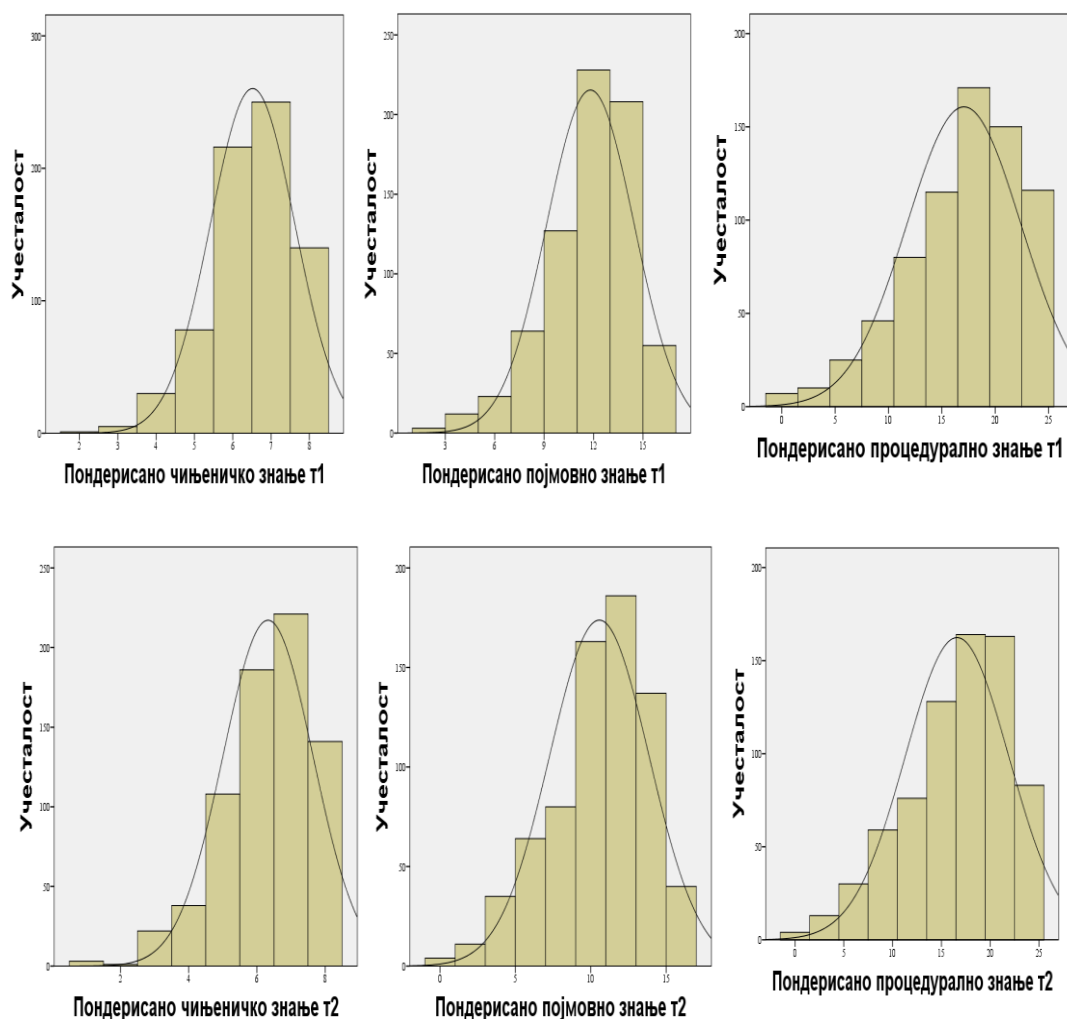
У Табели 29 може се видети резултат испитивања нормалности расподеле на бази Колмогоров-Смирновљевог и Шапиро-Вилковог теста за иницијални и финални тест знања. Нормалност се показује статистички незначајним (случајним) одступањем од нормалности уколико је износ значајности већи од 0,05. У овом случају резултати значајности оба теста су мањи од 0,05, што показује да није потврђена претпоставка о нормалности расподеле резултата иницијалног и финалног теста.

Табела 29: *Тест нормалности за иницијални и финални тест*

	Колмогоров-Смирнов ^а			Шапиро-Вилк		
	Статистика	Број степени слободe	Величина значајности	Статистика	Број степени слободe	Величина значајности
Иницијални тест	,140	537	,000	,932	537	,000
Финални тест	,156	528	,000	,939	528	,000

а. Корекција статистичке значајности (неслучајности) по Лилифорсу

Стварни облик расподеле резултата иницијалног и финалног теста може се приказати помоћу хистограма (Графикон 3). Резултати иницијалног и финалног на бази хистограма немају облик нормалног распореда, тј. Гаусове или звонолике криве. Вредности нису нормално расподељене, тј. резултати су расподељени асиметрично.



Графикон 3. Пондерисано чињеничко, појмовно и процедурално знање ученика на иницијалном и финалном тесту.

Дискриминативност тестова је утврђена и на основу ајтем анализе. За те потребе рачунати су индекси тежине и индекси дискриминативности сваког појединачног задатка. Тежина задатка као мерно својство указују на просечну присутност индикатора варијабле који је дат ставком на узорку испитаника на коме се врши мерење (Буквић, 1992). Индекс тежине појединачног задатка је добијен дељењем броја тачних одговора са укупним бројем испитаника у узорку, према следећој формули:

$$p = \Sigma T/N$$

p: индекс тежине задатка; ΣT : сума тачних одговора; N: величина узорка

Подаци дати у Табели 30 указују да задаци на иницијалном и финалном мерењу припадају у највећој мери средње тешким (око 50%) и крећу се у распону од 0,23 до 0,66.

Табела 30: Индекс тежине задатака у односу на иситиване квалитете знања на иницијалном (T1) и финалном мерењу (T2)

Задаци*	T1 – иницијално			T2 – финално			Укупно	
	Чињ.	Појм.	Про.	Чињ.	Појм.	Про.	Иниц.	Финал.
1.	0,55			0,30				
2.	0,60			0,54				
3.	0,63			0,58				
4.	0,51			0,47			0,56	0,52
5.	0,35			0,62				
6.	0,62			0,56				
7.	0,66			0,56				
8.	0,56			0,54				
9.		0,23		0,58				
10.		0,57		0,55				
11.		0,61		0,60				
12.		0,44		0,47			0,53	0,53
13.		0,63		0,56				
14.		0,61		0,61				
15.		0,62		0,58				
16.		0,52		0,32				
17.			0,62			0,60		
18.			0,57			0,53		
19.			0,55			0,54		
20.			0,47			0,42	0,50	
21.			0,42			0,57		0,47
22.			0,50			0,43		
23.			0,37			0,33		
24.			0,49			0,36		

*задаци нису приказани редним бројевима у тесту

Индекс дискриминативности представља својство задатка да разликује ученике са ниским постигнућем од ученика са високим постигнућем на тесту. Дискриминативне вредности задатака су утврђене преко ајтем анализе, а коефицијент дискриминативне вредности појединачног задатка одређен је множењем индекса тежине задатка ($p = \Sigma T/N$) и индекса лакоће задатка ($q=1-p$). Коефицијент дискриминативности задатака креће се у распону од 0,18 до 0,25

Табела 31: Индекс дискриминативности задатака у односу на иситиване квалитете знања на иницијалном (T1) и финалном мерењу (T2)

Задаци*	T1 – иницијално			T2 – финално			Укупно	
	Чињ.	Појм.	Про.	Чињ.	Појм.	Про.	Иниц.	Финал.
1.	0,25			0,21				
2.	0,24			0,25				
3.	0,23			0,24				
4.	0,25			0,25			0,24	0,24
5.	0,23			0,24				

6.	0,24	0,25		
7.	0,22	0,25		
8.	0,25	0,25		
9.	0,18	0,24		
10.	0,25	0,25		
11.	0,24	0,24		
12.	0,25	0,25	0,24	0,25
13.	0,23	0,25		
14.	0,24	0,24		
15.	0,24	0,24		
16.	0,25	0,21		
17.	0,24	0,24		
18.	0,25	0,25		
19.	0,25	0,25		
20.	0,25	0,24	0,25	
21.	0,24	0,25		0,24
22.	0,25	0,25		
23.	0,23	0,22		
24.	0,25	0,23		

*задаци нису приказани редним бројевима у тесту

Узимајући у обзир све разматране метријске карактеристике, може се закључити да конструисани тестови знања из српског језика делимично испуњавају психометријске критеријуме за испитивање знања ученика. Док су валидност и објективност задовољавајуће, поузданост тестова је најслабија метријска карактеристика конструисаних тестова. Из тих разлога, увиђа се потреба за унапређивањем метријских карактеристика тестова у будућим истраживањима.

2.7. Карактер истраживања

Ово истраживање је постављено као трансверзално и теоријско-емпиријског је карактера. *Метода теоријске анализе* коришћена је како би се створила теоријска основа као подлога за емпиријски део истраживања, односно при приказу, анализи и критичком осврту на досадашње теоријске и емпиријске радове о значају и примени кооперативног учења у настави. Постојећа теоријска и емпиријска сазнања служе као ослонац за пројектовано истраживање и да би се добијени подаци могли поредити са полазним теоријским претпоставкама и резултатима сродних истраживања. За потребе истраживања карактеристика примене кооперативног учења у настави језика и доприноса унапређењу квалитета знања ученика коришћена је дескриптивно-неекспериментална метода.

2.8. Значај истраживања

Истраживање о доприносима кооперативног учења у унапређивању квалитета знања ученика из српског језика има научни и апликативни (практични) значај. Новина предложеног истраживања у односу на досадашње студије – поред проширивања сазнања о начинима примене и ефективности кооперативног учења у настави језика – јесте оријентација на разматрање утицаја примене кооперативног учења на квалитет знања ученика у контексту реалне употребе. Теоријско полазиште је утемељено на социоконструктивистичком приступу настави и учењу, савременим схватањима о наставним

методама, Славиновом интегративном моделу кооперативног учења и ревидираној Блумовој таксономији знања. Осим тога, научни значај истраживања огледа се и у могућности расветљавања кључних проблема у вези са применом кооперативног учења у настави српског језика, првенствено са аспекта операционализације самог појма и разумевања међусобне условљености фактора који моделују примену кооперативног учења. Емпиријска валидација ефективности кооперативног учења у настави српског језика у актуелној пракси представљала би потврду основних поставки теоријских утемељења од којих полазимо. Поред тога, научни допринос истраживања огледа се у интегрисању различитих теоријских и методолошких приступа изучавању значаја кооперативног учења.

Са становишта образовноваспитне праксе, поуздана сазнања о могућим ефектима кооперативног учења на усвајање и одрживост квалитета знања ученика у настави српског језика представљају користан оквир за унапређивање процеса наставе и учења. Спроведено истраживање треба да омогући бољи увид и разумевање о томе како наставници примењују кооперативно учење и како опажају да примењују кооперативно учење у настави. Сазнања о ефектима примене кооперативног учења на квалитет знања ученика у настави српског језика могу имати бројне импликације у погледу пружања одговарајуће подршке наставницима у разумевању, прихватању и примени кооперативног учења током читавог професионалног развоја. Поред педагошких импликација, ово истраживање поставља импликације за даља истраживања о примени кооперативног учења у функцији унапређивања квалитета знања ученика.

2.9. Ниво и начин обраде података

С обзиром на почетне истраживачке интенције да се опише и разуме како начини примене кооперативног учења утичу на квалитет знања ученика у актуелној пракси, користили смо квантитативне и квалитативне податке. На нивоу дескриптивне статистике користили смо следеће мере: мере пребројавања (фреквенције), мере просека (аритметичка средина), мере релевантног односа (проценти) и мере варијабилности (стандардна девијација). Поред, дескриптивних статистичких показатеља коришћени су параметријски и непараметријски статистички поступци.

Да би се идентификовале карактеристике кооперативног учења присутне у настави српског језика из перспективе наставника коришћене су мере из дескриптивне статистике. Коришћена је и факторска анализа како би се испитала усаглашеност теоријске и емпиријске структуре карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. На тај начин, спроведена је анализа и на нивоу појединачних ставки и на нивоу конструисаних супскала које репрезентују карактеристике кооперативног учења у настави српског језика.

Да бисмо утврдили да ли постоје разлике у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика у односу на социопедагошка обележја наставника (године радног искуства, степен стручне спреме, учесталост примене кооперативног учења, компетенције за примену кооперативног учења и став према кооперативном учењу) примењена је једнофакторска анализа варијансе за непоновљена мерења (АНОВА).

Карактеристике кооперативног учења у настави српског језика из перспективе ученика обрађене су мерама из дескриптивне статистике, на нивоу појединачних ставки са скале, као и експлораторном факторском анализом, на нивоу издвојених супскала које репрезентују карактеристике кооперативног учења у настави српског језика.

Од поступака из статистике закључивања за тестирање значајности разлика у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика с обзиром на обележја ученика (општи школски успех, школски успех из српског језика и став према кооперативном учењу) примењена је једнофакторска анализа варијансе за непоновљена мерења (АНОВА).

За тестирање значајности разлика у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика између наставника и ученика примењен је t-тест за независне узорке. На нивоу издвојених фактора који репрезентују наставничке и ученичке перцепције карактеристика кооперативног учења у настави српског језика, t-тест за независне узорке је примењен само у случају издвојених фактора коју су по садржају били исти у оба узорка.

За испитивање разлика у мишљењу између наставника и ученика о значају кооперативног учења коришћен је χ^2 тест.

У обради, анализи и интерпретацији квалитативних података у вези са значајем кооперативног учења за ученике (на питања отвореног типа у упитнику) користили смо хибридни приступ који интегрише индуктивно и дедуктивно кодирање података у процесу идентификације и развијања тема (Feredaz and Muir-Cochrane, 2006; према: Vilig, 2016). Вредност хибридног приступа у тумачењу значаја кооперативног учења из перспективе наставника и ученика огледа се у томе што се, с једне стране, омогућава сагледавање и истраживање оних аспеката који су у светлу постојећих теоријских и емпиријских сазнања препознати као најзначајнији ефекти кооперативног учења за ученике, а с друге стране, што се уважавају схватања која су резултат интерпретације и тумачења непосредних учесника педагошке стварности (наставника и ученика).

Од поступака из статистике закључивања за тестирање значајности разлика у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика који су учили путем кооперативног учења коришћен је Вилкоксонов тест ранга.

За испитивање значајности разлика у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика који су учили путем кооперативног учења с обзиром на обележја ученика коришћена је комбинована анализа варијансе (енг. *mixed between-within subjects ANOVA*) како би се испитао засебни утицај сваке независне варијабле (времена и групе) и да ли је интеракција између две променљиве значајна.

У анализи и дискусији добијени подаци су упоређивани са теоријским сазнањима и полазиштима и резултатима релевантних истраживања и интерпретирани у правцу извођења импликација за образовноваспитну праксу и даља истраживања.

2.10. Ток и организација истраживања

Истраживање је спроведено у неколико фаза: 1) израда теоријског оквира истраживања; 2) пилот студија ради утврђивања метријских карактеристика инструмената спроведена је у априлу школске 2016/17. године у одељењима четвртог разреда основних школа у Ужицу; 3) главно истраживање је реализовано школске 2016/17. године (април, мај, јун); 4) обрада података и интерперетација резултата; и 5) извођење закључака, педагошких импликација и импликација за будућа истраживања.

III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Карактеристике кооперативног учења у настави српског језика из перспективе наставника

У оквиру првог истраживачког задатка настојали смо да утврдимо наставничке процене и перцепције карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. За разлику од досадашњих студија у којима се примена кооперативног учења испитује искључиво преко заступљености само одређених принципа кооперативног учења (Atxurra et al., 2015; Johnson & Johnson, 1983; Fernandez-Rio et al., 2017a, 2017b) у овом раду карактеристике кооперативног учења се сагледавају кроз призму и међусобну повезаност четири аспекта у примени кооперативног учења.

За потребе истраживања карактеристике кооперативног учења у настави српског језика су операционализоване преко четири аспекта: а) структурирање кооперативног задатка; б) формирање кооперативних група; в) принципи кооперативног учења; и г) улоге и активности наставника и ученика током кооперативног учења. У складу са полазном теоријском структуром карактеристика кооперативног учења у настави српског језика креиране су четири супскале. Док наставник доноси одлуке у вези са структуром кооперативног задатка, истовремено процењује који начин формирања група је најпогоднији за његову реализацију, које принципе треба структурирати да би се обезбедило кооперативно учење, а све те одлуке битно детерминишу улоге наставника и ученика.

С обзиром на постављени циљ истраживања, определили смо се за две врсте анализе добијених података: а) анализе на нивоу појединачних ставки; и б) анализе на нивоу екстрахованих фактора. Да би се утврдило у којој су мери примењене појединачне карактеристике кооперативног учења у настави српског језика извршена је дескриптивна анализа ставки на нивоу сваке супскале. На тај начин, процењено је који су аспекти у примени кооперативног учења најзаступљенији, а који недовољно заступљени или одсутни у настави српског језика. С друге стране, налази експлораторне факторске анализе супскала омогућили су бољи увид у наставничке перцепције различитих карактеристика кооперативног учења и њихове усаглашености са теоријским претпоставкама. На основу издвојених фактора на супскалама формиран је ужи број варијабли које репрезентују наставничке перцепције карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. У наставку рада дати су приказ и дискусија добијених резултата о карактеристикама кооперативног учења према издвојеним аспектима.

3.1.1. Структурирање кооперативног задатка у настави српског језика из перспективе наставника

Структурирање кооперативног задатка утиче на квалитет процеса учења (Vedder & Veendrick, 2003) и квалитет исхода учења (Huber & Huber, 2008; King, 2008; Watson, 1992). Задатак је покретачка снага кооперативних група јер подстиче различите интеракције, активности учења и когнитивне процесе ученика. Образовни доприноси кооперативног учења у подстицању знања различитог квалитета не могу се јасније сагледати без увида у начине структурирања кооперативног задатка и разумевања суштине структуре кооперативног задатка.

Према резултатима датим у Табели 1, као и просечним скоровима на свим појединачним ставкама ($2,13 < M < 2,93$) може се приметити да наставници током примене кооперативног учења у настави српског језика значајну пажњу посвећују структурирању кооперативног задатка. Просечна процена свих тврдњи на супскали износи 2,56, што потврђује да је из перспективе наставника структурирање кооперативног задатка заступљена

карактеристика у настави српског језика. У највећој мери у структурирању кооперативног задатка наставници настоје да ученицима јасно објасне задатак групе, да је циљ учења у групи међусобна сарадња ученика и дају јасна усмена упутства за рад у групи. Ова димензија у примени кооперативног учења посебно је значајна због чињенице да начини на које наставници структурирају кооперативни задатак утичу на ток, процес и исходе учења у кооперативним групама. Током кооперативног учења ученици ће се фокусирати на релевантне информације у вези са задатаком групе и испољити понашања која су релевантна са становишта групног задатка уколико су им јасни задатак и циљеви учења у групи (Шевкушић, 2003).

Табела 1: *Дескриптивни показатељи ставки на супскали Структурирање кооперативног задатка у настави српског језика (СКЗН)*

Ставке	Min	Max	M	SD
1. Ученицима јасно објашњавам циљеве учења у групи.	1	3	2,75	0,46
2. Циљ учења у групи јесте да ученици науче да сарађују са другима.	1	3	2,86	0,41
3. Ученицима јасно објашњавам задатак групе.	1	3	2,93	0,27
4. Ученицима дајем јасна усмена упутства за рад у групи.	1	3	2,83	0,43
5. Унапред одређујем ко ће шта и како радити у групи, које ће материјале користити.	1	3	2,51	0,57
6. Свака члан групе је добио другачији задатак.	1	3	2,25	0,64
7. Ученици су у оквиру групе имали задатак да саставе реченице од задатих речи.	1	3	2,13	0,47
8. Ученици су у оквиру групе имали задатак да садржај песме или приче прикажу у другој форми.	1	3	2,18	0,51
Структурирање кооперативног задатака – СКЗН (1-8) ПРОСЕЧНО			2,56	0,47
Структурирање кооперативног задатака – СКЗН (1-8) УКУПНО			20,45	2,11

С друге стране, према проценама наставника, у актуелној настави српског језика најмање су заступљени аспекти који се тичу структуре кооперативног задатка, на шта указују следеће ставке: а) *Ученици су у оквиру групе имали задатак да саставе реченице од задатих речи*; б) *Ученици су у оквиру групе имали задатак да садржај песме или приче прикажу у другој форми*; в) *Сваки члан групе је добио другачији задатак*. Уопште посматрано, у настави српског језика заступљени су задаци различитог степена структурираности, и то: нискоструктурирани (*Ученици су у оквиру групе имали задатак да садржај песме или приче прикажу у другој форми*) и високоструктурирани задаци (*Ученици су у оквиру групе имали задатак да саставе реченице од задатих речи*). Генерално, узимајући у обзир ставке у вези са начинима структурирања кооперативних задатака, уочава се већа заступљеност високоструктурираних задатака, који су претежно нискокооперативни по природи. Ови налази су разумљиви и очекивани имајући у виду узраст ученика и специфичност кооперативних група у разредној настави које углавном карактеришу унапред утврђене ученичке интеракције и односи. Супротно добијеним резултатима, у недавно спроведеном истраживању (Gillies & Boyle, 2010) утврђено је да наставници средњих школа у већој мери примењују нискоструктуриране кооперативне задатке који подразумевају истраживачке проблеме и пројекте. Тип и природа задатка одређују начине интеракције у кооперативним групама (King, 2008; Marinković, 2011), те је оправдано говорити о различитим образовним потенцијалима кооперативних задатака различитог степена структурираности. Нискоструктурирани задаци имају потенцијал да буду подршка развоју квалитетнијих знања ученика јер су по природи прави кооперативни задаци који почивају на сарадњи и међузависности ученика (Hertz-Lazarowitz, 1989; према: Антић, 2010), где не постоје тачне

процедуре и поступци решавања задатака (Gillies, 2003). Високоструктурирани задаци захтевају ниске нивое сарадње јер ученици не морају да преговарају о сваком значењу, тачне одговоре или процедуре које треба пратити (Gillies, 2003).

Анализом главних компонената уз промакс ротацију са Кајзер нормализацијом утврђено је да се осам ставки у вези са карактеристикама структурирања кооперативног задатка могу груписати на два фактора који укупно објашњавају 47,95% варијансе (видети Табелу 2).

Табела 2: Матрица факторског склопа супскеале Структурирање кооперативног задатка у настави српског језика – СКЗН (промакс ротација)

Ставке	Фактори	
	1	2
2. Циљ учења у групи јесте да ученици науче да сарађују са другима.	,799	
4. Ученицима дајем јасна усмена упутства за рад у групи.	,704	
3. Ученицима јасно објашњавам задатак групе.	,659	
1. Ученицима јасно објашњавам циљеве учења у групи.	,650	
7. Ученици су у оквиру групе имали задатак да саставе реченице од задатих речи.		,775
6. Сваки члан групе је добио другачији задатак.		,650
8. Ученици су у оквиру групе имали задатак да садржај песме или приче прикажу у другој форми.		,638
5. Унапред одређујем ко ће шта и како радити у групи, које ће материјале користити.		,594
Својствене вредности	2,467	1,373
Процент објашњене варијансе (Тотал: 47,95%)	30,83	17,15

*нису приказана факторска засићења нижа од 0,30

На основу резултата факторске анализе на супскеали Структурирање кооперативног задатка формирана су два факторска сора (Табела 3). Факторски скорови означавају просечне вредности ставки укључених у један фактор.

Табела 3: Дескриптивни показатељи за факторске скорове на супскеали Структурирање кооперативног задатка у настави српског језика (СКЗН)

Факторски скор	N	Min.	Max.	M	SD	Sk.	Ku.
Начини структурирања кооперативног задатка	240	1	3	2,84	0,28	-2,74	10,22
Тип и природа кооперативног задатка	240	1	3	2,27	0,36	0,14	-0,08

Први фактор доминантно објашњава наставничке перцепције у вези са структурирањем кооперативног задатка (30,83% објашњене варијансе) и обухвата ставке о различитим начинима структурирања кооперативног задатка. Висок факторски скор имплицира да се, према проценама наставника, у актуелној настави српског језика најучесталије примењују различити начини структурирања кооперативног задатка. Анализа садржаја и засићења ставки груписаних око доминантног фактора у први план истичу активности наставника у погледу конкретног одређивања и објашњавања задатка групе и циљева учења, као и пружања инструкција за кооперативни рад. Када структурирају кооперативне задатке из српског језика наставници настоје да ученике науче да сарађују у групи, дају јасна усмена упутства и инструкције за рад, јасно објасне задатак и циљеве учења у групи.

Други фактор по садржају је засићен ставкама о типу и природи кооперативног задатка и примарно је одређен ставкама о самој структури кооперативног задатка. Анализа засићења ставки, као и просечне вредности факторског скорa, сугеришу да примену кооперативног учења у настави српског језика карактеришу кооперативни задаци различитог типа (високоструктурирани и нискоструктурирани) и различите природе (прави кооперативни и индивидуални задаци у кооперативном окружењу, тј. нискокооперативни задаци). Постоји израженија тенденција наставника да креирају високоструктуриране задатке (наставник унапред одређују улоге и активности ученика, временски план активности) него нискоструктуриране задатке (наставник одређује задатак групе, али одлуке о томе ко ће, шта и како радити унутар групе препушта договору између чланова групе). У погледу природе кооперативног задатка, постоји израженија тенденција наставника да у раду са ученицима четвртог разреда примењују мање кооперативне задатке, који не подразумевају нужно сарадњу и међузависност ученика, групне дискусије и групно доношење одлука већ је довољно да сваки појединац успешно обави део свог задатка да би групни задатак био решен.

Генерално посматрано, резултати факторске анализе указују да се наставничке перцепције у вези са структурирањем кооперативног задатка подударају са полазним теоријским сазнањима, као и да постоји подударност између закључака који проистичу из дескриптивне анализе екстрахованих фактора и анализе појединачних ставки са супскале. У погледу структурирања кооперативног задатка, наставничке перцепције се групишу на два кључна аспекта: а) начине структурирања кооперативног задатка (како наставници дизајнирају, тј. креирају кооперативни задатак); и б) структуру кооперативног задатка (шта чини структуру и суштину кооперативног задатка). Друго, дескриптивна анализа екстрахованих фактора даље имлицира да се наставничке перцепције претежно усмеравају на начине структурирања кооперативног задатка, док је у другом плану сама структура кооперативног задатка. Премда су оба аспекта подједнако важна са становишта сагледавања образовних вредности кооперативног учења, треба истаћи да ниједан начин структурирања кооперативног задатка, а тиме ни сама структура кооперативног задатка, нису бољи и ефективнији по себи већ да постоји *априори* већи образовни потенцијал одређених структурних решења у подстицању квалитетнијих знања ученика. Као трећа интерпретација, поткрепљена резултатима факторске анализе и анализе појединачних ставки, издваја се могућност да наставници одлуке о структурирању кооперативних задатака смештају у реални школски, социјални и културни контекст, који неретко карактеришу неповољне околности у погледу дидактичко-методичке, временске и просторне организације наставног рада. Наставничке перцепције структурирања кооперативног задатка имплицитно садрже поруку о наставничким уверењима о томе какви су ученици, какве су њихове актуелне развојне способности (шта знају и умеју) и какве су њихове потенцијалне способности (шта и како могу да науче). Наставничке перцепције посебно у вези са структуром кооперативног задатка, откривају да се у настави српског језика углавном примењују решења која имају мањи образовни потенцијал да покрећу и развијају квалитетнија знања и више менталне процесе код ученика. Штавише, у реалним школским условима наставничке одлуке у вези са структурирањем задатака за учење условљене су низом параметара, пре свега природом наставног садржаја, циљем наставног часа, организацијом наставног рада, као и личним карактеристикама наставника и ученика (Антић, 2010; Ивић и сар., 2001). Управо стога се увиђа потреба да се даљим истраживањима открију имплицитне теорије наставника о кооперативном учењу како би се стекао већи увид и самоувид у разлоге на којима почивају наставничке одлуке и решења када структурирају кооперативне задатке.

3.1.2. Формирање кооперативних група у настави српског језика из перспективе наставника

Формирање кооперативних група представља други разматрани аспект у примени кооперативног учења у настави српског језика. Формирање група за кооперативни рад није завршено окупљањем ученика у групе и додељивањем кооперативног задатка (Jacobs & Hall, 2002; Johnson et al., 1991; Johnson et al., 1998; Johnson & Johnson, 2003, 2009; Mitchell, Woloshyn & Elliott, 2003; Rot, 2006; Шевкушић, 2003), већ је потребно да прође извесно време од процеса формирања до процеса стабилизације групе (Bales & Strodtbeck, 1951; према: Rot, 2006). У фазама развоја кооперативне групе од изузетне важности су наставничке одлуке у вези са начинима формирања група за рад.

Како сугеришу резултати дати у Табели 4, као и просечни скорови на ставкама ($1,65 < M < 2,10$) у актуелној настави српског језика недовољно су заступљени различити аспекти формирања кооперативних група. Прелиминарни преглед дескриптивних показатеља и просечна процена свих тврдњи супскале ($M=1,88$) указују да наставници повремено спроводе све разматране аспекте формирања кооперативних група. У прилог наведеном закључку посебно је значајно истаћи да ставке које указују на највећу заступљеност одређених аспеката формирања кооперативних група имају вредности благо изнад просека ($M=2,10$). Наиме, при формирању кооперативних група наставници у највећој мери одређују величину групе, формирају кооперативне групе од ученика различитог општег успеха и сличних интересовања. С друге стране, у актуелној пракси ученици у најмањој мери уче у групама састављеним од најбољих пријатеља, у великим групама од шест чланова и у групама са ученицима који су најближи по месту седења.

Табела 4: *Дескриптивни показатељи ставки на супскали Формирање кооперативних група у настави српског језика (ФКГН)*

Ставке	Min	Max	M	SD
9. У групи раде ученици који имају слична интересовања.	1	3	2,03	0,42
10. У групи раде ученици који су најбољи пријатељи.	1	3	1,65	0,59
11. У групи раде ученици различитог општег успеха.	1	3	2,03	0,42
12. У групи раде ученици који су најближи по месту седења.	1	3	1,79	0,52
13. Ученици раде у групи од четири члана.	1	3	1,84	0,45
14. Ученици раде у групи од шест чланова.	1	3	1,75	0,50
15. Одређујем колико ће ученика бити у једној групи (три или више).	1	3	2,10	0,46
Формирање кооперативних група – ФКГН (9-15) ПРОСЕЧНО			1,88	0,48
Формирање кооперативних група – ФКГН (9-15) УКУПНО			13,19	1,98

У целини посматрано, анализа дескриптивних показатеља ставки (Табела 4) имплицира да наставници недовољно пажње посвећују питањима формирања кооперативних група, као и да на различите начине решавају питања састава и величине група за кооперативно учење.

Према проценама наставника, у актуелној настави српског језика заступљеније су мање групе за кооперативно учење. Претходна истраживања (Bales & Borgatta, 1955; према: Rot, 2006; Gillies & Boyle, 2010) и налази метаанализа (Lou et al., 1996) иду у прилог коришћењу мањих група. Овај налаз је од изузетног значаја јер величина групе има велики утицај на индивидуална и групна постигнућа и успехе (Battistich & Watson, 2003; Ferrer, 2004; Lou et al., 1996; Rot, 2006). У мањим групама постоји израженија могућност да ученици

задовоље своје потребе (потреба за прихватањем, личном афирмацијом, постигнућем итд.) (Pot, 2006), да активно и видљиво учествују у групним активностима и учењу (Battistich & Watson, 2003; Ferrer, 2004; Pot, 2006), координишу рад и активности. Такође, мање групе су примереније и пожељније за рад са ученицима млађих разреда (Battistich & Watson, 2003).

Поред одлуке о величини групе као круцијално питање које се тиче формирања група за кооперативни рад издваја се и питање о саставу група. У актуелној примени кооперативног учења у настави српског језика (Табела 4) у подједнакој мери су заступљени хетерогени и хомогени састави група и приметно је да наставници у већој мери користе критеријуме формирања група који су усмерени ка реализацији образовних задатака наставе (општи успех, интересовања) у односу на критеријуме којима је примарно циљ унапређивање интерперсоналних односа између ученика у групи (најбољи пријатељи, место седења). Супротно истраживањима (Abrami et al., 1995) која потврђују значајну улогу пријатељства у групном раду, наставничке процене указују да се у настави српског језика најмање користе већ успостављени пријатељски односи између ученика као ресурс за развој и формирање кооперативне групе. Добијени резултати о саставу кооперативних група су сагласни општим закључцима проистеклим из постојећих истраживања о потреби и оправданости хетерогеног (Amara et al., 1969; Bracey, 1994; Webb, 1985; Webb et al., 1998; Webb et al., 2002; Gillies & Boyle, 2010; Simsek & Benhong, 1992; Carter & Jones, 1994) и хомогеног груписања ученика за кооперативни рад (Adodo & Agbayewa, 2011; Allan, 1991; Slavin, 1990; Sternberg & Willard, 2002; Hooper, 1992). И даље се у оквиру научне и стручне јавности воде расправе о значају и ефектима хетерогеног и/или хомогеног начина груписања ученика. Уместо коначних закључака о томе који је начин груписања ученика ефективнији у примени кооперативног учења као релевантна се издвајају следећа питања: под којим условима, за које ученике, у реализацији којих наставних садржаја и остваривању којих наставних циљева је ефективнији један, односно други облик формирања кооперативних група. У даљим истраживањима треба испитати на чему почивају наставничке одлуке о начину формирања група, чиме би се омогућила боља интерпретација добијених налаза.

Са становишта појаве коју истражујемо, потребно је истаћи важност добијених резултата о различитим начинима формирања кооперативних група с обзиром на састав и величину групе. То је битно првенствено због чињенице да не постоје јединствени рецепти за формирање група који би подједнако важили за све групе, користили се за остваривање различитих наставних циљева и реализацију различитих наставних садржаја у настави српског језика. Такође, добијени резултати коју указују на неуједначену и недовољну заступљеност различитих карактеристика у вези са формирањем група имплицирају да је потребно унапређивање овог аспекта у примени кооперативног учења у настави српског језика кроз адекватне програме професионалног развоја и стручног усавршавања наставника.

Сличне и значајне увиде о формирању кооперативних група дају резултати факторске анализе. Анализом главних компонената уз промакс ротацију са Кајзер нормализацијом утврђено је да се седам ставки у вези са формирањем кооперативних група групишу на два фактора који укупно објашњавају 50,16% варијансе (видети Табелу 5).

Табела 5: Матрица факторског склопа супскале *Формирање кооперативних група у настави српског језика - ФКГН (промакс ротација)*

Ставке	Фактори	
	1	2
15. Одређујем колико ће ученика бити у једној групи (три или више).	,966	
13. Ученици раде у групи од четири члана.	,960	
14. Ученици раде у групи од шест чланова.	,365	
11. У групи раде ученици различитог општег успеха.		,710
9. У групи раде ученици који имају слична интересовања.		,692
12. У групи раде ученици који су најближи по месту седења.		,653

10. У групи раде ученици који су најбољи пријатељи.		,624
Својствене вредности	2,338	1,173
Процент објашњене варијансе (Тотал: 50,16%)	33,398	16,761

*нису приказана факторска засићења нижа од 0,30

На основу резултата ескplorаторне факторске анализе формирана су два факторска сора супскале *Формирање кооперативних група* (Табела 6). Дескриптивна анализа издвојених фактора сугерише да наставници перципирају два аспекта у формирању кооперативних група: величину група и састав група што потврђује кореспонденцију између емпиријских података и теоријских разматрањима о формирању кооперативних група.

Табела 6: *Дескриптивни показатељи за факторске скорове на супскали Формирање кооперативних група у настави српског језика (ФКГН)*

Факторски скор	N	Min.	Max.	M	SD	Sk.	Ku.
Величина кооперативних група	240	1	3	1,89	0,30	0,16	2,52
Састав кооперативних група	240	1	3	1,87	0,34	0,45	2,28

Први фактор – Величина кооперативних група – доминантно одређује наставничке перцепције о формирању кооперативних група (33,39% објашњене варијансе) у настави српског језика. Овај фактор је примарно одређен ставкама о величини кооперативних група. Просечне вредности факторског сора сугеришу да су, из перспективе наставника, кооперативне групе различите величине повремено заступљене у настави српског језика. Засићења ставки сугеришу да наставници повремено одређују величину групе, да су повремено заступљене и мале (четири члана) и велике групе за кооперативни рад (шест чланова).

Садржајно, други фактор – Састав кооперативних група – чине ставке о саставу кооперативних група према различитим критеријумима и начинима груписања. Дескриптивна анализа другог факторског сора указује на повремену и недовољну заступљеност кооперативних група различитог састава, како у погледу начина груписања (хетерогено наспрам хомогено), тако и у погледу критеријума формирања група (општи успех, интересовања и остали квалитети ученика). Преглед и анализа засићења ставки које чине други фактор сугеришу да су актуелној настави српског језика повремено заступљене кооперативне групе ученика различитог општег успеха, сличних интересовања, формиране према месту седења ученика и на основу пријатељских односа ученика.

Поред тога, као значајно сазнање факторске анализе издваја се и чињеница да је из перспективе наставника за формирање кооперативних група у настави српског језика примарно питање величине групе у односу на њен састав. Постоји претпоставка да наставници првенствено имају на уму бројне предности рада у мањим групама у условима разредне наставе (нпр. могућност остваривања квалитетније интеракције и односа, равноправније учешће чланова групе у раду и слично) или да су њихове перцепције обликоване практичнијим разлозима због којих сматрају да је лакше формирати, организовати и пратити рад мањих кооперативних група.

На скали која мери процене наставника о формирању кооперативних група утврђен је нижи ниво процена у односу на претходну супскалу, која испитује структурирање кооперативног задатка у настави српског језика – и на нивоу појединачних ставки и на нивоу издвојених фактора. Иако су потребна додатна истраживања да би се разумело зашто су у настави српског језика недовољно заступљене кооперативне групе различитог састава и величине, понудићемо могућа објашњења. Прво, могуће је да у настави српског језика

паралелно егзистирају и други организациони облици кооперативног рада (кооперативни рад у пару, кооперативни рад са целим одељењем). Друго потенцијално објашњење може да укаже да наставници формирају кооперативне групе и према критеријумима који нису узети у разматрање, попут пола, садржај рада итд. Као трећа солуција може се издвојити и немогућност наставника да кооперативне групе сместе у реални наставни контекст и истовремено адекватно структурирају све потребне аспекте кооперативног учења (структурирање кооперативних задатака, принципа кооперативног учења и улога наставника и ученика). Као последње тумачење издвајамо усмереност наставника на сложене процесе формирања и стабиловања група, садржај рада у групи, због чега у другом плану остају питања величине и састава кооперативних група.

3.1.3. Принципи кооперативног учења у настави српског језика из перспективе наставника

Успешна примена кооперативног учења у настави и успостављање продуктивних кооперативних група захтевају озбиљну припрему наставника на структурирању различитих принципа кооперативног учења (Gillies, 2003; Johnson & Johnson, 1983; Шевкушић, 2003). Да би се разумео допринос кооперативног учења у развоју и унапређивању квалитета знања ученика из српског језика потребно је утврдити да ли и како наставници спроводе принципе кооперативног учења у наставној пракси. У конструкцији супске Пинципи кооперативног учења пошли смо од принципа кооперативног учења које су развили Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 2003, 2009). Према Џонсону и Џонсону (2003, 2009) суштину кооперативног учења чини пет принципа: позитивна међузависност, промовишућа интеракција лицем у лице, лична одговорност, социјалне вештине и групно процесирање. Принципи кооперативног учења су алати којима наставници све чланове групе подстичу да активно учествују у раду и да помажу једни другима (Jacobs & Hall, 2002), односно то су предуслови да се кооперативно учење догоди и да се појаве позитивни исходи ученичке кооперације (Johnson & Johnson, 2003, 2009).

Према проценама наставника датим у Табели 7 ($1,69 < M < 2,74$), у актуелној настави српског језика значајно су присутни и заступљени различити принципи кооперативног учења. Генерално посматрано, дескриптивна анализа на нивоу појединачних ставки указала је да наставници принципе кооперативног учења спроводе на већини наставних часова (ставке 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 30) у односу на повремено примењивање (ставке 16,17, 25, 26, 28, 31, 33). Генерално посматрано, како сугерише просечна процена свих тврдњи на супскали ($M=2,38$), принципи кооперативног учења су претежно заступљени у настави српског језика. Аспекти са највишим просечним скоровима, које наставници процењују као најзаступљеније принципе кооперативног учења у настави српског језика, односе се на позитивну међузависност ученика применом одговарајућег начина награђивања (*Сваки члан групе је добио награду/оцену само на основу крајњег резултата групе*), промовишућу интеракцију између ученика (*Ученици у оквиру своје групе разговарају о решењу групног задатка*), личну одговорност ученика (*Ученици прихватају одговорност за свој део задатка и олакшавају рад других у групи*) и социјалне вештине ученика (*У групи се поштују утврђена правила понашања*). Насупрот томе, према проценама наставника, најмање заступљени су аспекти који указују на позитивну међузависност ученика промовисану кроз међузависност циља (*Чланови групе су усмерени ка остварењу заједничког циља групе*), проблеме изазване услед недовољно развијених социјалних вештина ученика (*У групи долази до сукоба јер неки ученици стално ометају рад других*), као и различити видови подстицања личне одговорности ученика (*Једном члану групе додељујем задатак да проверава рад осталих чланова групе*) и (*Посматрам рад ученика у групи и бележим колики је допринос сваког члана укупном раду групе*).

Табела 7: *Дескриптивни показатељи ставки на супскали Принципи кооперативног учења у настави српског језика (ПКУН)*

Ставке	Min	Max	M	SD
16. Чланови групе су усмерени ка остварењу заједничког циља групе (урађен извештај итд.)	1	3	1,69	0,59
17. Успех једног члана групе утиче на успех свих осталих чланова групе.	1	3	2,19	0,61
18. Сваки члан групе добио је награду/оцену само на основу крајњег резултата групе.	1	3	2,74	0,51
19. Сваки члан групе добио је награду само на основу свог успеха на тесту.	1	3	2,56	0,57
20. Ученици у оквиру своје групе дају објашњења једни другима.	1	3	2,49	0,55
21. Ученици у оквиру своје групе разговарају о решењу групног задатка.	1	3	2,69	0,51
22. Ученици помажу једни другима и међусобно се охрабрују како би успешно извршили задатак групе.	1	3	2,64	0,51
23. Ученици прихватају одговорност за свој део задатка и олакшавају рад другима у групи.	1	3	2,69	0,52
24. Случајним избором прозивам једног члана групе да изложи резултате рада групе.	1	3	2,56	0,54
25. Посматрам рад ученика у групи и бележим колики је допринос сваког члана укупном раду групе.	1	3	2,06	0,59
26. Једном члану групе додељујем задатак да проверава рад осталих чланова групе.	1	3	2,02	0,54
27. У групи долази до сукоба јер неки ученици не желе да ураде део свог задатка.	1	3	2,35	0,60
28. У групи долази до сукоба јер неки ученици стално ометају рад других.	1	3	2,01	0,42
29. У групи се поштују утврђена правила понашања.	1	3	2,69	0,51
30. Ученицима дајем конкретне примере о томе која њихова понашања су пожељна приликом рада у групи.	1	3	2,60	0,54
31. Идеје одређених ученика остали чланови групе никада не прихватају.	1	3	2,29	0,54
32. Ученици у оквиру групе процењују рад сваког члана појединачно и дају предлоге за побољшање њиховог учења.	1	3	2,39	0,54
33. Свака група упознаје одељење и наставника са предлозима за унапређење рада сопствене групе.	1	3	2,07	0,55
Принципи кооперативног учења – ПКУН (16-33) ПРОСЕЧНО			2,38	0,54
Принципи кооперативног учења – ПКУН (16-33) УКУПНО			42,74	4,60

Када смо анализирали ставке са највишим просечним вредностима издвојила се ставка – *Сваки члан групе је добио награду/оцену само на основу крајњег резултата групе* – која указује да наставници при примени кооперативног учења настоје да обезбеде позитивну међузависност ученика у групи кроз примену одговарајућег система награђивања. Овај вид структурирања позитивне међузависности ученика у групи само на основу крајњег резултата рада групе (нпр. успешно урађен извештај, решен задатак и сл.) дискутабилан је са ако се има у виду подстицање личне одговорности ученика. Према Славину (Slavin, 1980), постоји уска веза између позитивне међузависности и личне одговорности ученика јер су одређени

проблеми у подстицању личне одговорности инхерентни одређеним видовима позитивне међузависности. Висока позитивна међузависност ученика подразумева постојање високог степена индивидуалне одговорности ученика, односно постојање групне награде засноване на индивидуалним доприносима чланова групе. Уколико наставници не осигурају да се појединачни доприноси ученика вреднују при процени рада групе, већ само крајњи групни продукти, мање је вероватно да ће постојати равноправна расподела одговорности и рада између ученика и да ће се десити процеси учења за све чланове (Антић, 2010; Slavin, 1980). Отуда су разумљиве и очекиване ниске просечне вредности ставки које указују на различите видове структурирања личне одговорности ученика: (*Једном члану групе додељујем задатак да проверава рад осталих чланова групе*) и (*Посматрам рад ученика у групи и бележим колики је допринос сваког члана укупном раду групе*).

Занимљиве и значајне увиде у вези са применом принципа кооперативног учења у настави српског језика дају налази факторске анализе. На основу анализе главних компонената уз промакс ротацију, уз уважавање Кајзер-Гутмановог критеријума (својствена вредност већа од 1) и Кателовог теста одрона (*Cattell scree plot*), издвојена су четири фактора око којих су групишу наставничке перцепције принципа кооперативног учења (видети Табелу 8). Четири димензије објашњавају укупно 50,58% варијансе, а само прва димензија објашњава 24,04% варијансе.

Табела 8: Матрица факторског склопа супскеале Принципи кооперативног учења у настави српског језика – ПКУН (промакс ротација)

Ставке	Фактори			
	1	2	3	4
30. Ученицима дајем конкретне примере о томе која њихова понашања су пожељна приликом рада у групи.	,746			
29. У групи се поштују утврђена правила понашања.	,718			
28. У групи долази до сукоба јер неки ученици стално ометају рад других.	,685			
31. Идеје одређених ученика остали чланови групе никада не прихватају.	,625			
27. У групи долази до сукоба јер неки ученици не желе да ураде свој део задатка.	,487			
21. Ученици у оквиру своје групе разговарају о решењу групног задатка.		,803		
22. Ученици помажу једни другима и међусобно се охрабрују како би успешно извршили задатак групе.		,787		
20. Ученици у оквиру своје групе дају објашњења једни другима.		,722		
26. Једном члану групе додељујем задатак да проверава рад осталих чланова групе.			,772	
25. Посматрам рад ученика у групи и бележим колики је допринос сваког члана укупном раду групе.			,604	
32. Ученици у оквиру своје групе процењују рад сваког члана појединачно и дају предлоге за побољшање њиховог учења.			,598	
33. Свака група упознаје одељење и наставника са предлозима за унапређење рада сопствене групе.			,490	
24. Случајним избором прозивам једног члана			,447	

групе да изложи резултате рада групе.				
23. Ученици прихватају одговорност за свој део задатка и олакшавају рад другима у групи.				,392
18. Сваки члан групе добио је награду/оцену само на основу крајњег резултата групе.				,913
19. Сваки члан групе добио је награду само на основу свог успеха на тесту.				,695
17. Успех једног члана групе утиче на успех свих осталих чланова групе.				,647
16. Чланови групе су усмерени ка остварењу заједничког циља групе (урађен извештај итд.).				-,350
Својствене вредности	4,329	1,903	1,517	1,357
Процент објашњене варијансе (Тотал: 50,58%)	24,049	10,572	8,430	7,539

*нису приказана факторска засићења нижа од 0.30

Експлораторном факторском анализом издвојена су четири фактора који репрезентују наставничке перцепције принципа кооперативног учења у настави српског језика. У Табели 9 дат је приказ дескриптивних показатеља за факторске скорове на супскали Принципи кооперативног учења.

Табела 9: Дескриптивни показатељи за факторске скорове на супскали Принципи кооперативног учења у настави српског језика (ПКУН)

Факторски скор	N	Min.	Max.	M	SD	Sk.	Ku.
Вежбање социјалних вештина	239	1	3	2,61	0,42	-1,16	1,70
Промовишућа интеракција лицем у лице	239	1	3	2,39	0,33	-0,98	2,53
Лична одговорност и групно процесирање	239	1	3	2,29	0,36	-0,51	1,53
Позитивна међузависност	240	1	3	2,19	0,32	-0,43	0,86

Посебно је значајна дескриптивна анализа факторског скорa – *Вежбање социјалних вештина* – будући да је реч о фактору који доминантно објашњава наставничке перцепције принципа кооперативног учења у настави српског језика (24,04% објашњене варијансе). Први фактор обухвата ставке које одражавају суштину и значај социјалних вештина ученика за кооперативни рад и указују на тешкоће и проблеме који се јављају због неразвијености социјалних вештина ученика. На основу високог факторског скорa могуће је закључити да су социјалне вештине, из перспективе наставника, најзаступљенији принцип кооперативног учења у актуелној настави српског језика. Наставници углавном истичу да ученици поштују утврђена правила понашања, да они подучавају ученике социјалним вештинама неопходним за кооперативни рад кроз давање конкретних примера о пожељним понашањима, као и да кооперативни рад ученика у групи карактеришу проблеми и сукоби (нпр. поједини ученици не желе да ураде део свог задатка, идеје одређених ученика остали чланови групе никада не прихватају и поједини ученици стално ометају рад других). Претходни истраживачки радови (Ahmadpanh et al., 2014; Lavasani et al., 2011; Mendo-Lázaro, S., et al., 2018; Mitchell, Woloshyn & Elliot, 2003; Ferrer, 2004) потврдили су претпоставку о развоју и унапређивању социјалних вештина ученика применом кооперативног учења.

Други фактор – *Промовишућа интеракција ученика лицем у лице* – окупља ставке које су у вези са различитим начинима подстицања квалитетене вербалне интеракције ученика у кооперативном учењу, односно пожељним облицима понашања (разговор, давање објашњења, пружање помоћи) за рад и успех групе. На основу умерено високог факторског скорa може се закључити да наставници подстичу различите моделе ученичке интеракције. Ученици практикују широк дијапазон пожељних облика понашања. Та понашања нису усмерена само ка међусобном пружању помоћи већ и ка сложенијим интеракцијама, које

подразумевају реципроцитет у размени информација, решења и објашњења што је битна претпоставка за усвајање квалитетнијих знања ученика. На највећем броју часова српског језика наставници структурирају промовишућу узајамну интеракцију ученика тако што подстичу различите пожељне облике понашања, а пре свега: разговор ученика у вези са решењима групног задатка, узајамно помагање и охрабривање/бодрење између ученика и, на крају, узајамна објашњења ученика у вези са задатком. Ови резултати су од изузетне важности ако се зна колики је значај квалитета интеракције ученика за индивидуални и групни успех. Начин на који наставници граде промовишуће ученичке интеракције шаље јасну поруку о начинима на који ученици раде у групама (Шевкушић, 2003).

Трећи фактор – *Лична одговорност и групно процесирање* – примарно је одређен ставкама које се тичу значаја и начина подстицања личне одговорности ученика за сопствени рад и рад групе, као и ставкама који указују на значај групног процесирања, тј. вредновања процеса и исхода групе. Умерено средње вредности факторског скорa имплицирају да су лична одговорност и групно процесирање повремено заступљени принципи кооперативног учења у настави српског језика, из перспективе наставника. Интересантно, према резултатима факторске анализе, лична одговорност је неодвојива од вредновања групних процеса. Добијени резултати могу се протумачити чињеницом да између ова два принципа постоји блиска веза. Наиме, начини структурирања личне одговорности ученика одређују начине процењивања и вредновања појединачног и групног рада (Антић, 2010; Шевкушић, 2003). Према наставницима, како сугеришу резултати, ученици углавном прихватају одговорност са сопствени део задатка и тиме настоје олакшати рад осталим члановима групе, а најзаступљенији начин подстицања личне одговорности ученика је кроз случајно прозивање једног члана да изложи резултате рада групе. У прилог закључку да наставници недовољно структурирају личну одговорност ученика и групно процесирање говоре и ставке са најнижим засићењима. Оне указују на недовољно успостављене референтно-критеријумске оквире процењивања личне одговорности ученика и групних процеса и активности уопште. Наставници извештавају да су у процењивању личне одговорности ученика у групи запостављене наставничке и ученичке опсервације доприноса и рада сваког појединачног члана групе. Слично томе, у фази групног процесирања, тј. вредновања групних процеса и активности, приметно је да се вредновање углавном спроводи на индивидуалном плану (група разматра како појединац ради и учи и како да свој рад унапреди), а занемарује групно вредновање и доношење одлука од значаја за бољи рад и успех групе. Уколико се вредновање процеса и резултата кооперативне групе заснива само на процени индивидуалних постигнућа или само групног резултата, постоји израженија могућност да се потенцијали кооперативног учења уопште не реализују и да се развију неприкладни облици конкуренције унутар и између група (Boud, Cohen & Sampson, 1999).

Четврти фактор – *Позитивна међузависност* – дефинисан је ставкама о различитим видовима и начинима структурирања позитивне међузависности између чланова групе. Вредности факторског скорa указују на најмању заступљеност позитивне међузависности између ученика у актуелној настави српског језика у односу на остале принципе кооперативног учења. Занимљив је податак да се у актуелној примени кооперативног учења перцепција и осећај заједништва и повезаности између ученика (позитивна међузависност ученика) граде у највећој мери преко система награда, а на основу крајњег групног продукта, потом на основу доприноса сваког појединца раду групе, а у најмањој мери преко заједничког циља групе. Постоји претпоставка да су перцепције наставника у вези са суштином и важношћу позитивне међузависности ученика у групи претежно обликоване сазнањима генерисаним у мотивационој перспективи (Watson, 1992), према којој се структура награда/награђивања сматра кључним елементом у објашњавању ефективности кооперативног учења. Поред тога, постоји претпоставка да наставници сматрају да је спољашња мотивација (нпр. награда) значајнији покретак кооперативних активности ученика у разредној настави од унутрашњих подстицаја.

Ако узмемо у обзир налазе факторске анализе, као и полазна теоријска полазишта, може се закључити да је у великој мери емпиријски потврђен теоријски модел принципа кооперативног учења који су развили Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 2003, 2009). За разлику од теоријског модела који предвиђа пет принципа кооперативног учења, емпиријски подаци указују на четири принципа, при чему се ставке о значају личне одговорности и групног процесирања групишу око истог фактора. Други занимљив налаз факторске анализе је удео сваког принципа у објашњавању и тумачењу карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. Према принципима нису хијерархијски уређени, у теоријском моделу се позитивна међузависност издваја као полазни принцип и предуслов осталих принципа. Налази факторске анализе сугеришу да позитивна међузависност од свих принципа кооперативног учења објашњава најмањи део карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. Насупрот томе, наставничке перцепције указују на највећи удео социјалних вештина и промовишуће интеракције између ученика у тумачењу карактеристика кооперативног учења у настави српског језика.

Постоје два могућа објашњења добијених резултата факторске анализе. Прво, узимајући у обзир специфичност наставе српског језика, природу наставних садржаја који су обрађени путем кооперативног учења (књижевност, правопис, граматика), као и специфичност контекста учења (који у први план издваја комуникацију, интеракцију и размену информација, значења и интерпретација између ученика), разумљиво је да наставничке перцепције укажу на доминантно учешће социјалних вештина и промовишуће интеракције ученика у односу на остале принципе кооперативног учења. Друго, постоји претпоставка да су наставничке перцепције у вези са принципима кооперативног учења у значајној мери обликоване схватањима теорије групне динамике, која апострофира тезу о кључној улози социјалних вештина за свеукупни развој човека.

3.1.4. Улоге и активности наставника и ученика током кооперативног учења у настави српског језика из перспективе наставника

Пошто конкретне васпитнообразовне активности наставника произилазе добрим делом из тога како наставници разумеју своју професионалну улогу, значајно је утврдити како они перципирају сопствене улоге и улоге ученика током примене кооперативног учења у настави српског језика. Осим тога, увид у реализоване улоге наставника и ученика током примене кооперативног учења отвара могућности да се интерпретирају имплицитна наставничка схватања кооперативног учења и његових образовних вредности. Образовне и васпитне исходе наставе битно одређују реализоване, односно нереализоване улоге наставника, као и оно што наставници и ученици чине или не чине током наставе (Ивић и сар., 2001). Улоге наставника обухватају, с једне стране, скуп различитих педагошких уверења о настави и учењу, а с друге стране, скуп васпитнообразовних поступака и активности наставника који су обликовани њиховим различитим педагошким уверењима о суштини и значају кооперативног учења, као и сопственој улози у кооперативном учењу.

За потребе конструкције супскале Улоге наставника и ученика током кооперативног учења коришћена је и адаптирана класификација наставничких улога коју су развили Ивић и сарадници (Ивић и сар., 2001). У оквиру поменуте класификације издваја се шест улога наставника: наставничка улога (улога наставника у ужем смислу), мотивациона улога, улога евалуатора, сазнајно-дијагностичка улога, улога регулатора социјалних односа у разреду као групи и улога партнера у афективној интеракцији. Како класификације ученичких улога нису нормативно одређене нити развијене, а изостају и систематизована сазнања о реализованим улогама ученика у кооперативном учењу, те улоге су изведене из постојећих сазнања генерисаних у области кооперативног учења. У кооперативном учењу наставници подстичу

различите комплементарне и међузависне улоге ученика: улогу истраживача, улогу бележника/записничара, улогу контролора, улогу евалуатора и слично (Шевкушић, 2003).

Према проценама наставника датим у Табели 10, у настави српског језика значајно су присутне и заступљене различите улоге наставника и ученика ($2,17 < M < 2,85$). Генерално посматрано, дескриптивна анализа појединачних ставки је указала да су готово све разматране улоге наставника и ученика (изузев ставке 44), и њима припадајуће активности, реализоване на већини наставних часова. Просечна процена свих тврдњи ($M=2,65$) поткрепљује високу заступљеност различитих улога наставника и ученика током кооперативног учења у настави српског језика.

У наставку рада дати су приказ и анализа ставки које наставници сматрају највише или најмање присутним у настави српског језика током примене кооперативног учења како би се стекао бољи увид у реализоване улоге наставника и ученика.

Табела 10: *Дескриптивни показатељи ставки на супскали Улоге наставника и ученика током кооперативног учења у настави српског језика (УНУН)*

Ставке	Min	Max	AS	SD
34. Подучавам ученике како да решавају сукобе у групи.	1	3	2,59	0,54
35. Подучавам ученике како да воде разговор у групи и да се међусобно поштују.	1	3	2,65	0,52
36. Подучавам ученике како да сарађују у групи.	1	3	2,83	0,42
37. Одређујем временски распоред активности у групи.	1	3	2,85	0,41
38. Обезбеђујем наставне материјале и средства за рад у групи.	1	3	2,79	0,45
39. Уређујем учионицу како би простор био адекватан за учење у групи.	1	3	2,69	0,51
40. Подстичем ученике у групи да самостално открију где су погрешили.	1	3	2,78	0,49
41. Усмеравам пажњу ученика на важне ствари.	1	3	2,69	0,51
42. Подстичем интеракцију и размену са ученицима.	1	3	2,79	0,43
43. Заједно са групом решавам задатак.	1	3	2,75	0,49
44. Ученици имају слободу да отворено разговарају са наставником.	1	3	2,17	0,56
45. Похвалама и наградама мотивишем ученике да раде и уче у групи.	1	3	2,74	0,49
46. Подстичем ученике да уче ради учења и нових сазнања.	1	3	2,79	0,43
47. Пратим и процењујем рад сваке групе и сваког њеног члана појединачно.	1	3	2,84	0,40
48. Пратим и процењујем односе, сарадњу и интеракцију ученика у групи.	1	3	2,76	0,49
49. Утврђујем интересовања ученика у групи.	1	3	2,60	0,57
50. Утврђујем спремност ученика да изврше одређене активности у групи.	1	3	2,56	0,55
51. Успостављам добар однос са ученицима, а помажем и да се успоставе добри односи између ученика у групи.	1	3	2,69	0,52
52. Решавам сукобе ученика у групи.	1	3	2,69	0,51
53. Коригујем непожељна понашања ученика у групи.	1	3	2,70	0,50
54. Подстичем ученике да изнесу осећања и искуства у вези са учењем у групи.	1	3	2,79	0,44
55. Улога ученика је да пронађу и обезбеде изворе информација (књиге итд.)	1	3	2,61	0,52
56. Улога ученика је да процене да ли су чланови групе разумели садржај који се учи и, ако јесу, колико су га разумели.	1	3	2,72	0,50
57. Улога ученика је да пажљиво слушају и бележе идеје и решења групе.	1	3	2,33	0,54

58. Улога ученика је да напишу извештај групе.	1	3	2,31	0,57
59. Улога ученика је да контролишу да ли чланови групе остварују своја задужења у предвиђеном времену.	1	3	2,45	0,59
60. Улога ученика је да посматрају да ли чланови групе међусобно сарађују и учествују у раду групе.	1	3	2,31	0,62
Улоге наставника и ученика – УНУН (34-60) ПРОСЕЧНО			2,65	0,50
Улоге наставника и ученика – УНУН (34-60) УКУПНО			71,38	8,49

Као најзаступљеније у настави српског језика наставници процењују: улогу наставника као планера и организатора кооперативног учења (*Одређујем временски распоред активности у групи*), улогу наставника као евалуатора кооперативног учења (*Пратим и процењујем рад сваке групе и сваког њеног члана појединачно*) и улогу наставника као предавача (*Подучавам ученике како да сарађују у групи*). Насупрот њима, према проценама наставника, најмање су заступљене: улога наставника као партнера у педагошкој интеракцији (*Ученици имају слободу да отворено и искрено разговарају са наставником*), сазнајно-дијагностичка улога наставника (*Утврђујем спремност ученика да изврше одређене активности у групи*) и наставничка улога – улога наставника као предавача (*Подучавам ученике како да решавају сукобе у групи*).

С друге стране, према проценама наставника, најзаступљеније улоге ученика током кооперативног учења се односе на: улогу евалуатора (*Улога ученика је да процене да ли су чланови групе разумели садржај који се учи и, ако јесу, колико су га разумели*); улогу истраживача (*Улога ученика је да пронађу и обезбеде изворе информација (књиге итд.)*) и улогу контролора (*Улога ученика је да контролишу да ли чланови групе остварују своја задужења у предвиђеном времену*). Када је реч о најмање заступљеним улогама ученика током кооперативног учења у настави српског језика, издвајају се: улога записничара (*Улога ученика је да напишу извештај групе*), улога посматрача (*Улога ученика је да посматрају да ли чланови групе међусобно сарађују и учествују у раду групе*) и улога бележника (*Улога ученика је да пажљиво слушају и бележе идеје и решења групе*).

Однос између ставки са највишим и најнижим просечним вредностима упућује на више могућих закључака. Прво, запажа се да на већини часова српског језика на којима примењују кооперативно учење наставници реализују наставничку улогу. Та улога обједињује активности наставника као предавача (наставник подучава ученике потребним социјалним вештинама за кооперативни рад) и активности наставника на планирању и организовању кооперативног учења (наставник планира и доноси одлуке у вези са временским распоредом кооперативних активности, уређује простор и окружење за кооперативни рад, обезбеђује наставна средства и материјале потребне за реализацију кооперативних активности, врши избор наставних садржаја и слично). Доминација наставничке улоге током кооперативног учења имплицира да наставници опажају да су значајни актери у примени кооперативног учења и да су њихове одлуке и избори у вези са садржајима, временском, просторном организацијом (уопште дидактичко-методичком организацијом наставног рада) од одлучујућег значаја за успешну реализацију кооперативног учења. Друго, дистрибуције на поједничним ставкама показују да наставници током примене кооперативног учења најмање реализују улоге које подразумевају изградњу и неговање интерперсоналних односа са ученицима и квалитетне педагошке комуникације (сазнајно-дијагностичка улога, улога регулатора социјалних односа у разреду као групи и улога партнера у афективној интеракцији). Треће, закључци изведени из анализе појединачних ставки о улогама наставника кореспондирају са закључцима о структурирању кооперативног задатка и структури кооперативних задатака у настави српског језика. Према учесталости јављања, очекивано је да буду заступљеније оне улоге наставника у оквиру којих планирају и доносе

одлуке у вези са применом кооперативног учења пошто постоји израженија тенденција да наставници примењују високоструктуриране кооперативне задатке са унапред утврђеним обрасцима понашања и интеракција ученика. Четврто, анализа садржаја ставки о улогама наставника указује да су заступљенији васпитнообразовни поступци наставника који укључују врло мало учешћа ученика као партнера у процесу учења. Пето, дескриптивна анализа ставки о улогама ученика током кооперативног учења сугерише на различиту заступљеност комплементарних улога ученика. На крају, осврт и анализа ставки са највишим и најнижим просечним вредностима о улогама ученика указују на извесне контрадикторности. С једне стране, наставници опажају да ученици током кооперативног учења значајно реализују улогу истраживача која спецификује активности самоиницијативе и самосталности ученика у доношењу одлука о изворима информација. С друге стране, према проценама наставника, најмање су заступљене активности у којима ученици размењују информације, идеје и мишљења, практикују понашања (активно слушање итд.) од значаја за квалитетну интерперсоналну интеракцију и рад у групи.

Даљу конкретизацију и интерпретацију добијених резултата у вези са улогама наставника и ученика обезбедили су резултати факторске анализе (Табела 11) и дескриптивна анализа издвојених фактора на супскали (Табела 12). Применом методе главних компонената у оквиру промакс ротације издвојена су три фактора око којих се групишу све ставке о улогама наставника и ученика током кооперативног учења (Табела 11).

Табела 11: Матрица факторског склопа супскале Улоге наставника и ученика током кооперативног учења у настави српског језика - УНУН (промакс ротација)

Ставке	Фактори		
	1	2	3
38. Обезбеђујем наставне материјале и средства за рад у групи.	,823		
37. Одређујем временски распоред активности у групи.	,786		
35. Подучавам ученике како да воде разговор у групи и да се међусобно поштују.	,727		
34. Подучавам ученике како да решавају сукобе у групи.	,713		
40. Подстичем ученике у групи да самостално открију где су погрешили.	,689		
39. Уређујем учионицу како би простор био адекватан за учење у групи.	,675		
36. Подучавам ученике како да сарађују у групама.	,673		
47. Пратим и процењујем рад сваке групе и сваког њеног члана појединачно.	,652		
46. Подстичем ученике да уче ради учења и нових сазнања.	,557		
45. Похвалама и наградама мотивишем ученике да раде и уче у групи.	,552		
48. Пратим и процењујем односе, сарадњу и интеракцију ученика у групи.	,497		
41. Усмеравам пажњу ученика у групи на важне ствари.	,455		
52. Решавам сукобе ученика у групи.		,766	
53. Коригујем непожељна понашања ученика у групи.		,736	
50. Утврђујем спремност ученика да изврше одређене активности у групи.		,694	
51. Успостављам добар однос са ученицима, а		,675	

помажем и да се успоставе добри односи између ученика у групи.				
49. Утврђујем интересовања ученика у групи.				,650
42. Подстичем интеракцију и размену са ученицима.				,483
43. Заједно са групом решавам задатак.				,482
54. Подстичем ученике да изнесу осећања и искуства у вези са учењем у групи.				,415
44. Ученици имају слободу да отворено и искрено разговарају са наставником.				,329
57. Улога ученика је да пажљиво слушају и бележе све идеје и решења групе.				,722
55. Улога ученика је да пронађу и обезбеде изворе информација (књиге итд.).				,662
58. Улога ученика је да напишу извештај групе.				,659
60. Улога ученика је да посматрају да ли чланови групе међусобно сарађују и учествују у раду групе.				,595
59. Улога ученика је да контролишу да ли чланови групе остварују своја задужења у предвиђеном времену.				,440
56. Улога ученика је да процене да ли су чланови групе разумели садржај који се учи и, ако јесу, колико су га разумели.				,378
Својствене вредности	10,759	1,801	1,308	
Процент објашњене варијансе (Тотал: 51,36%)	39,846	6,670	4,844	

*нису приказана факторска засићења нижа од 0.30

Факторском анализом издвојена су три фактора која објашњавају 51,36% варијансе супскале Улоге наставника и ученика током кооперативног учења. У складу са резултатима факторске анализе формирана су три факторска сора (Табела 12).

Табела 12: *Дескриптивни показатељи за факторске скорове на супскали Улоге наставника и ученика током кооперативног учења у настави српског језика (УНУН)*

Факторски скор	N	Min.	Max.	M	SD	Sk.	Ku.
Улоге наставника у односу на циљеве и исходе кооперативног учења	239	1	3	2,76	0,32	-2,36	7,66
Улоге наставника у односу на ученике као партнере кооперативног учења	239	1	3	2,70	0,34	-1,88	5,01
Улоге ученика у кооперативном учењу	239	1	3	2,45	0,40	-0,76	1,12

Први фактор – *Улоге наставника у односу на циљеве и исходе кооперативног учења* – доминантно објашњава појаву коју испитујемо (39,85%), односно репрезентује наставничке процене сопствених улога у кооперативном учењу. Садржај овог фактора је засићен ставкама које операционализују различите улоге и активности наставника, а пре свега: улогу наставника као предавача, планера и организатора, фацитатора, евалуатора кооперативног учења и мотивациону улогу наставника. Високе вредности факторског сора указују да су у актуелној настави српског језика најзаступљеније улоге наставника у односу на циљеве и исходе кооперативног учења. Анализа садржаја и засићења ставки груписаних око доминантног фактора у први план истичу улоге којима наставници стварају предуслове да се кооперативно учење догоди (наставник као планер и организатор кооперативног учења, наставник као предавач), а потом пружају подршку и помоћ ученицима и воде процес кооперативног учења (наставник као фацитатор, мотиватор и евалуатор кооперативног

учења). На тај начин, наставници су у већој мери усмерени на садржај, циљеве и исходе кооперативног учења.

Други фактор – *Улоге наставника у односу на ученике као партнере кооперативног учења* – одређен је ставкама које се тичу улоге наставника као регулатора социјалних односа, као афективног партнера у интеракцији и сазнајно-дијагностичке улоге наставника. Високе вредности факторског скорa указују на значајну присутност улога наставника које обухватају васпитнообразовне поступке и деловања на социјални и афективни развој ученика. Током примене кооперативног учења, наставници подстичу интеракцију и размену са ученицима, воде искрене и отворене разговоре са ученицима, подстичу ученике да изнесу осећања и искуства у вези са учењем у групи (наставник као афективни партнер у интеракцији), утврђују спремност ученика да изврше групне активности и откривају њихова интересовања (сазнајно-дијагностичка улога наставника), успостављају добре односе са ученицима и помажу да они међусобно успоставе добре односе, заједно са групом решавају задатке, решавају сукобе у групи и коригују неповољна понашања ученика у групи (наставник као регулатор социјалних односа у групи).

Трећи фактор – *Улоге ученика у кооперативном учењу* – обухвата ставке о улогама ученика. Када је реч о овом фактору, он је засићен ставкама о ученику који остварује различите и комплементарне улоге, а пре свега: улогу записничара/бележника, истраживача, евалуатора, посматрача и контролора. Умерено висок скор трећег фактора потврђује значајну заступљеност ученичких улога током реализације кооперативних активности. Наиме, наставници васпитним и образовним поступцима структурирају различите улоге ученика у којима до изражаја долазе иницијатива и самосталност ученика у истраживању, њихова способност да регулишу социјалне односе и понашања у групи, као и способност да контролишу и вреднују рад у групи.

Други значајан увид који произилази из резултата факторске анализе тиче се структуре улога наставника и ученика у кооперативном учењу. Наиме, емпиријска расподела одговора наставника не поткрепљује полазну и адаптирану класификацију наставничких улога, која предвиђа постојање шест различитих улога наставника. Наставници не перципирају нити процењују већину наставничких улога током кооперативног учења као посебне и независне улоге. Насупрот теоријској концептуализацији, наставничке перцепције сопствених улога у кооперативном учењу групишу се у две шире категорије. У првој категорији наставници обједињују наставничку улогу (наставник ако предавач, планер и организатор, фасилитатор кооперативног учења), мотивациону улогу и улогу евалуатора. Другу категорију чине улога наставника као регулатора социјалних односа у групи, улога наставника као афективног партнера у интеракцији и сазнајно-дијагностичка улога. Кроз реализацију улога из прве групе, поступци и активности наставника су предодређени на садржај, циљеве и исходе кооперативног учења. Тиме се стварају предуслови да се кооперативно учење догоди, а потом се током пружања подршке и помоћи ученицима води процес кооперативног учења. Кроз реализацију улога из друге групе наставници су усмерени на ученике, на изградњу социјалних и афективних односа, интеракцију са ученицима, као и на интеракцију између ученика.

3.2. Разлике између наставника у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика

Другим истраживачким задатком настојали смо да испитамо да ли су процене и перцепције наставника о карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика предодређене и обликоване одређеним социодемографским и педагошким обележјима наставника. Иако се о значају и примени кооперативног учења у образовном контексту континуирано говори, тек се у малом броју недавно спроведених истраживања (Gillies & Boyle, 2010; Dyson, 2001; Илић, 2016а, 2016б; Илић, 2017; Prieto Saborit et al., 2016; Hijazi & Al-Natour, 2012; Džaferagić-Franca i Tomić, 2012) актуализују питања утицаја социодемографских варијабли на ставове наставника према кооперативном учењу. У вези са тим, као најзначајније детерминанте ставова наставника према кооперативном учењу издвојене су следеће: радно/наставно искуство (Илић, 2016а, 2016б Илић, 2017; Prieto Saborit et al., 2016; Hijazi & Al-Natour, 2012), степен образовања (Илић, 2016а, 2016б; Илић, 2017; Hijazi & Al-Natour, 2012) и године наставника (Prieto Saborit et al., 2016). Вишеструки су разлози због којих треба даље преиспитивати утицаје одређених социодемографских и педагошких варијабли на процене наставника о карактеристикама кооперативног учења. Најважнији су: а) не могу се генерализовати досадашњи малобројни истраживачки налази, нити се могу изводити коначни закључци о детерминантама ставова наставника о кооперативном учењу; б) нису конзистентни резултати који се тичу утицаја степена образовања и радног искуства наставника на њихова мишљења о значају кооперативног учења у разредној настави (Илић, 2016а, 2016б); в) у истраживањима су занемарене варијабле које имају изражен потенцијал да обликују ставове и мишљења наставника о кооперативном учењу (нпр. компетенције наставника за примену кооперативног учења, учесталост примене кооперативног учења). Како би се расветлила проблематика примене и заступљености карактеристика кооперативног учења у настави српског језика, испитан је утицај одређених социодемографских (године радног искуства, степен стручне спреме) и педагошких карактеристика наставника (учесталост примене кооперативног учења, компетенције за примену кооперативног учења и став према кооперативном учењу). Попут претходног одељка рада, и у оквиру ове целине приказ и дискусија добијених резултата биће представљени двојако, према издвојеним карактеристикама кооперативног учења: а) на нивоу супскала; и б) на нивоу екстрахованих фактора са супскала. На првом месту је разматран утицај година радног искуства наставника.

Табела 13: *Процене наставника о карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика с обзиром на године радног искуства*

Варијабле	Радно искуство	N	M	SD	F	p
Структурирање кооперативног задатка (СКЗН)	1-10	41	2,80	0,21		
	11-20	71	2,73	0,33		
	21-30	85	2,80	0,26		
	31-40	43	2,78	0,33		
	Укупно	240	2,77	0,27	0,756	0,520
Формирање кооперативних група (ФКГН)	1-10	41	1,92	0,27		
	11-20	71	1,88	0,23		
	21-30	85	1,90	0,30		
	31-40	43	1,85	0,32		
	Укупно	240	1,89	0,28	0,612	0,608
Принципи кооперативног учења (ПКУН)	1-10	41	2,44	0,20		
	11-20	71	2,35	0,26		
	21-30	85	2,36	0,24		

	31-40	43	2,39	0,30		
	Укупно	240	2,37	0,25	1,235	0,298
Улоге наставника и ученика током кооперативног учења (УНУН)	1-10	41	2,72	0,25		
	11-20	71	2,60	0,34		
	21-30	85	2,64	0,25		
	31-40	43	2,63	0,41		
	Укупно	240	2,64	0,31	1,259	0,289

Добијени резултати (Табела 13) показују да године радног искуства наставника не детерминишу њихове процене карактеристика кооперативног учења у настави српског језика, ни на једном разматраном аспекту. Резултати једнофакторске анализе варијансе указују да не постоје статистички значајне разлике између наставника с обзиром на године радног искуства на укупном скору свих супскала: Структурирање кооперативног задатка ($F=0,756$; $p=0,520$); Формирање кооперативних група ($F=0,612$; $p=0,608$); Принципи кооперативног учења ($F=1,235$; $p=0,298$); Улоге наставника и ученика током кооперативног учења ($F=1,259$; $p=0,289$). Према су евидентиране мале разлике у средњим вредностима на укупном скору, те разлике нису достигле статистичку значајност. При томе, наставници са најкраћим радним искуством (до 10 година) нешто више од осталих наставника примењују разматране карактеристике кооперативног учења (структурирају кооперативне задатке, формирају кооперативне групе, примењују принципе кооперативног учења и успостављају различите улоге наставника и ученика). Независно од година радног искуства, наставници једнако процењују заступљеност карактеристика кооперативног учења у настави српског језика.

На нивоу издвојених фактора са супскала добијени су слични резултати који сугеришу да наставничке перцепције карактеристика кооперативног учења у настави српског језика нису под утицајем година радног искуства (Прилог 8). Супротно полазним претпоставкама и налазима сродних студија (Пић, 2017; Prieto Saborit et al., 2016; Hijazi & Al Natour, 2012), сматрамо да значајне разлике у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика с обзиром на године радног искуства наставника нису установљене јер се наставници са мањим и средњим радним стажом знатно ослањају на искуства колега са дужим радним стажом када примењују кооперативно учење.

Друга варијабла чији је утицај испитиван на процене карактеристика кооперативног учења у настави српског језика односи се на степен стручне спреме наставника. На супскалама Структурирање кооперативног задатка и Принципи кооперативног учења приметно је да са опадањем степена стручне спреме наставника расте њихова процена заступљености карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. Супротни тренд је евидентиран на супскали Формирање кооперативних група. Међутим, уочене разлике нису достигле статистичку значајност на нивоу упоређивања различитих група. Увидом у Табелу 14 може се закључити да не постоје статистички значајне разлике између наставника различитог степена стручне спреме у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика ни на једној разматраној супскали. Добијени резултати сугеришу да наставници, независно од степена образовања, у подједнакој мери процењују да су карактеристике кооперативног учења значајно заступљене у настави српског језика. Такође, на темељу издвојених фактора са супскала нису потврђене значајне разлике између наставника различитог степена стручне спреме у погледу процена карактеристика кооперативног учења на часовима српског језика (Прилог 9).

Табела 14: *Процене наставника о карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика с обзиром на степен стручне спреме*

Варијабле	Стручна спрема	N	M	SD	F	p
Структурирање кооперативног задатка (СКЗН)	Виша	46	2,84	0,23		
	Висока	153	2,76	0,29		
	Мастер	41	2,75	0,23		
	Укупно	240	2,77	0,27	0,756	0,520
Формирање кооперативних група (ФКГН)	Виша	46	1,87	0,35		
	Висока	153	1,88	0,25		
	Мастер	41	1,92	0,27		
	Укупно	240	1,89	0,28	0,612	0,698
Принципи кооперативног учења (ПКУН)	Виша	46	2,40	0,23		
	Висока	153	2,36	0,26		
	Мастер	41	2,38	0,25		
	Укупно	240	2,37	0,25	1,235	0,298
Улоге наставника и ученика током кооперативног учења (УНУН)	Виша	46	2,67	0,31		
	Висока	153	2,62	0,33		
	Мастер	41	2,67	0,24		
	Укупно	240	2,64	0,31	0,604	0,547

Супротно резултатима претходних студија (Пић, 2017; Prieto Saborit et al., 2016; Hijazi & Al Natour, 2012), у овом истраживању нису утврђене значајне разлике у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика с обзиром на степен сручне спреме наставника. Разлоге за то треба тражити у томе што нема суштинских разлика у иницијалном образовању при педагошким академијама, учитељским и педагошким факултетима, а пре свега у програмима дидактичких и методичких предмета. Такође, педагошке академије на територији Републике Србије 90-тих година 20. века прерасле су у учитељске факултете, а они су затим реорганизовани у педагошке факултете, са новим студијским програмима, у складу са потребама тржишта. Осим претпоставке да се суштински и садржајно није значајније мењало иницијално образовање наставника за рад у разредној настави, постоји и претпоставка да наставници сматрају да су неформална знања која они стичу кроз практично искуство важнија за примену кооперативног учења у настави од систематизованих сазнања која добијају током формалног образовања.

У даљим статистичким анализама тестирано је колико су значајне разлике у проценама наставника о карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика с обзиром на учесталост његове примене. На укупном скору три супске резултати једнофакторске анализе варијансе (Табела 15) показују да не постоје статистички значајне разлике у тим проценама. Према емпиријска расподела одговора наставника указује да са порастом учесталости примене кооперативног учења расте и процена карактеристика кооперативног учења, уочене разлике између наставника су случајне. Утврђене су статистички значајне разлике између две групе наставника само у случају укупне процене улога наставника и ученика током кооперативног учења ($F=3,274$; $p=0,012$), и то између наставника који једном месечно примењују кооперативно учење и оних који га примењују свакодневно – у корист наставника који га чешће примењују. На основу статистичких показатеља може се извести закључак да учесталост примене кооперативног учења само делимично утиче на наставничку процену карактеристика кооперативног учења. Независно од тога колико га често примењују, наставници готово подједнако процењују да су карактеристике кооперативног учења веома заступљене у настави српског језика (у вези са структурирањем кооперативних задатака, формирањем кооперативних група и

структурирањем принципа кооперативног учења). Посебно је интересантан резултат да и наставници који најређе примењују кооперативно учење (једном месечно) опажају да разматране аспекте кооперативног учења примењују на већини часова српског језика.

Табела 15: *Процене наставника о карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика с обзиром на учесталост примене кооперативног учења*

Варијабле	Учесталост примене	N	M	SD	F	p
Структурирање кооперативног задатка (СКЗН)	Једном месечно	37	2,69	0,41		
	Два пута месечно	44	2,80	0,19		
	Три пута месечно	67	2,75	0,27		
	Једном недељно	76	2,82	0,22		
	Сваки дан	15	2,83	0,21		
	Укупно	239	2,77	0,27	1,859	0,118
Формирање кооперативних група (ФКГН)	Једном месечно	37	1,87	0,42		
	Два пута месечно	44	1,93	0,33		
	Три пута месечно	67	1,88	0,23		
	Једном недељно	76	1,87	0,22		
	Сваки дан	15	1,92	0,16		
	Укупно	239	1,89	0,28	0,459	0,766
Принципи кооперативног учења (ПКУН)	Једном месечно	37	2,32	0,40		
	Два пута месечно	44	2,38	0,22		
	Три пута месечно	67	2,35	0,20		
	Једном недељно	76	2,39	0,22		
	Сваки дан	15	2,53	0,15		
	Укупно	239	2,37	0,25	2,213	0,068
Улоге наставника и ученика током кооперативног учења (УНУН)	Једном месечно	37	2,53	0,46		
	Два пута месечно	44	2,64	0,26		
	Три пута месечно	67	2,61	0,27		
	Једном недељно	76	2,68	0,29		
	Сваки дан	15	2,84	0,15		
	Укупно	239	2,64	0,31	3,274	0,012*

*статистички значајан на нивоу 0,05

На нивоу издвојених фактора са супскала (Табела 16, Прилог 10) једнофакторска анализа варијансе различитих група указала је на постојање статистички значајних разлика између наставника с обзиром на учесталост примене кооперативног учења у случају три фактора: Вежбање социјалних вештина ($F=5,162$; $p=0,01$); Улоге наставника у односу на циљ и исходе кооперативног учења ($F=2,897$; $p=0,023$); и Улоге наставника у односу на ученике ($F=2,839$; $p=0,025$).

Табела 16: *Значајне разлике између наставника у проценама издвојених фактора са супскала с обзиром на учесталост примене кооперативног учења*

Фактори	Учесталост примене	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Вежбање социјалних вештина	Једном месечно	37	2,44	0,57			
	Два пута месечно	44	2,53	0,46			1-4
	Три пута месечно	67	2,58	0,36			1-5

	Једном недељно	75	2,72	0,32			2-5
	Сваки дан	15	2,89	0,24			
	Укупно	238	2,61	0,42	5,162	0,01*	
Улоге наставника у односу на циљ и исходе КУ	Једном месечно	37	2,62	0,47			1-4
	Два пута месечно	44	2,77	0,27			
	Три пута месечно	67	2,74	0,30			
	Једном недељно	75	2,81	0,29			
	Сваки дан	15	2,89	0,12			
	Укупно	238	2,76	0,32	2,897	0,023*	
Улоге наставника у односу на ученике	Једном месечно	37	2,58	0,51			1-5
	Два пута месечно	44	2,69	0,27			
	Три пута месечно	67	2,69	0,30			
	Једном недељно	75	2,74	0,33			
	Сваки дан	15	2,92	0,11			
	Укупно	238	2,70	0,35	2,839	0,025*	

*статистички значајан на нивоу 0,05

У погледу процена наставника о првом фактору – Вежбање социјалних вештина – утврђено је да са порастом степена учесталости примене кооперативног учења расте и процена о његовој заступљености. Накнадни тестови вишеструког поређења парова (Tukey HSD) утврдили су да постоје статистички значајне разлике између три групе парова наставника у зависности од учесталости примене кооперативног учења: а) једном месечно и једном недељно; б) једном месечно и сваког дана; в) два пута месечно и сваког дана. Када је реч о фактору – Улоге наставника у односу на циљ и исходе кооперативног учења – значајне разлике су утврђене између наставника који једном недељно примењују кооперативно учење и оних који га примењују једном месечно. Наставници који га чешће примењују, процењују и да је њихова улога у односу на циљ и исходе кооперативног учења већа. У случају процене трећег фактора – Улоге наставника у односу на ученике – значајне разлике су утврђене између наставника који једном месечно примењују кооперативно учење и оних који га примењују свакодневно. При томе, наставници који га чешће примењују, процењују да су њихове улоге у односу на ученике заступљеније.

У овом истраживању тестирана је претпоставка о разликама у процени карактеристика кооперативног учења у настави српског језика с обзиром на компетенције наставника за његову примену (Табела 17). За потребе извођења одговарајућих статистичких поступака прикупљене податке о компетенцијама наставника за примену кооперативног учења разврстали смо на три нивоа. Формирали смо три групе: наставници који процењују да углавном имају компетенције потребне за примену кооперативног учења, наставници који немају одређен став о сопственим компетенцијама и наставници који углавном процењују себе као недовољно компетентне за примену кооперативног учења. Вредности једнофакторске анализе варијансе указују на статистички значајне разлике у процени карактеристика кооперативног учења у настави српског језика између наставника различитих компетенција на следећим супскалама: Структурирање кооперативног задатка ($F=3,344$; $p=0,037$), Принципи кооперативног учења ($F=7,480$; $p=0,001$) и Улоге наставника и ученика током кооперативног учења ($F=8,573$; $p=0,000$). На издвојеним супскалама уочавамо да са порастом компетенција наставника за примену кооперативног учења расте и процена заступљености карактеристика кооперативног учења у актуелној настави српског језика. Накнадни тестови вишеструког поређења указали су на постојање статистички значајних разлика између две групе наставника: оних који углавном имају компетенције и оних који немају изграђен став о сопственим компетенцијама и стручности за примену кооперативног учења. Детаљнија анализа примењених пост-хок тестова указује да кооперативне задатке више структурирају и принципе кооперативног учења чешће примењују они наставници који перципирају да имају потребне компетенције за примену тог учења него они наставници који

немају изграђен став о сопственим компетенцијама. Овај резултат може се протумачити чињеницом да су наставници који процењују да су компетентни да примене кооперативно учење у већој мери припремљени да непосредно и успешно примене знања, вештина и способности потребне за успешну организацију и реализацију тог учења у настави српског језика. Ако пођемо од схватања да компетенције наставника интегришу знања, вештине, способности, ставове и вредности о различитим аспектима васпитног и образовног рада и да су значајна претпоставка квалитета наставног процеса и успешне примене у пракси (Hilden et al., 2010), није изненађујуће што висок ниво опажене компетентности наставника за примену кооперативног учења прати и висок ниво примене карактеристика кооперативног учења.

Табела 17: *Процене наставника о карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика с обзиром на компетенције за примену кооперативног учења*

Варијабле	Компетенције	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Структурирање кооперативног задатка (СКЗН)	Углавном имам	195	2,79	0,24			1-2
	Неодређен став	40	2,67	0,38			
	Углавном немам	5	2,80	0,34			
	Укупно	240	2,77	0,27	3,344	0,037*	
Формирање кооперативних група (ФКГН)	Углавном имам	195	1,90	0,21			/
	Неодређен став	40	1,80	0,31			
	Углавном немам	5	1,89	0,23			
	Укупно	240	1,89	0,28	2,117	0,123	
Принципи кооперативног учења (ПКУН)	Углавном имам	195	2,40	0,22			1-2
	Неодређен став	40	2,25	0,36			
	Углавном немам	5	2,23	0,24			
	Укупно	240	2,37	0,25	7,480	0,001*	
Улоге наставника и ученика током кооперативног учења (УНУН)	Углавном имам	195	2,68	0,27			1-2
	Неодређен став	40	2,47	0,43			
	Углавном немам	5	2,53	0,36			
	Укупно	240	2,64	0,31	8,573	0,000*	

*статистички значајан на нивоу 0,05

Разлике у проценама карактеристика кооперативног учења у зависности од компетенција наставника за његову примену појављују се и на нивоу укупне заступљености тих карактеристика у настави српског језика и на нивоу њихове емпиријске структуре. Наиме, на нивоу издвојених фактора са супскала (Табела 18, Прилог 11), једнофакторска анализа варијансе указала је на постојање статистички значајних разлика између наставника с обзиром на компетенције за примену кооперативног учења у случају осам фактора: Начини структурирања кооперативног задатка ($F=3,805$; $p=0,024$); Величина кооперативних група ($F=4,907$; $p=0,008$); Вежбање социјалних вештина ($F=7,615$; $p=0,001$); Промовишућа интеракција ($F=11,045$; $p=0,000$); Позитивна међузависност ($F=7,281$; $p=0$); Улоге наставника у односу на циљ и исходе кооперативног учења ($F=8,491$; $p=0,000$); Улоге наставника у односу на ученике ($F=8,573$; $p=0,000$) и Улоге ученика у кооперативном учењу ($F=11,493$; $p=0,000$). У Табели 14 дат је приказ статистичких показатеља анализе варијансе и накнадних вишеструких поређења о значајним разликама између наставника с обзиром на компетенције за примену кооперативног учења у проценама издвојених фактора са супскала. Према добијеним резултатима, заступљеност различитих аспеката у примени кооперативног учења у настави српског језика одређена је компетенцијама наставника за ту примену. При томе, наставници који имају неодређен или позитиван став о властитим компетенцијама за примену кооперативног учења склонији су да процењују да су одређени аспекти тог учења заступљенији.

Табела 18: *Значајне разлике између наставника о екстрахованим факторима са супскала с обзиром на компетенције за примену кооперативног учења*

Варијабле	Компетенције	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Начини структурирања кооперативног задатка	Углавном имам	135	2,86	0,25	3,805	0,024*	1-3 2-3
	Неодређен став	64	2,87	0,23			
	Углавном немам	41	2,73	0,40			
	Укупно	240	2,84	0,28			
Величина кооперативних група	Углавном имам	135	1,92	0,30	4,907	0,008*	1-3 2-3
	Неодређен став	64	1,94	0,25			
	Углавном немам	41	1,76	0,35			
	Укупно	240	1,90	0,30			
Вежбање социјалних вештина	Углавном имам	134	2,59	0,38	7,615	0,001*	1-3 2-3
	Неодређен став	64	2,76	0,30			
	Углавном немам	41	2,45	0,59			
	Укупно	239	2,61	0,47			
Промовишућа интеракција	Углавном имам	134	2,37	0,30	11,045	0,000*	1-3 2-3
	Неодређен став	64	2,53	0,24			
	Углавном немам	41	2,24	0,42			
	Укупно	239	2,39	0,33			
Позитивна међузависност	Углавном имам	135	2,33	0,29	7,281	0,001*	1-3 2-3
	Неодређен став	64	2,32	0,29			
	Углавном немам	41	2,12	0,40			
	Укупно	240	2,29	0,32			
Улоге наставника у односу на циљ и исходе КУ	Углавном имам	134	2,76	0,29	8,491	0,000*	1-3 2-3
	Неодређен став	64	2,86	0,22			
	Углавном немам	41	2,60	0,47			
	Укупно	239	2,76	0,32			
Улоге наставника у односу на ученике	Углавном имам	134	2,70	0,32	8,573	0,000*	1-3 2-3
	Неодређен став	64	2,82	0,24			
	Углавном немам	41	2,54	0,47			
	Укупно	239	2,70	0,34			
Улоге ученика у кооперативном учењу	Углавном имам	134	2,44	0,38	11,493	0,000*	1-2 1-3 2-3
	Неодређен став	64	2,61	0,34			
	Углавном немам	41	2,24	0,43			
	Укупно	239	2,45	0,40			

*статистички значајан на нивоу 0,05

У процени седам од осам издвојених фактора утврђене су значајне разлике између две групе парова наставника: а) оних који сматрају да поседују потребне компетенције и оних који мисле да немају потребне компетенције за примену кооперативног учења; б) оних који немају израђен став о властитим компетенцијама и оних који заузимају претежно негативан став у погледу својих компетенција. При томе, у настави српског језика за наставнике са неодлучним и позитивним ставовима о сопственим компетенцијама карактеристична је примена различитих поступака за структурирање кооперативног задатка, формирање кооперативних група различитих величина, структурирање различитих принципа кооперативног учења (вежбање социјалних вештина, промовишућа интеракција, позитивна међузависност) и различитих улога наставника (улога у односу на циљ и исходе кооперативног учења и улога у односу на ученике). Једино у случају процене заступљености

различитих и комплементарних улога ученика у кооперативном учењу установљене су статистички значајне разлике између свих могућих парова наставника.

Став наставника према кооперативном учењу је последња варијабла чији је утицај испитиван. Увидом у Табелу 19 може се закључити да постоје статистички значајне разлике у процени карактеристика кооперативног учења с обзиром на став наставника према том учењу, у случају три супскала: Структурирање кооперативног задатка ($F=9,897$; $p=0,000$), Принципи кооперативног учења ($F=17,992$; $p=0,000$) и Улоге наставника и ученика током кооперативног учења ($Welch=8,316$; $p=0,003$; $Brown-Forsythe=4,486$; $p=0,046$). У погледу свих разматраних карактеристика кооперативног учења наставници са позитивним ставом према том учењу процењују да су оне најзаступљеније у настави српског језика, потом следе наставници са неодређеним и, на крају, наставници са негативним ставом према кооперативном учењу. Међутим, статистички показатељи накнадног вишеструког поређења (Табела 19) указују на значајне разлике у проценама структурирања кооперативног задатка између две групе парова наставника: а) са позитивним и негативним ставом; и б) са неодређеним и негативним ставом према кооперативном учењу. У проценама заступљености принципа кооперативног учења, као и улога наставника и ученика током његове примене у настави српског језика, значајне разлике су пронађене између свих потенцијалних парова.

Табела 19: *Процене наставника о карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика с обзиром на став према кооперативном учењу*

Варијабле	Став	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Структурирање кооперативног задатка (СКЗН)	Позитиван	201	2,80	0,24			
	Неодређен	31	2,75	0,24			1-3
	Негативан	8	2,38	0,69			2-3
	Укупно	240	2,77	0,27	9,897	0,000*	
Формирање кооперативних група (ФКГН)	Позитиван	201	1,89	0,27			
	Неодређен	31	1,90	0,20			
	Негативан	8	1,86	0,61			/
	Укупно	240	1,89	0,28	0,057	0,944	
Принципи кооперативног учења (ПКУН)	Позитиван	201	2,41	0,22			
	Неодређен	31	2,23	0,22			1-2
	Негативан	8	1,99	0,58			1-3
	Укупно	240	2,37	0,25	17,992	0,000	2-3
Улоге наставника и ученика током кооперативног учења (УНУН)	Позитиван	201	2,69	0,27			
	Неодређен	31	2,50	0,26			1-2
	Негативан	8	1,13	0,89			1-3
	Укупно	240	2,64	0,31	8,316 4,486	0,003** 0,046**	2-3

*статистички значајан на нивоу 0,05

** У случају када није задовољена претпоставка о једнакости варијанси између различитих група испитаника, прочитани су резултати два теста (*Welch*, *Brown-Forsythe*) отпорна на кршење претпоставке о једнакости варијанси

Слично резултатима на нивоу анализе укупног скорa са супскала, и на нивоу издвојених фактора са супскала утврђене су значајне разлике између наставника различитог става према кооперативном учењу у процени његових карактеристика у настави српског језика (Табела 20, Прилог 12).

Табела 20: Значајне разлике између наставника о издвојеним факторима са супскала с обзиром на став према кооперативном учењу

Варијабле	Став према кооперативном учењу	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Начини структурирања кооперативног задатка	Позитиван	201	2,86	0,24			
	Неодређен	31	2,82	0,22			1-2
	Негативан	8	2,38	0,73			1-3
	Укупно	240	2,84	0,28	12,496	0,000*	
Вежбање социјалних вештина	Позитиван	200	2,67	0,37			
	Неодређен	31	2,42	0,47			1-2
	Негативан	8	2,04	0,67			1-3
	Укупно	239	2,61	0,42	13,327	0,000*	2-3
Промовишућа интеракција	Позитиван	200	2,43	0,29			
	Неодређен	31	2,22	0,26			1-2
	Негативан	8	1,95	0,69			1-3
	Укупно	239	2,39	0,33	11,413	0,000*	
Лична одговорност и групно процесирање	Позитиван	200	2,33	0,32			
	Неодређен	31	2,16	0,30			1-2
	Негативан	8	2,04	0,68			1-3
	Укупно	239	2,30	0,34	5,228	0,001*	
Позитивна међузависност	Позитиван	201	2,32	0,31			
	Неодређен	31	2,21	0,31			1-3
	Негативан	8	1,94	0,45			
	Укупно	240	2,29	0,32	6,825	0,001*	
Улоге наставника у односу на циљ и исходе КУ	Позитиван	200	2,81	0,76			
	Неодређен	31	2,61	0,79			1-2
	Негативан	8	2,18	0,82			1-3
	Укупно	239	2,76	0,32	21,651	0,000*	2-3
Улоге наставника у односу на ученике	Позитиван	200	2,74	0,30			
	Неодређен	31	2,54	0,29			1-2
	Негативан	8	2,17	0,86			1-3
	Укупно	239	2,70	0,34	14,417	0,000*	2-3
Улоге ученика у кооперативном учењу	Позитиван	200	2,50	0,37			
	Неодређен	31	2,27	0,35			1-2
	Негативан	8	2,15	0,76			1-3
	Укупно	239	2,45	0,40	6,794	0,001*	

*статистички значајан на нивоу 0,05

Добијени резултати показују да од става наставника према кооперативном учењу зависи њихова процена колико су заступљени различити аспекти тог учења у настави српског језика (осам од једанаест издвојених фактора). При томе, наставници који заузимају позитиван став процењују да они у властитој настави српског језика више примењују различите аспекте тог учења него што то процењују наставници који имају неодређен или негативан став према кооперативном учењу. Када је реч о заступљености одређених начина структурирања кооперативног задатка, промовишуће интеракције, личне одговорности и групног процесирања и улога ученика, утврђене су значајне разлике између две групе парова наставника: оних који имају позитиван и неодређен став и оних који имају позитиван и негативан став према кооперативном учењу. Значајне разлике између свих парова наставника уочене су при процени заступљености социјалних вештина ученика, улоге наставника у односу на циљ и исходе кооперативног учења и улоге наставника у односу на ученике. Само

у процени заступљености позитивне међузависности у настави српског језика пронађене су значајне разлике између наставника са позитивним и негативним ставом према кооперативном учењу.

Став наставника према кооперативном учењу, као сложена и комплексна варијабла, укључује јединство и међусобну испреплетаност три компоненте: а) когнитивну (која обухвата различита сазнања наставника о кооперативном учењу – карактеристике, значај, примену кооперативног учења у настави итд); б) емоционалну (која се односи на релативно трајна и различита осећања наставника према кооперативном учењу); в) конативну (која укључује спремност наставника на одређена експлицитна и имплицитна понашања у односу на објекат става). У складу са полазним приступом овој варијабли, очекиван је добијени резултат – наставници који имају позитиван став према кооперативном учењу процењују да су карактеристике тог учења у настави српског језика знатно чешће заступљене него што то процењују остале категорије наставника. Постоји претпоставка да наставници који имају потребна знања о суштини и значају кооперативног учења, могућностима примене у реалним школским и наставним условима и осталим значајним аспектима, имају више позитивних искустава у примени кооперативног учења. Због тога су они спремнији да испољавају конкретна понашања када је реч о структурирању кооперативног задатка, принципима кооперативног учења, сопственим улогама и улогама ученика у кооперативном учењу. Пошто је однос компонената које дефинишу и одређују став наставника према кооперативном учењу међусобно испреплетан, постоји и претпоставка да примена тог учења у реалним наставним условима повратно утиче на емоционалну и когнитивну компоненту. Када се кооперативно учење примењује у настави српског језика, наставници конструишу нова сазнања о том учењу. Они доводе у везу формална знања са сазнањима изграђеним у пракси, а нови увиди о кооперативном учењу додатно формирају позитивне емоционалне доживљаје наставника.

3.3. Карактеристике кооперативног учења у настави српског језика из перспективе ученика

Трећим истраживачким задатком испитиване су ученичке перцепције и процене карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. У одељку који следи дати су приказ и дискусија резултата о ученичким проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика, према издвојеним аспектима (структурирање кооперативног задатка, формирање кооперативних група, принципи кооперативног учења, улоге наставника и ученика током кооперативног учења). Сагласно претходним поглављима рада, извршена је двострука дескриптивна анализа података: а) анализа на нивоу појединачних ставки супскала; и б) анализа на нивоу издвојених фактора са супскала.

3.3.1. Структурирање кооперативног задатка у настави српског језика из перспективе ученика

Структурирање кооперативног задатка је први разматрани аспект кооперативног учења у настави српског језика, а посебно је важан јер директно говори о доприносима кооперативног учења у домену когнитивног развоја ученика, првенствено развоја сложенијих облика мишљења и когнитивних процеса (Антић, 2010; Huber & Huber, 2008) који су у основи различитих квалитета знања ученика (Anderson & Krathwohl, 2001; Huber & Huber, 2008). Педагошке вредности, а првенствено образовне вредности кооперативног учења у развоју и унапређивању знања ученика предодређене су структурирањем кооперативног задатка. Ученици имају вишеструке користи од рада на кооперативним задацима ако су адекватно структурирани. Они практикују релевантне активности учења и покрећу сложене когнитивне процесе који се не би јавили у индивидуалном учењу – преговарање, објашњавање, аргументовање и узајамна регулација (Антић, 2010). Веома је важно да наставник дизајнира групни задатак који ће иницирати и подразумевати кооперацију ученика, да јасно и конкретно структурира кооперативни рад ученика и објасни им како ће остварити узајамну повезаност и зависност (Антић, 2010). Будући да су све активности и поступци наставника у вези са структурирањем кооперативног задатка усмерени ка ученицима, драгоцене су процене ученика о начинима структурирања кооперативног задатка, као и о његовој структури.

Како сугеришу резултати приказани у Табели 21 и просечни скорови ставки ($2,03 < M < 2,92$), ученици процењују да су различити аспекти структурирања кооперативног задатка присутни на већини часова српског језика (ставке 1, 2, 3, 4, 5, 6), у односу на њихову повремену заступљеност (ставке 7, 8). У прилог великој заступљености прве разматране карактеристике кооперативног учења говори и просечна процена свих тврдњи на супскали – 2,58. Дескриптивна анализа појединачних ставки указује да су у настави српског језика најприсутнији различити начини структурирања кооперативног задатка, што потврђују следеће ставке: а) *Наставник јасно објашњава циљеве учења у групи*; б) *Наставник јасно објашњава задатак групе*; и в) *Наставник даје јасна усмена упутства за рад у групи*. С друге стране, као најмање присутни издвајају се аспекти у вези са структуром кооперативног задатка. Ако анализирамо ставке са најнижим просечним вредностима, издваја се ставка – *Ученици су у оквиру групе имали задатак да садржај песме или приче прикажу у другој форми*. Та ставка указује на најмању заступљеност кооперативних задатака ниског степена структурираности који имају значајан образовни потенцијал у подстицању квалитетнијих знања ученика. У прилог закључку о недовољној заступљености нискоструктурираних кооперативних задатака из српског језика можемо истаћи и ставку – *Наставник унапред одређује ко ће шта и како радити у групи, које ћемо материјале користити*. Умерено високе средње вредности те ставке експлицитно потврђују значајно присуство

високоструктурираних кооперативних задатака. Задаци ниског степена структурираности који су проблемски постављени и засновани на открићу ученика, а који немају унапред одређене поступке за решавање и тачне одговоре, подстичу ученике на међусобну размену идеја, мишљења, решења и унапређују интерперсоналну интеракцију и комуникацију ученика (Cohen, 1994; према: Антић, 2010).

Табела 21: *Дескриптивни показатељи ставки на супскали Структурирање кооперативног задатка у настави српског језика (СКЗУ)*

Ставке	Min	Max	M	SD
1. Наставник јасно објашњава циљеве учења у групи.	1	3	2,92	0,31
2. Циљ учења у групи јесте да ученици науче да сарађују са другима.	1	3	2,79	0,45
3. Наставник јасно објашњава задатак групе.	1	3	2,89	0,39
4. Наставник даје јасна усмена упутства за рад у групи.	1	3	2,85	0,40
5. Наставник унапред одређује ко ће шта и како радити у групи, које ћемо материјале користити.	1	3	2,59	0,61
6. Сваки члан групе је добио другачији задатак.	1	3	2,46	0,67
7. Ученици су у оквиру групе имали задатак да саставе реченице од задатих речи.	1	3	2,08	0,68
8. Ученици су у оквиру групе имали задатак да садржај песме или приче прикажу у другој форми.	1	3	2,03	0,69
Структурирање кооперативног задатка – СКЗУ (1-8) ПРОСЕЧНО			2,58	0,31
Структурирање кооперативног задатка – СКЗУ (1-8) УКУПНО			20,59	2,47

Даља анализа садржаја издвојених ставки имплицира да су у актуелној примени кооперативног учења присутни кооперативни задаци различите природе. Они се крећу од нискокооперативних задатака (индивидуални задаци у кооперативном окружењу, односно задаци подељени на више мањих целина и сваки ученик самостално решава само један део задатка) до висококооперативних задатака (сваки кооперативни задатак који нужно подразумева да га ученици заједнички решавају). Добијени резултати сагледани у светлу значаја кооперативног учења, а пре свега могућности активирања и унапређивања квалитетнијих знања ученика, указују да је потребно унапређивати одређене аспекте у актуелој примени кооперативног учења. На првом месту, како имплицирају одговори и процене ученика, увиђа се потреба да се чешће примењују задаци који су мање структурирани, као и прави кооперативни задаци. У оквиру њих ће ученици имати могућности и слободу да на нивоу групе решавају питања која су значајна за целокупни рад групе, попут приступа решавању задатка, расподеле улога, активности и наставног материјала. Уколико је групни задатак дизајниран тако да унапред лимитира одређене ученичке реакције, активности и односе, може се десити да не дође до квалитетне ученичке интеракције и да ће изостати учење са разумевањем и примена знања.

Анализом главних компонената уз промакс ротацију са Кајзер нормализацијом утврђено је да се осам ставки о структурирању кооперативног задатка могу груписати на два фактора који укупно објашњавају 50,94% варијансе (видети Табелу 22).

Табела 22: Матрица факторског склопа супскале Структурирање кооперативног задатка у настави српског језика – СКЗУ (промакс ротација)

Ставке	Фактори	
	1	2
3. Наставник је јасно објаснио задатак групе.	,828	
1. Наставник је јасно објаснио циљеве учења у групи.	,723	
2. Циљ учења у групи јесте да научимо да сарађујемо са другима.	,692	
4. Наставник је дао јасна усмена упутства за рад у групи.	,641	
8. У оквиру групе имали смо задатак да садржај песме или приче прикажемо у другој форми.		,790
5. Наставник је унапред одредио ко ће шта и како радити у групи, које ћемо материјале користити.		,782
6. Сваки члан групе је добио другачији задатак.		,572
7. У оквиру групе имали смо задатак да саставимо реченице од задатих речи.		,514
Својствене вредности	2,713	1,362
Процент објашњене варијансе (Тотал: 50,94%)	33,918	17,028

*нису приказана факторска засићења нижа од 0,30

Значајни увиди у перцепције ученика о структурирању кооперативног задатка у настави српског језика произилазе из резултата факторске анализе (Табела 23). Факторска анализа је указала да две кључне компоненте репрезентују ученичке процене у вези са структурирањем кооперативног задатка, а то су: а) начини структурирања кооперативног задатка; б) тип и природа кооперативног задатка.

Табела 23: Дескриптивни показатељи за факторске скорове на супскали Структурирање кооперативног задатка у настави српског језика (СКЗУ)

Факторски скор	N	Min	Max	M	SD	Sk.	Ku.
Начини структурирања кооперативног задатка	720	1	3	2,85	0,28	-3,39	15,61
Тип и природа кооперативног задатка	720	1	3	2,30	0,21	0,40	-0,14

Први фактор доминатно одређује ученичке процене у вези са структурирањем кооперативних задатака (33,91% објашњене варијансе) и обухвата ставке о начинима њиховог конципирања у настави српског језика. На основу висине факторског скорa, а према проценама ученика, запажа се да су различити начини структурирања кооперативног задатка најзаступљенији аспект. Даља анализа садржаја и засићења ставки указује на значајно присуство активности наставника у одређивању и објашњавању задатка групе и циљева учења, као и у пружању инструкција за кооперативни рад. При структурирању кооперативних задатака из српског језика наставници настоје да ученицима јасно објасне задатак групе и циљеве учења у групи, потом да укажу да циљ учења јесте и сарадња између ученика, а дају и јасна усмена упутства за рад. Ова димензија је од посебне важности јер свакој ситуацији кооперативног учења треба да претходе активности којима наставник структурира кооперативни рад ученика, односно осигурава да свим ученицима, члановима групе, буде јасно шта се задатком групе тражи и у погледу понашања и активности ученика и у погледу очекивања и резултата рада (Антић, 2010; Шевкушић, 2003).

Тип и природа кооперативног задатка је други екстраховани фактор који је одређен ставкама о суштини и структури задатка, односно његовим карактеристикама у настави

српског језика. На основу умерено високих вредности факторског скорa могуће је закључити да су, према проценама ученика, у настави српског језика веома заступљени различити кооперативни задаци. Висина засићења и садржај ставки груписаних око другог фактора указују да актуелну наставу српског језика карактерише употреба кооперативних задатака различите природе и типа, почев од нискоструктурираних до високоструктурираних задатака, са тенденцијом да су присутнији задаци са високим степеном структурираности који захтевају ниже нивое ученичке кооперације.

Генерално посматрано, резултати факторске анализе потврђују усаглашеност ученичких перцепција о структурирању кооперативног задатка са полазним теоријским сазнањима. Перцепције ученика групишу се око два фактора: а) начина структурирања кооперативног задатка (како наставници креирају кооперативни задатак); б) структуре кооперативног задатка (шта чини структуру кооперативног задатка). На основу дескриптивне анализе издвојених факторских скорова, запажа се да ученици при процени карактеристика структурирања кооперативног задатка опажају првенствено различите начине којима наставници настоје да структурирају њихов кооперативни рад, а да су у другом плану карактеристике самог задатка. Добијени резултати факторске анализе су разумљиви с обзиром на чињеницу да су ученицима видљивије активности наставника на структурирању кооперативног задатка од карактеристика самог задатка. Процене ученике, посебно у вези са структуром кооперативног задатка, откривају да они у настави српског језика углавном раде на задацима која имају мањи образовни потенцијал да развијају и унапређују квалитетнија знања и више менталне процесе. Међутим, не треба пренебрегнути чињеницу да се већи удео и значај мора посветити структури и карактеристикама кооперативних задатака пошто су задаци покретачи различитих активности, интеракција и односа између ученика. Није свеједно да ли је кооперативни задатак по природи и типу такав да захтева од ученика просту репродукцију чињеница, уз врло мало сарадње између ученика, или је реч о кооперативном задатку који покреће дискусију и аргументовање код ученика, анализирање и објашњавање и сличне активности. Веома је важно да се у настави српског језика током примене кооперативног учења у условима разредне наставе све више негују и примењују задаци који су ниског или средњег степена структурираности како би се омогућило да структурирање тих задатака не буде готово искључиво резултат наставничке процене и одлуке. На тај начин, кооперативни задаци би били подршка развоју квалитетнијих знања и саморегулисаног учења.

Осим претходно изнетих увида, као значајано сазнање се издваја и чињеница да дескриптивна анализа екстрахованих фактора и дескриптивна анализа појединачних ставки са супскале дају сличне закључке о структурирању кооперативног задатка у настави српског језика.

3.3.2. Формирање кооперативних група у настави српског језика из перспективе ученика

Формирање кооперативних група означава други аспект у разматрању карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. Пошто су ученици непосредни чланови кооперативних група, занимљиво је сазнати њихову перспективу у вези са круцијалним питањима формирања група. Како сугеришу дескриптивни показатељи ставки (Табела 24) и просечни скорови ставки ($1,45 < M < 2,64$), ученици процењују да су различити аспекти формирања кооперативних група присутни повремено на часовима српског језика (ставке 10, 11, 13) и врло ретко (ставке 12, 14, 15). Просечна процена свих тврдњи на супскали ($M = 2,05$) сугерише повремену заступљеност карактеристика у вези са формирањем тих група у настави српског језика. На основу дескриптивне анализе просечних вредности ставки, запажа се да се већина ставки креће око и испод просека (ставке 10, 11, 12, 13) и да се само једна ставка (ставка 9) издваја значајно изнад средњих вредности. Једина ставка са највишим

просечним вредностима – У групи сам радио/ла са ученицима који имају слична интересовања – указује да ученици опажају да су током примене кооперативног учења у настави српског језика учили у групама које су хомогене по саставу. Како сугеришу ученичке процене, интересовања ученика су најзаступљенији критеријум формирања кооперативних група, као и хомогени начин груписања. С друге стране, ставке са најнижим просечним вредностима указују да у најмањој мери наставници одређују величину групе – *Наставник одређује колико ће ученика бити у једној групи (три или више)*; да је место седења критеријум формирања кооперативних група – *У групи сам радио/ла са ученицима који су најближи по месту седења*; и да су кооперативне групе велике по броју чланова – *Радио/ла сам у групи од шест чланова*.

Табела 24: *Дескриптивни показатељи ставки на супскали Формирање кооперативних група у настави српског језика (ФКГУ)*

Ставке	Min	Max	M	SD
9. У групи сам радио/ла са ученицима који имају слична интересовања.	1	3	2,64	0,53
10. У групи сам радио/ла са најбољим пријатељима.	1	3	2,18	0,53
11. У групи сам радио/ла са ученицима различитог општег успеха.	1	3	2,23	0,55
12. У групи сам радио/ла са ученицима који су најближи по месту седења.	1	3	1,70	0,67
13. Радио/ла сам у групи од четири члана.	1	3	1,81	0,60
14. Радио/ла сам у групи од шест чланова.	1	3	1,70	0,67
15. Наставник одређује колико ће ученика бити у једној групи (три или више).	1	3	1,45	0,64
Формирање кооперативних група – ФКГУ (9-15) ПРОСЕЧНО			2,05	0,34
Формирање кооперативних група – ФКГУ (9-15) УКУПНО			13,74	2,38

Премда се већина ставки може узети као поуздан индикатор умерено ниских ученичких процена различитих аспеката у формирању кооперативних група, не треба занемарити ни чињеницу да се у актуелној примени кооперативног учења у настави српског језика негују различита решења по питању величине, састава група и начина њиховог формирања.

У актуелној настави српског језика, из перспективе ученика, заступљене су кооперативне групе различите величине, уз нешто блажу предност мањих група у односу на веће групе. Добијени резултати су сагласни резултатима претходних истраживања (Bales & Borgatta, 1955; према: Rot, 2006; Gillies & Boyle, 2010) и налазима метаанализа (Lou et al., 1996). Штавише, добијени резултати су сагласни и са препорукама изведеним из постојећих теоријских схватања (Battistich & Watson, 2003; Rot, 2006; Ferrer, 2004) које указују на бројне предности рада у мањим кооперативним групама посебно у раду са ученицима млађег школског узраста.

У погледу састава кооперативних група у настави српског језика, првенствено начина њиховог формирања, заступљенија су хомогена (слична интересовања) од хетерогених груписања (различит општи успех), из перспективе ученика. Сагласно добијеним резултатима, у једном броју истраживања потврђен је већи утицај хомогеног груписања ученика за кооперативни рад (Adodo & Agbayewa, 2011; Allan, 1991; Slavin, 1990; Sternberg & Willard, 2002; Hooper, 1992;). Када се предности и ефекти начина груписања разматрају са становишта природе и структуре кооперативног задатка, заступљена су мишљења да је

хомогено груписање ефикасно и пожељно за учење специфичних вештина, процедура или чињеница код задатака са јасном и унапред предвиђеном структуром, док су хетерогене групе примереније у решавању задатака који немају јасну структуру већ захтевају бројне дискусије, размене идеја и решења између ученика (Davidson, 1990). Са те позиције, могуће је тумачење добијених налаза будући да су ученичке процене у вези са структурирањем кооперативног задатка указале на већу заступљеност кооперативних задатака високог степена структурираности.

Поред доминантних начина груписања, приметно је да наставници користе различите критеријуме за формирање кооперативних група, а према учесталости јављања издвајају се следећи критеријуми: интересовања ученика, општи успех, пријатељства и место седења. Што се тиче критеријума који су заступљени у формирању кооперативних група, по проценама ученика, више су присутни критеријуми који су значајни ресурси за остваривање образовних циљева наставе (усвајање академских садржаја) него васпитних циљева наставе. Пошто добијени резултати сугеришу да су недовољно заступљени различити аспекти у формирању кооперативних група, отвара се велики простор за извођење педагошких импликација и импликација за будућа истраживања. Значајне смернице за унапређивање актуелног стања у формирању група за кооперативно учење у настави српског језика обезбедила би сазнања о ставовима ученика према различитим начинима груписања, о ученичким искуствима тогом рада у групама различитог састава и величина, о повезаности одређеног начина груписања са карактеристикама ученика и контекста наставе.

О карактеристикама кооперативних група у настави српског језика из перспективе ученика сазнало се из резултата факторске анализе (Табела 25). Анализа главних компонената уз примену промакс ротације указала је да се седам ставки о формирању кооперативних група могу груписати на два фактора, а издвојено двофакторско решење објашњава 50,16% варијансе.

Табела 25: Матрица факторског склопа супскале *Формирање кооперативних група у настави српског језика (промакс ротација)*

Ставке	Фактори	
	1	2
10. У групи сам радио/ла са најбољим пријатељима.	,806	
9. У групи сам радио/ла са ученицима који имају слична интересовања.	,778	
12. У групи сам радио/ла са ученицима који су најближи по месту седења.	,587	
11. У групи сам радио/ла са ученицима различитог општег успеха.	,571	
13. Радио/ла сам у групи од четири члана.		,740
14. Радио/ла сам у групи од шест чланова.		,684
15. Наставник одређује колико ће ученика бити у једној групи (три или више).		,561
Својствене вредности	2,338	1,173
Процент објашњене варијансе (Тотал: 50,16%)	33,398	16,761

*нису приказана факторска засићења нижа од 0,30

На основу резултата факторске анализе на супскали *Формирање кооперативних група* формирана су два факторска сора (Табела 26).

Табела 26: *Дескриптивни показатељи за факторске скорове на супскали Формирање кооперативних група у настави српског језика (ФКГУ)*

Факторски скор	N	Min	Max	M	SD	Sk.	Ku.
Састав кооперативних група	719	1	3	2,36	0,37	-0,38	1,34
Величина кооперативних група	719	1	3	1,68	0,46	-0,91	0,89

Први фактор – Састав кооперативних група – доминантно објашњава процене ученика у вези са формирањем кооперативних група у настави српског језика. Садржајно, први фактор је одређен ставкама које указују на различите начине и критеријуме формирања група. Висина факторског скорa имплицира да се, према проценама ученика, у актуелној настави српског језика повремено примењују различити начини формирања и различити критеријуми за формирање кооперативних група. Иако недовољно заступљени, већу примену у настави српског језика имају хомогени начини формирања група и критеријуми који су погоднији за остваривање васпитних и образовних циљева наставе. Они подразумевају већ изграђене функционалне везе и односе између ученика, те чланови групе могу активирати понашања усмерена ка проблему и начину решавања задатка. Поред тога, спонтани критеријуми за формирање кооперативних група (нпр. пријатељски односи између ученика и место седења) сматрају се етичнијим изборима. Поједини аутори сваки вид груписања ученика виде као њихову стигматизацију и сегрегацију јер се они који имају слабије способности и лошија академска постигнућа осећају немотивисано и депривирано у хомогеним групама због очекивања и наставника и ученика (Emily et al., 2003; Lou et al., 2003). Анализа засићења ставки које чине доминанти факторски скор открива да ученици најчешће уче у хомогеним кооперативним групама које чине најбољи пријатељи и ученици сличних интересовања, затим ученици који су им најближи према месту седења, док је намање заступљено хетерогено груписање ученика према општем успеху.

Други фактор – Величина кооперативних група – обухвата ставке о величини кооперативних група у настави српског језика. Анализа засићења ставки, као и умерено ниске просечне вредности факторског скорa, имплицирају да се у актуелној примени кооперативног учења у настави српског језика недовољно пажње посвећује питањима величине група, односно да су мале и велике кооперативне групе тек повремено присутне на појединим наставним часовима. Према проценама ученика, како сугеришу засићења ставки, најзаступљеније су мале групе за рад, потом следе велике групе, и на крају, у најмањој мери наставници експлицитно одређују величину кооперативне групе. Добијени резултати, даље имплицирају одређена алтернативна објашњења. Пре свега, треба преиспитати примену других организационих облика кооперативног учења (кооперативни рад у пару или са целим одељењем). На другом месту, могуће је да се у пракси, на часовима српског језика, афирмише и идеја о учешћу ученика у формирању кооперативних група, односно да паралелно егзистирају различити начини формирања група: одоздо, одозго, комбиновани и симултани начин.

Наставник у припреми и формирању кооперативних група треба да има на уму првенствено два кључна питања: а) састав групе; и б) величину групе. Пошто су одлуке наставника у вези са формирањем група мање или више имплицитне и обликоване бројним педагошким, дидактичким и психолошким разлозима, важно је стећи сазнања о карактеристикама кооперативних група из перспективе ученика. Како сугерише дескриптивна анализа појединачних ставки, а посебно дескриптивна анализа издвојених фактора, перспектива ученика о карактеристикама кооперативних група усаглашена је са теоријским полазиштима. Ученици првенствено имају на уму састав група, а потом и величину група. Њима је важније са ким уче у групи него колико је чланова у групи. Ученичка перспектива је разумљива будући да се све одлуке у вези за формирањем група најдиректније односе на њих, њихове интеракције, односе и исходе рада у групи. Пошто

результати овог истраживања указују на заступљеност одређених начина формирања кооперативних група, састава и величина група, у даљим истраживачким радовима потребно је сазнати који начин груписања највише одговара ученицима, у којим групама су ученици имали најпријатнија искуства и показали најбоље резултате.

3.3.3. Принципи кооперативног учења у настави српског језика из перспективе ученика

У научној литератури елаборирани су различити принципи примене кооперативног учења. Они обухватају све етапе наставног процеса, од припреме, преко реализације до евалуације процеса и резултата наставног рада. Међу различитим теоријским моделима посебно место припада моделу коју су развили Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 2003). Он предвиђа пет суштинских принципа: (а) позитивну међузависност; б) индивидуалну одговорност ученика; в) унапређујућу интеракцију ученика лицем у лице; г) вежбање социјалних вештина и д) вредновање групних процеса. Истовремено, издвојени принципи кооперативног учења представљају кључну одредницу и претпоставку кооперативног учења. Према се они везују са рад наставника занимљива је и важна перспектива ученика о заступљености принципа и о начинима њиховог структурирања у пракси. Наставници добијају повратну информацију о сопственом раду и успешности при структурирању суштинских елемената кооперативног учења захваљујући проценама ученика о принципима тог учења у настави српског језика. Осим тога, тако се ствара интеракција између непосредних учесника васпитнообразовног рада (ученика и наставника), што доприноси свеобухватнијем разумевању примене кооперативног учења у настави српског језика.

Како сугеришу процене ученика представљене у Табели 27 ($1,87 < M < 2,84$), у актуелној настави српског језика значајно су заступљени сви разматрани принципи кооперативног учења са различитим степеном учесталости. Резултат о просечној процени свих тврдњи са супскале ($M=2,42$) указује да су разматрани принципи претежно заступљени у настави српског језика. Дескриптивна анализа појединачних ставки потврђује да се они примењују на већини наставних часова српског језика (ставке 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32), у односу на повремено и ретко примењивање (ставке 18, 19, 27, 28).

Аспекти са највишим просечним скоровима, односно најзаступљенији принципи по оцени ученика, тичу се два различита вида изграђивања промовишуће интеракције ученика (*Ученици у оквиру своје групе разговарају о решењу групног задатка; Ученици у оквиру своје групе дају објашњења једни другима*), позитивне међузависности ученика (*Чланови групе су усмерени ка остварењу заједничког циља групе*) и социјалних вештина ученика (*У групи се поштују утврђена правила понашања*). Насупрот томе, аспекти које ученици виде као најмање заступљене принципе односе се на: позитивну међузависност ученика промовисану кроз крајњи продукт/резултат групе (*Сваки члан групе је добио награду/оцену само на основу крајњег резултата групе*), личну одговорност ученика (*Наставник једном члану групе додељује задатак да проверава рад осталих чланова групе*), позитивну међузависност ученика на основу индивидуалног доприноса сваког члана групе (*Сваки члан групе је добио награду само на основу свог успеха на тесту*), проблеме услед неразвијених социјалних вештина ученика (*У групи долази до сукоба јер неки ученици стално ометају рад других; У групи долази до сукоба јер неки ученици не желе да ураде свој део задатка*).

Табела 27: *Дескриптивни показатељи ставки на супскали Принципи кооперативног учења у настави српског језика (ПКУУ)*

Ставке	Min	Max	M	SD
16. Чланови групе су усмерени ка остварењу заједничког циља групе (урађен извештај итд.)	1	3	2,69	0,54
17. Успех једног члана групе утиче на успех свих осталих чланова групе.	1	3	2,62	0,63
18. Сваки члан групе добио је награду/оцену само на основу крајњег резултата групе.	1	3	1,87	0,77
19. Сваки члан групе добио је награду само на основу свог успеха на тесту.	1	3	2,08	0,75
20. Ученици у оквиру своје групе дају објашњења једни другима.	1	3	2,71	0,51
21. Ученици у оквиру своје групе разговарају о решењу групног задатка.	1	3	2,84	0,43
22. Ученици помажу једни другима и међусобно се охрабрују како би успешно извршили задатак групе.	1	3	2,65	0,54
23. Ученици прихватају одговорност за свој део задатка и олакшавају рад другима у групи.	1	3	2,67	0,54
24. Случајним избором наставник прозива једног члана групе да изложи резултате рада групе.	1	3	2,28	0,69
25. Наставник посматра рад ученика у групи и бележи колики је допринос сваког члана укупном раду групе.	1	3	2,46	0,66
26. Наставник једном члану групе додељује задатак да проверава рад осталих чланова групе.	1	3	1,88	0,76
27. У групи долази до сукоба јер неки ученици не желе да ураде свој део задатка.	1	3	2,11	0,67
28. У групи долази до сукоба јер неки ученици стално ометају рад других.	1	3	2,10	0,66
29. У групи се поштују утврђена правила понашања.	1	3	2,68	0,54
30. Наставник ученицима даје конкретне примере о томе која њихова понашања су пожељна приликом рада у групи.	1	3	2,67	0,56
31. Идеје одређених ученика остали чланови групе никада не прихватају.	1	3	2,61	0,59
32. У оквиру групе процењујемо рад сваког члана и дајемо предлоге како да свако појединачно унапреди своје учење.	1	3	2,38	0,67
33. Свака група упознаје одељење и наставника са предлозима за унапређење свог рада.	1	3	2,35	0,67
Принципи кооперативног учења – ПКУУ (16-33) ПРОСЕЧНО			2,42	0,31
Принципи кооперативног учења – ПКУУ (16-33) УКУПНО			43,65	5,53

Када анализирамо ставке са највишим просечним вредностима издвајају се две које указује да наставници на већини часова српског језика при примени кооперативног учења настоје да обезбеде промовишућу интеракцију између ученика. Са становишта образовних вредности кооперативног учења од изузетне важности је да ученици током тог учења практикују понашања која су релевантна за укупни индивидуални и групни успех. Према проценама ученика, посебно место припада разговорима ученика о решењу групног задатка и ученичким објашњењима у вези са задатком. Добијени резултати су сагласни резултатима претходних истраживања (Webb, 2008; Webb & Farivar, 1994; McManus & Gettinger, 1996;

Ross, 2008) и закључцима метаанализа (Webb, 1991). Посматрања активности ученика током кооперативног учења су показала да је већина њихових интеракција усмерена ка учењу и групном задатку. У кооперативним групама учесталија су следећа понашања ученика: пружање и примање помоћи, пружање и примање објашњења (Webb, 2008; Webb & Farivar, 1994; Ross, 2008), активно слушање другог или посматрање другог док нешто демонстрира или изводи (McManus & Gettinger, 1996). У метаанализи истраживања о утицају ученичких објашњења током кооперативног учења Н. Веб (Webb, 1991) је извела два закључка: а) елаборирана објашњења су повезана са постигнућима ученика који даје објашњење, а не са постигнућима ученика који прима објашњења; б) користи за ученика који даје објашњење треба посматрати из перспективе других ученика јер самообјашњења и објашњења нису идентични механизми. Н. Веб (Webb, 1991) истиче да неелaborирана помоћ у вези са групним задатком није повезана са постигнућима особе која даје објашњења и да је негативно повезана са постигнућима особе која тражи објашњење. Наиме, тачан одговор без објашњења не може помоћи ученика да разуме проблем или начине решавања проблема, већ напротив, тај поступак неповољно утиче на његову мотивисаност да разуме стратегију решавања проблема.

Насупрот најзаступљенијим аспектима приликом примене принципа кооперативног учења у настави српског језика, ставке са најнижим просечним вредностима откривају да су аспекти који се везују за позитивну међузависност и личну одговорност ученика најмање структурирани. Ученици опажају да међусобно повезаност са другима и осећај заједништва у групи најмање остварују преко система награђивања који афирмише само крајњи резултат рада групе или само крајњи индивидуални резултат. Добијени подаци су охрабрујући будући да се остали видови подстицања позитивне међузависности ученика издвајају као погоднији, а посебно за развој личне одговорности ученика према групи и према себи. Добијени резултати даље имплицирају да се лична одговорност ученика током кооперативног рада најмање подстиче кроз међусобно ученичко проверавање и контролисање рада у групи.

Дескриптивна анализа појединачних ставки на супскали Принципи кооперативног учења указала је на најзаступљеније, односно најмање заступљене аспекте у примени принципа кооперативног учења из перспективе ученика. На тај начин, дескриптивна анализа ставки са супскале даје само увиде о степену присутности принципа кооперативног учења. С друге стране, резултати факторске анализе дају значајне увиде у вези са ученичким перцепцијама принципа кооперативног учења у настави српског језика.

Анализом главних компонената уз промакс ротацију утврђено је да се ставке о принципима кооперативног учења у настави српског језика из перспективе ученика групишу на четири фактора, који заједно објашњавају 50,36% варијансе (видети Табелу 28).

Табела 28: Матрица факторског склопа супскале Принципи кооперативног учења у настави српског језика - ПКУУ (промакс ротација)

Ставке	Фактори			
	1	2	3	4
33. Свака група упознаје одељење и наставника са предлозима за унапређење рада сопствене групе.	,688			
32. У оквиру групе процењујемо рад сваког члана и дајемо предлоге како да свако појединачно унапреди своје учење.	,685			
30. Наставник ученицима даје конкретне примере о томе која њихова понашања су пожељна за рад у групи.	,643			
29. У групи се поштују утврђена правила понашања.	,619			
23. Ученици прихватају одговорност за свој део	,497			

задатка и олакшавају рад другима у групи.				
16. Чланови групе су усмерени ка остварењу заједничког циља групе (ураћен извештај итд.)	,478			
25. Наставник посматра рад ученика у групи и бележи колики је допринос сваког члана укупном раду групе.	,438			
24. Случајним избором наставник прозива једног члана групе да изложи резултате рада групе.	,415			,313
26. Наставник једном члану групе додељује задатак да проверава рад осталих чланова групе.	,411	-,310		,359
17. Успех једног члана групе утиче на успех свих осталих чланова групе.	,748			,418
20. Ученици у оквиру своје групе дају објашњења једни другима.	,664			
21. Ученици у оквиру своје групе разговарају о решењу групног задатка.	,627			
22. Ученици помажу једни другима и међусобно се охрабрују како би успешно извршили задатак групе.	,589			
27. У групи долази до сукоба јер неки ученици не желе да ураде свој део задатка.			,870	
31. Идеје одређених ученика остали чланови групе никада не прихватају.			,870	
28. У групи долази до сукоба јер неки ученици стално ометају рад других.			,650	
18. Сваки члан групе добио је награду/оцену само на основу крајњег резултата групе.				,772
19. Сваки члан групе добио је награду само на основу свог успеха на тесту.				,665
Својствене вредности	4.317	2.111	1.404	1.237
Процент објашњене варијансе (Тотал: 50,36%)	23,982	11,727	7,803	6,847

*нису приказана факторска засићења нижа од .30

У Табели 29 дат је приказ дескриптивних показатеља за факторске скорове на супскали Принципи кооперативног учења у настави српског језика на узорку ученика.

Табела 29: *Дескриптивни показатељи за факторске скорове на супскали Принципи кооперативног учења у настави српског језика (ПКУУ)*

Факторски скор	N	Min	Max	M	SD	Sk.	Ku.
Групно процесирање и лична одговорност	719	1	3	2,58	0,37	-1,47	3,81
Промовишућа интеракција лицем у лице	718	1	3	2,42	0,38	-0,95	1,69
Вежбање социјалних вештина	719	1	3	2,39	0,45	-0,74	0,57
Позитивна међузависност	718	1	3	2,28	0,45	-0,36	0,08

Први фактор, уједно најдоминантији у тумачењу ученичких перцепција о принципима кооперативног учења у настави српског језика, обухвата садржајно ставке које се, с једне стране, односе на значај личне одговорности ученика и различите видове њеног промовисања, а с друге стране, на процесе групног вредновања. Око првог фактора су се груписале и две ставке које указују на значај моделовања социјалних вештина ученика и неопходно прихватање и поштовање успостављених правила понашања ученика и једна

ставка која указује да се позитivна међузависност између ученика остварује кроз заједнички циљ групе. Овај доминантни фактор је назван - Групно процесирање и лична одговорност - будући да је првенствено одређен ставкама о групном процесирању и личној одговорности ученика. Висина факторског скорa имплицира да је у питању фактор који је кључан за разумевање примене принципа кооперативног учења. Према проценама ученика, приликом примене кооперативног учења у настави српског језика највише се афирмише повратна информација о раду сваког члана групе и идентификују се начини за унапређење рада појединца, потом групна евалуација на нивоу целог одељења како би се изнели предлози за унапређење рада сваке групе. Даља анализа засићења ставки указује да ученици углавном прихватају одговорност за сопствени део задатка и тиме настоје да олакшају рад осталих чланова групе, као и да се негују различити видови подстицања личне одговорности ученика: а) кроз опсервације наставника и вредновање рада појединца и групе; и б) случајним прозивањем једног члана да изложи резултате рада групе.

Други фактор – Промовишућа интеракција лицем у лице – садржајно је засићен ставкама о различитим начинима подстицања квалитетне вербалне интеракције ученика, односно пожељним облицима понашања за рад и успех групе. У састав другог најдоминантнијег фактора груписала се и једна ставка која је индикатор позитивне међузависности ученика засноване на међузависности успеха ученика (*Успех једног члана групе утиче на успех свих осталих чланова групе*). На основу умерено високог факторског скорa може се закључити да ученици током кооперативног учења практикују широк дијапазон пожељних облика понашања који су усмерени ка групном задатку и представљају битну претпоставку за усвајање квалитетнијих знања ученика. На највећем броју часова српског језика ученици разговарају о решењу групног задатка, једни другима пружају објашњења у вези са задатком, помажу једни другима и међусобно се охрабрују током рада на задатку. Имајући на уму природу и разноврсност кооперативних задатака и наставних циљева из српског језика од изузетне важности је да наставници промовишу и подстичу различите облике понашања и интеракције ученика који подржавају заједничку изградњу, конструкцију и преиспитивање знања ученика.

Трећи издвојени фактор – Вежбање социјалних вештина – одређен је ставкама које указују на тешкоће и проблеме који произилазе због неразвијених социјалних вештина ученика. На основу умерено средњих вредности факторског скорa могуће је закључити да се социјалне вештине ученика, из перспективе ученика, углавном структурирају током кооперативног учења у актуелној настави српског језика. Анализа засићења ставки имплицира да ученици повремено не владају потребним социјалним вештина неопходним за функционисање групе и продуктивни рад због чега актуелну наставу српског језика неретко карактеришу бројни проблеми (нпр. поједини ученици не желе да ураде свој део задатка, идеје одређених ученика остали чланови групе никада не прихватају и поједини ученици стално ометају рад других). Добијени резултати су сагласни претходним истраживачким радовима (Ahmadpanh et al., 2014; Lavasani et al., 2011; Mendo-Lázaro et al., 2018; Mitchell, Woloshyn & Elliot, 2003; Ferrer, 2004), који указују да се захваљујући кооперативном учењу могу развити и унапредити социјалне вештине ученика, а представљају и значајне референтне оквире за превазилажење проблема у кооперативном раду.

Четврти фактор – Позитивна међузависност – садржајно је одређен ставкама о различитим видовима и начинима структурирања позитивне међузависности између чланова групе. Умерено средње вредности факторског скорa сугеришу на повремену заступљеност позитивне међузависности између ученика у актуелној настави српског језика. У односу на остале принципе кооперативног учења реч је о принципу који је најмање заступљен на часовима српског језика. Према проценама ученика, позитивна међузависност ученика током кооперативног рада у настави српског језика структурира се на различите начине: у највећој мери посредством одговарајућих система награђивања који истиче само укупни резултат и успех групе или само појединачне доприносе сваког појединца раду групе.

За разлику од претходне две разматране карактеристике кооперативног учења у настави српског језика (структурирање кооперативног задатка и формирање група) где су готово у потпуности усаглашени резултати који проистичу из дескриптивне анализе појединачних ставки и издвојених фактора, факторска анализа процена ученика у вези са трећом карактеристиком кооперативног учења дала је другачије увиде.

Прво, узимајући у обзир налазе факторске анализе може се закључити да је у значајној мери емпиријски верификован теоријски модел принципа кооперативног учења који су развили Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 2003, 2009). Емпиријски модел из перспективе ученика предвиђа четири принципа кооперативног учења уместо пет, колико апострофира теоријски модел. Иако полазни теоријски модел претпоставља да су групно процесирање и лична одговорност два независна принципа кооперативног учења, разумљиве су ученичке перцепције о њиховој повезаности. Лична одговорност ученика најбоље се обезбеђује уколико се успоставе адекватни механизми и процеси за вредновање рада групе и њених чланова. Наиме, када су ученицима јасни и релевантни критеријуми и референтни оквир за вредновање индивидуалног доприноса раду групе, укупних резултата и функционисања групе, онда ће у већој мери и расти лични допринос сваког члана групе, а тиме и лична одговорност ученика према групном и сопственом раду. Када је вредновање групних процеса усмерено не само на оцењивање рада појединца и групе већ и на унапређивање појединачног и групног рада, онда наставници могу адекватније да одговоре на изазове и тешкоће у подстицању личне одговорности ученика. Повратна информација о индивидуалном доприносу чланова успеху групе вишеструко је релевантна, и на индивидуалном и на групном плану, јер осигурава: а) утврђивање и процену рада појединаца; б) пружање подршке и помоћи појединцима у раду; в) преиспитивање начина поделе одговорности ученика у групи (Шевкушић, 2003).

Друго, занимљив налаз који следи из факторске анализе везан је за удео сваког принципа у тумачењу карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. Налази факторске анализе имплицирају да, према проценама ученика, групно процесирање, лична одговорност ученика и промовишућа интеракција између ученика објашњавају највећи део карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. Насупрот томе, процене ученика указују на најмањи удео социјалних вештина и позитивне међузависности ученика у тумачењу тих карактеристика.

Интерпретација добијених резултата може тећи у неколико праваца. Прво, не искључујући могућности социјално пожељних одговора ученика у проценама принципа кооперативног учења, треба издвојити и претпоставку да су ученици склонији да препознају и идентификују да су у пракси више присутне ставке које операционализују њихову личну одговорност ученика, групно процесирање, промовишућу интеракцију, односно ставке које се најдиректније односе на њихов рад и понашање. Друго потенцијално објашњење може се пронаћи у специфичностима наставе српског језика јер она издваја у први план комуникацију, интеракцију и размену информација, значења и интерпретација између ученика.

3.3.4. Улоге и активности наставника и ученика током кооперативног учења у настави српског језика из перспективе ученика

Улоге наставника и ученика, и њима припадајуће активности, четврта су разматрана карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. Посебну педагошку вредност имају сазнања о степену комплементарности улога наставника и ученика током кооперативног учења у настави српског језика, а посебно имајући на уму полазни плуралитет значења самог појма улога: научно утемељена улога (теоријска претпоставка о улогама наставника и ученика), опажена улога (како наставници опажају сопствене улоге и улоге

ученика, односно ученици улоге наставника и сопствене улоге) и реализована улога (које улоге наставници и ученици реализују).

Према проценама ученика датим у Табели 30, у настави српског језика значајно су присутне различите улоге наставника и ученика ($2,17 < M < 2,85$). Генерално посматрано, готово све разматране улоге наставника и ученика (изузев ставки 58, 59, 60), и њима припадајуће активности, реализоване су на већини наставних часова српског језика. У прилог изведеном закључку говори и вредност просечне процене свих тврдњи супскале ($M=2,49$).

Према проценама ученика, током кооперативног учења у настави српског језика наставници најчесталије остварују следеће улоге: улогу наставника као предавача (*Наставник подучава ученике како да сарађују у групи*); улогу наставника као мотиватора (*Наставник подстиче ученике да уче ради учења и нових сазнања*). Издвојене најзаступљеније улоге наставника обједињују наставничку улогу у кооперативном учењу. Насупрот томе, ставке са најнижим просечним вредностима указују на најмању заступљеност улоге наставника као фацитатора (*Наставник заједно са групом решава задатак*) и улоге наставника као планера и организатора (*Наставник уређује учионицу како би простор био адекватан за учење у групи*; и *Наставник обезбеђује наставне материјале и средства за рад у групи*). Интересантно је да су ученици као најмање присутну током кооперативног учења регистровали улогу наставника која се реализује на већини наставних часова српског језика и припада наставничкој улози.

С друге стране, ученици процењују да су они сами током кооперативних активности из српског језика најчесталије реализовали улогу записничара (*Моја улога је да пажљиво слушам и бележим идеје и решења групе*); улогу истраживача (*Моја улога је да пронађем и обезбедим изворе информација (књиге итд.)*) и улогу евалуатора (*Моја улога је да проценим да ли су чланови групе разумели садржај који се учи и, ако јесу, колико су га разумели*). Насупрот издвојеним улогама и активностима ученика, према учесталости јављања најмање присутне су следеће улоге: улога бележника (*Моја улога је да напишем извештај групе*); улога контролора (*Моја улога је да контролишем да ли чланови групе осварују своја задужења у предвиђеном времену*); и улога посматрача (*Моја улога је да посматрам да ли чланови групе међусобно сарађују и учествују у раду групе*).

Табела 30: *Дескриптивни показатељи ставки на супскали Улоге наставника и ученика у настави српског језика (УНУУ)*

Ставке	Min	Max	M	SD
34. Наставник подучава ученике како да решавају сукобе у групи.	1	3	2,68	0,58
35. Наставник подучава ученике како да воде разговор у групи и да се међусобно поштују.	1	3	2,68	0,56
36. Наставник подучава ученике како да сарађују у групи.	1	3	2,74	0,53
37. Наставник одређује временски распоред активности у групи.	1	3	2,53	0,62
38. Наставник обезбеђује наставне материјале и средства за рад у групи.	1	3	2,42	0,66
39. Наставник уређује учионицу како би простор био адекватан за учење у групи.	1	3	2,43	0,70
40. Наставник подстиче ученике у групи да самостално открију где су погрешили.	1	3	2,59	0,57
41. Наставник усмерава пажњу ученика у групи на важне ствари.	1	3	2,60	0,62
42. Наставник подстиче интеракцију и размену са ученицима.	1	3	2,56	0,61
43. Наставник заједно са групом решава задатак.	1	3	2,15	0,70

44. Ученици имају слободу да отворено и искрено разговарају са наставником.	1	3	2,56	0,65
45. Наставник похвалама и наградама мотивише ученике да раде и уче у групи.	1	3	2,65	0,58
46. Наставник подстиче ученике да уче ради учења и нових сазнања.	1	3	2,70	0,55
47. Наставник прати и процењује рад сваке групе и сваког њеног члана појединачно.	1	3	2,67	0,59
48. Наставник прати и процењује односе, сарадњу и интеракцију ученика у групи.	1	3	2,66	0,56
49. Наставник утврђује интересовања ученика у групи.	1	3	2,64	0,57
50. Наставник утврђује спремност ученика да изврше одређене активности у групи.	1	3	2,61	0,60
51. Наставник успоставља добар однос са ученицима, а помаже и да се успоставе добри односи између ученика у групи.	1	3	2,68	0,54
52. Наставник решава сукобе ученика у групи.	1	3	2,55	0,61
53. Наставник коригује непожељна понашања ученика у групи.	1	3	2,58	0,61
54. Наставник подстиче ученике да изнесу осећања и искуства у вези са учењем у групи.	1	3	2,57	0,60
55. Моја улога је да пронађем и обезбедим изворе информација (књиге итд.)	1	3	2,21	0,62
56. Моја улога је да проценим да ли су чланови групе разумели садржај који се учи и, ако јесу, колико су га разумели.	1	3	2,18	0,69
57. Моја улога је да пажљиво слушам и бележим идеје и решења групе.	1	3	2,31	0,65
58. Моја улога је да напишем извештај групе.	1	3	2,06	0,70
59. Моја улога је да контролишем да ли чланови групе остварују своја задужења у предвиђеном времену.	1	3	2,07	0,72
60. Моја улога је да посматрам да ли чланови групе међусобно сарађују и учествују у раду групе.	1	3	2,11	0,72
Улоге наставника и ученика – УНУУ (34-60) ПРОСЕЧНО			2,49	0,36
Улоге наставника и ученика – УНУУ (34-60) УКУПНО			66,70	9,66

Дескриптивна анализа ставки са највишим и најнижим просечним вредностима упућује на вишеструке интерпретације улога наставника и ученика током кооперативног учења. Прво, перспектива ученика сугерише да на већини часова српског језика током примене кооперативног учења наставници реализују наставничку улогу. Наставничка улога обједињује његове активности као предавача (подучава ученике о сарадњи у групи) и мотивациону улогу (подстиче интринзику мотивацију ученика јер их подстиче да уче из интересовања, задовољства током самог процеса учења и уживања у сазнавању новог). Значајна присутност наставничке улоге у односу на све остале разматране улоге потврђују претпоставку да су наставници значајни актери у примени и вођењу кооперативног учења. Поред тога, у контексту разредне наставе и узрасних особености ученика млађег школског узраста, добијени резултати о улогама наставника током кооперативног учења јесу очекивани и разумљиви. Будући да су вештине ученика потребне за успешну сарадњу педагошки задате, неопходно је да наставници подучавају ученике потребним вештинама за сарадњу, а првенствено социјалним вештинама. У условима разредне наставе кооперативне групе често карактеришу неразвијене социјалне вештине ученика јер они немају велика претходна искуства у кооперативном раду. Осим тога, узрасне могућности ученика четвртог

разреда основне школе често им не омогућавају да самостално воде процес учења, тим је потребна почетна сарадња и подршка одраслог или компетентнијег вршњака, због чега наставници помажу, подстичу и олакшавају процес учења кроз различите конструктивне облике сарадње. Наставници усмеравају пажњу ученика, пружају им подршку, стварају добре дирекције, пружају *feedback*, коригују грешке уз објашњења, обезбеђују учење по моделу итд. (Kovač Cerović, 1990).

Друго, дистрибуције на појединачним ставкама показују да наставници током примене кооперативног учења најмање реализују улоге које подразумевају разноврсне активности планирања и организовања тог учења (одређивање временског плана активности у групи, уређивање простора у учионици за учење у групи и обезбеђивање наставних материјала и средстава за рад у групи). Ниске дистрибуције улоге наставника као планера и организатора кооперативног учења у проценама ученика можемо протумачити на два начина. Према првом објашњењу, реч је о активностима које су по природи мање експлицитне и о којима наставник није информисао ученике. Према другом објашњењу, могуће је да и ученици у извесним ситуацијама учествују у планирању и организовању кооперативног учења (нпр. врше избор наставних материјала, уређују простор за рад и слично).

Треће, анализа појединачних ставки о улогама наставника сугерише да се све разматране улоге наставника реализују на већини часова српског језика. Поред наставничке улоге, наставници реализују и мотивациону улогу, улогу евалуатора, сазнајно-дијагностичку улогу, улогу регулатора социјалних односа у разреду и улогу партнера у афективној интеракцији. Према проценама ученика, наставници практикују широк дијапазон разноврсних активности и васпитнообразовних поступака у свим етапама наставног процеса, почев од припреме преко реализације и вођења до евалуације кооперативног учења.

Четврто, уочава се усаглашеност закључака о улогама наставника у кооперативном учењу са закључцима о структурирању кооперативног задатка у настави српског језика. Очекивано је да, према учесталости јављања, буду заступљеније предавачка улога наставника и његова улога као фацитатора кооперативног учења, што обезбеђују неопходне претпоставке за успешну примену кооперативног учења јер постоји израженија тенденција да наставници примењују високоструктуриране кооперативне задатке са унапред утврђеним понашањима и интеракцијама ученика.

Осврт и анализа ставки са највишим и најнижим просечним вредностима о улогама ученика током кооперативног учења у настави српског језика указују на значајно присуство комплементарних улога ученика. Неке од тих улога реализују се на већини наставних часова, независно од специфичности кооперативног задатка или кооперативне групе, док су одређене улоге ученика само повремено присутне на појединим наставним часовима. Ученици су током реализације групних задатака у највећем степену реализовали улогу записничара, истраживача и евалуатора. Другим речима, на већини наставних часова српског језика ученици опажају да практикују понашања која од њих захтевају да пажљиво слушају и бележе идеје и решења осталих чланова групе, истраживачки трагају за адекватном литературом и осталим изворима информација и процењују успешност у савладавању наставних садржаја и радних задатака. Супротно томе, ученици опажају да током кооперативног учења понекад реализују улогу бележника, која подразумева израду целокупног извештаја групе, потом улогу контролора са задатком контролисања остварености временског плана активности и задужења и, на крају, реализују улогу посматрача са задатком да прате функционисање и рад групе. Охрабрује податак да се у актуелној настави српског језика при примени кооперативног учења негује пракса структурирања и ротирања улога ученика, што је битна претпоставка за успостављање квалитетне и здраве ученичке сарадње, али је очигледно и да се различите улоге не додељују равноправно свим ученицима.

Применом методе главних компонената уз промакс ротацију издвојена су четири фактора која објашњавају 52,11 % варијансе скупа варијабли супскале Улоге наставника и ученика током кооперативног учења у настави српског језика (Табела 31).

Табела 31: Матрица факторског склопа супскале Улоге наставника и ученика током кооперативног учења у настави српског језика - УНУУ (промакс ротација)

Ставке	Фактори			
	1	2	3	4
34. Наставник подучава ученике како да решавају сукобе у групи.	,895			
35. Наставник подучава ученике како да воде разговор у групи и да се међусобно поштују.	,800			
36. Наставник подучава ученике како да сарађују у групи.	,780			
41. Наставник усмерава пажњу ученика у групи на важне ствари.	,694			
50. Наставник утврђује спремност ученика да изврше одређене активности у групи.	,664			
49. Наставник утврђује интересовања ученика у групи.	,634			
46. Наставник подстиче ученике да уче ради учења и нових сазнања.	,592			
47. Наставник прати и процењује рад сваке групе и сваког њеног члана појединачно.	,555			
40. Наставник подстиче ученике у групи да самостално открију где су погрешили.	,524			
48. Наставник прати и процењује односе, сарадњу и интеракцију ученика у групи.	,472		,311	
51. Наставник успоставља добар однос са ученицима, а помаже и да се успоставе добри односи између ученика у групи.	,472		,301	
45. Наставник похвалама и наградама мотивише ученике да раде и уче у групи.	,380			
59. Моја улога је да контролишем да ли чланови групе остварују своја задужења у предвиђеном времену.		,875		
60. Моја улога је да посматрам да ли чланови групе међусобно сарађују и учествују у раду групе.		,819		
58. Моја улога је да напишем извештај групе.		,759		
56. Моја улога је да проценим да ли су чланови групе разумели садржај који се учи и, ако јесу, колико су га разумели.		,750		
57. Моја улога је да пажљиво слушам и бележим идеје и решења групе.	,307	,688		
55. Моја улога је да пронађем и обезбедим изворе информација (књиге итд.)		,606		
44. Ученици имају слободу да отворено и искрено разговарају са наставником.			,820	
53. Наставник коригује непожељна понашања ученика у групи.			,763	

52. Наставник решава сукобе ученика у групи.					,535
54. Наставник подстиче ученике да изнесу осећања и искуства у вези са учењем у групи.					,482
43. Наставник заједно са групом решава задатак.					,779
39. Наставник уређује учионицу како би простор био адекватан за учење у групи.					,673
38. Наставник обезбеђује наставне материјале и средства за рад у групи.					,496
42. Наставник подстиче интеракцију и размену са ученицима.					,458
37. Наставник одређује временски распоред активности у групи.					,449
Својствене вредности	9,231	2,701	1,120	1,019	
Процент објашњене варијансе (Тотал: 52,11%)	34,88	10,003	4,148	3,774	

*нису приказана факторска засићења нижа од 0,30

На основу резултата факторске анализе формиран је сет од четири варијабле које репрезентују ученичке перцепције о улогама наставника и ученика током кооперативног учења (Табела 32).

Табела 32: *Дескриптивни показатељи за факторске скорове на супскали Улоге наставника и ученика током кооперативног учења у настави српског језика (УНУУ)*

Факторски скор	N	Min	Max	M	SD	Sk	Ku
Наставник као фацитатор кооперативног учења	718	1	3	2,64	0,38	-1,99	5,48
Улоге ученика у кооперативном учењу	713	1	3	2,15	0,52	-0,25	-0,49
Наставник као регулатор социјалних и афективних односа	718	1	3	2,59	0,43	-1,46	2,49
Наставник као планер, организатор и партнер у кооперативном учењу	717	1	3	2,39	0,46	-0,66	0,30

Посебно је занимљива анализа првог фактора – Наставник као фацитатор кооперативног учења – будући да је реч о фактору који доминантно одређује ученичке перцепције улоге наставника у кооперативном учењу (34,88% објашњене варијансе) у настави српског језика. С једне стране, фактор је садржајно одређен ставкама о наставничкој улози која обједињује предавачку и улогу наставника као фацитатора, а с друге стране ставкама о његовој сазнајно-дијагностичкој, мотивационој и евалуаторској улози. Пошто ученици ове улоге не перципирају као независне наставничке улоге, што је претпостављено полазном класификацијом, било је потребно редефинисати назив првог фактора. У складу са садржајима издвојених ставки, доминантни фактор је назван – Наставник као фацитатор кооперативног учења. Описи и анализа садржаја и засићења ставки груписаних око доминантног фактора указују првенствено на учесталу заступљеност активности и васпитнообразовних поступака наставника којима стварају претпоставке за успешну примену кооперативног учења у настави српског језика (нпр. наставник као предавач подучава ученике о сарадњи, узајамном поштовању и дијалогу, могућности и начинима решавања сукоба у групи), затим, подстичу релевантна понашања ученика потребна за

реализацију групног задатка (нпр. наставник мотивише ученике да самостално открију где су погрешили у групном задатку и покреће унутрашње подстицаје код ученика за учењем и сазнавањем новог) и спроводе разноврсне сазнајно-дијагностичке поступке (праћење и процењивање интересовања, спремности и способности ученика за кооперативни рад). Осим наведеног, анализа садржаја ставки имплицира да наставници прате процес и исходе током примене кооперативног учења, процењују рад сваке групе и њених чланова, као и успостављених односа, сарадње и интеракције међу ученицима у групи.

Садржај другог фактора – Улоге ученика у кооперативном учењу – одређен је ставкама које операционализују различите и комплементарне улоге ученика током кооперативног учења у настави српског језика, а пре свега: улогу контролора, посматрача, записничара, истраживача и евалуатора. Умерено средње вредности факторског скорa сугеришу на повремено присуство разматраних активности и поступака ученика. Анализа садржаја и засићења ставки груписаних око другог фактора указују првенствено на повремену заступљеност активности ученика на контролисању спровођења одлука и извршења задатака у групи, посматрању сарадње и учешћа у групи, изради извештаја групе, процењивању успешности ученика у савладавању наставних садржаја, активном слушању и бележењу идеја и решења групе и, на крају, експлоративним активностима трагања за адекватном литературом и изворима информација.

Трећи фактор – Наставник као регулатор социјалних и афективних односа – одређен је ставкама које указују на улогу наставника у изградњи и регулисању социјалних и афективних односа у групи. Према проценама ученика, а на основу висине факторског скорa, наставници веома често у настави српског језика реализују улогу регулатора социјалних и афективних односа односа. Анализа засићења ставки указује да наставници на већини наставних часова српског језика практикују активности којима промовишу отворену комуникацију са ученицима, коригују непожељна понашања ученика, решавају сукобе ученика у групи, екстринзички мотивишу понашања ученика, подстичу ученике да отворено износе своја осећања и искуства у току кооперативног учења.

Наставник као планер, организатор и партнер у кооперативном учењу – последњи је издвојени фактор. Садржајно обухвата, с једне стране, ставке о активностима планирања и организовања кооперативног учења, а с друге стране, активности наставника као партнера. Умерено високе вредности факторског скорa сугеришу да се у настави српског језика често реализују активности наставника на планирању и структурирању просторне и материјалне организације кооперативног учења. Засићења ставки, даље, имплицирају да наставници обезбеђују потребна наставна средства и материјале за кооперативни рад и уређују простор за кооперативно учење. Као партнери, наставници спроводе активности којима промовишу двосмерну размену и интеракцију, као и активну партиципацију ученика током кооперативног учења при заједничком решавању задатка. Могуће да ученици опажају као најмање присутне активности наставника као планера и организатора кооперативног учења пошто је реч о мање салијентним активностима, а и зато што наставници те активности унапред одређују, пре примене кооперативног учења. Најмању заступљеност активности наставника као партнера у кооперативном учењу у односу на претходне наставничке улоге можемо протумачити чињеницом да су односи између ученика и наставника асиметрични у погледу степена знања, способности, интересовања, искустава и моћи. Партнерски односи наставника и ученика не подразумевају нужно егалитарни и симетрични однос партнера. Постоји и претпоставка да ученици опажају да се активности учења у значајнијом мери везују за ученике, не и за наставнике.

Резултати факторске анализе указали су на бројна значајна сазнања у вези са ученичким проценама и перцепцијама сопствених улога и улога наставника током примене кооперативног учења у настави српског језика.

Прво, полазна и адаптирана класификација наставничких улога, која предвиђа постојање шест различитих улога наставника, није верификована у потпуности. Ученичке

перцепције указују на значајно присуство три групе наставничких улога током кооперативног учења. Сагласно томе, издиференцирала су се различита значења улога наставника и ученика, како у погледу теоријске улоге (научно претпостављене улоге наставника и ученика у кооперативном учењу), тако и у погледу реализоване (које улоге наставници и ученици реализују током кооперативног учења) и опажене улоге (како други актери образовно-васпитног процеса опажују реализовану улогу наставника, тј. како ученици опажују улоге наставника и сопствене улоге). Ученици не перципирају нити процењују све наставничке улоге током кооперативног учења као посебне и независне улоге. Према резултатима факторске анализе, четири групе наставничких улога (наставничка, мотивациона улога, сазнајно-дијагностичка и евалуациона) обједињене су и неодвојиве у примени кооперативног учења у настави српског језика.

Друго значајно сазнање који произилази из резултата факторске анализе односи се на значај разматраних улога наставника ученика током примене кооперативног учења у настави српског језика, према степену учесталости јављања и ученичким перцепцијама. Свеукупно посматрано, актуелну примену кооперативног учења у настави српског језика карактеришу разноврсне улоге и активности наставника и ученика, са нешто израженијим присуством наставничких улога које су усмерене ка креирању услова за успешну примену кооперативног учења и којима се успостављају социјални и афективни односи са ученицима и између самих ученика. Веома је изненађујуће сазнање да ученици сопствене улоге и активности процењују као најмање заступљене током кооперативног учења.

3.4. Разлике између ученика у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика

У оквиру четвртог истраживачког задатка тестирана је претпоставка која се тиче о разлике међу ученицима у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика с обзиром на одређена обележја ученика. У малом броју истраживања испитивао се утицај фактора који детерминишу ставове ученика према кооперативном учењу (Ghaith & Bouzeineddine, 2003; Er & Ataç, 2014; Станојевић, 2005), при чему постојећа сазнања имлицирају контрадикторне закључке о њиховом стварном утицају. Као релевантна истраживачка питања издвајају се она која се тичу разлика у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика у зависности од општег школског успеха ученика, њиховог школског успеха из српског језика и става према том учењу. Идентификовање и сагледавање разлика у процени карактеристика кооперативног учења с обзиром на различита обележја ученика обезбедило би значајна сазнања о утицају одређених обележја ученика, а тиме и значајне смернице за конципирање и унапређивање различитих аспеката у примени кооперативног учења на часовима српског језика.

Првенствено је испитан утицај општег школског успеха ученика, који је за потребе реализације истраживања (истраживање је реализовано током другог полугодишта) одређен као укупни школски успех остварен на крају првог полугодишта. У погледу прве разматране варијабле, како сугеришу резултати приказани у Табели 33, установљено је да општи школски успех ученика значајно детерминише њихову процену заступљености карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. Статистички значајне разлике између ученика различитог општег успеха су пронађене у случају три супскале: Структурирање кооперативног задатка ($F=6,159$; $p=0,000$); Формирање кооперативних група ($F=4,483$; $p=0,000$); и Принципи кооперативног учења ($F=4,156$; $p=0,006$). На нивоу вишеструког поређења парова установљене су значајне разлике између три групе парова (између одличних и довољних, између врло добрих и довољних и између добрих и довољних ученика). Са порастом општег успеха ученика расте и процена да су заступљенији различити аспекти структурирања кооперативног задатка, као и процена у вези са формирањем кооперативних група. Одлични, врло добри и добри ученици значајно више од довољних ученика опажају присутним наведене аспекте. Када је у питању процена заступљености принципа кооперативног учења у настави српског језика, накнадни тестови поређења парова (Tukey HSD) потврдили су значајне разлике између одличних и довољних ученика, у корист одличних ученика.

Табела 33: *Процене ученика о карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика с обзиром на општи школски успех*

Варијабле	Општи школски успех	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Структурирање кооперативног задатка (СКЗУ)	Одличан	488	2,59	0,25			
	Врло добар	194	2,56	0,34			1-4
	Добар	36	2,48	0,53			2-4
	Довољан	2	1,81	1,14			3-4
	Укупно	720	2,58	0,30	6,159	0,000*	
Формирање кооперативних група (ФКГУ)	Одличан	488	2,06	0,32			
	Врло добар	194	2,03	0,34			1-4
	Добар	35	2,10	0,44			2-4
	Довољан	2	1,25	0,35			3-4
	Укупно	719	2,05	0,33	4,483	0,000*	
Принципи кооперативног	Одличан	488	2,44	0,28			
	Врло добар	194	2,39	0,31			

учења (ПКУУ)	Добар	35	2,38	0,43			1-4
	Довољан	2	1,86	1,21			
	Укупно	719	2,42	0,30	4,156	0,006*	
Улоге наставника и ученика током кооперативног учења (УНУУ)	Одличан	488	2,51	0,32			
	Врло добар	193	2,44	0,38			
	Добар	35	2,49	0,47			
	Довољан	2	1,91	1,28			
	Укупно	718	2,49	0,35	3,750	0,011	

*статистички значајан на нивоу 0,05

На нивоу издвојених фактора са супскала (Табела 34, Прилог 13) утврђене су значајне разлике између ученика различитог општег успеха у процени шест фактора који репрезентују ученичке перцепције карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. Реч је о следећим факторима: Начини структурирања кооперативног задатка ($F=21,888$; $p=0,000$), Састав кооперативних група ($F=4,112$; $p=0,007$), Групно процесирање и лична одговорност ($F=6,248$; $p=0,000$), Вежбање социјалних вештина ($F=4,658$; $p=0,003$), Наставник као фацилитатор кооперативног учења ($F=4,072$; $p=0,007$) и Наставник као регулатор социјалних и афективних односа ($F=6,817$; $p=0,000$). Накнадна поређења (помоћу Tukey HSD теста) потврдила су да се у процени заступљености првог издвојеног фактора у вези са начинима структурирања кооперативног задатка значајне разлике јављају између свих потенцијалних парова ученика. Са порастом општег успеха ученика расте и процена заступљености различитих начина структурирања кооперативног задатка у настави српског језика. Исти тренд је установљен и у оквиру процене заступљености кооперативних група различитог састава, а значајне разлике су пронађене између три групе парова ученика: а) одличних и довољних; б) врло добрих и довољних; и в) добрих и довољних. У погледу процене заступљености принципа кооперативног учења – Групно процесирање и лична одговорност – потврђене су значајне разлике између две групе парова: а) одличних и врло добрих; и б) одличних и довољних ученика, с тим да већу заступљеност опажају ученици који имају бољи општи школски успех. У процени заступљености другог принципа кооперативног учења – Вежбање социјалних вештина – значајне разлике су утврђене само између одличних и врло добрих ученика, у корист одличних ученика. Већу присутност улога наставника као фацилитатора кооперативног учења изражавају успешнији ученици (одлични, врло добри и добри) у односу на неуспешне (довољни ученици), а уочене разлике су статистички значајне. На крају, у погледу процене заступљености улога наставника као регулатора социјалних и афективних односа уочене су статистички значајне разлике између одличних и довољних ученика.

Табела 34: Значајне разлике између ученика о издвојеним факторима са супскала с обзиром на општи школски успех

Варијабле	Општи школски успех	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Начини структурирања кооперативног задатка	Одличан	488	2,89	0,19			1-2
	Врло добар	194	2,81	0,35			1-3
	Добар	36	2,65	0,56			1-4
	Довољан	2	1,75	1,06			2-3
	Укупно	720	2,85	0,28	21,888	0,000*	2-4 3-4
Састав кооперативних група	Одличан	488	2,37	0,34			
	Врло добар	194	2,34	0,41			
	Добар	35	2,39	0,45			
	Довољан	2	1,50	0,71			
	Укупно	719	2,36	0,37	4,112	0,007*	
Групно	Одличан	488	2,60	0,33			

процесирање и лична одговорност	Врло добар	194	2,51	0,40			1-2
	Добар	35	2,47	0,50			1-4
	Довољан	2	1,88	1,24			
	Укупно	719	2,57	0,37	6,248	0,000*	
Вежбање социјалних вештина	Одличан	488	2,42	0,44			
	Врло добар	194	2,32	0,47			
	Добар	35	2,31	0,53			1-2
	Довољан	2	1,67	0,94			
	Укупно	719	2,39	0,45	4,658	0,003*	
Наставник као фацитатор	Одличан	488	2,67	0,36			
	Врло добар	193	2,60	0,41			1-4
	Добар	35	2,63	0,49			2-4
	Довољан	2	1,88	1,24			3-4
	Укупно	718	2,64	0,39	4,072	0,007*	
Наставник као регулатор социјалних и афективних односа	Одличан	488	2,64	0,40			
	Врло добар	193	2,49	0,48			
	Добар	35	2,58	0,51			1-2
	Довољан	2	2,00	1,41			
	Укупно	718	2,59	0,44	6,817	0,000*	

*статистички значајан на нивоу 0,05

Резултати (Табела, 33, 34) указују да општи школски успех ученика има значајни утицај на њихову процену и перцепцију карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. Ученици са бољим школским успехом значајно више процењују присутним разматране карактеристике. Општи школски успех ученика представља вишедимензионалан конструкт који указује на степен овладавања ученика знањима, вештинама, способностима, ставовима, уверењима и вредностима предвиђеним програмима различитих школских предмета. Ако се узме у обзир полазно разумевање општег школског успеха, очекиван је налаз да одлични ученици значајно више од осталих ученика процењују да су присутне разматране карактеристике. Одлични ученици испољавају већи степен прилагодљивости различитим условима наставе и учења, захтевима наставних предмета, као и властитим очекивањима и очекивањима наставника, те боље разумеју суштину и значај кооперативног рада и остале структурне елементе у примени кооперативног учења. Сагласно изнетој претпоставци, у домаћем истраживању утврђено је да одлични ученици значајно позитивније процењују дидактичке вредности кооперативног учења у пару (Станојевић, 2005).

Један од истраживачких задатака био је усмерен на идентификацију разлика у процени карактеристика кооперативног учења у настави српског језика с обзиром на школски успех ученика из српског језика (Табела 35). Пошло се од претпоставке да остварен школски успех из српског језика изражен школским оценама као валидни показатељ степена и нивоа усвојености знања, вештина, ставова и вредности ученика из српског језика има значајну улогу на ученичке процене и перцепције карактеристика кооперативног учења. С обзиром на вредности аритметичких средина посебно је занимљиво да на свим разматаним супскалама најнеуспешнији ученици из српског језика (који имају двојку из српског језика) процењују да су најзаступљене карактеристике кооперативног учења, потом следе ученици који су најуспешнији (који имају пет из српског језика), на трећем месту су добри ученици и, на крају, врло добри по школском успеху из српског језика. Супротно полазној претпоставци, евидентиране ниске разлике у проценама ученика различитог школског успеха из српског језика нису статистички значајне, што указује да ученици независно од школског успеха из српског језика подједнако процењују да су карактеристике кооперативног учења заступљене на већини часова српског језика.

Табела 35: *Процене ученика о карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика с обзиром на школски успех из српског језика*

Варијабле	Школски успех из српског	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Структурирање кооперативног задатка (СКЗУ)	Одличан (5)	387	2,59	0,26			/
	Врло добар (4)	213	2,56	0,34			
	Добар (3)	97	2,56	0,40			
	Довољан (2)	23	2,60	0,26			
	Укупно	720	2,58	0,30	0,435	0,728	
Формирање кооперативних група (ФКГУ)	Одличан (5)	387	2,05	0,30			/
	Врло добар (4)	213	2,04	0,38			
	Добар (3)	96	2,06	0,32			
	Довољан (2)	23	2,10	0,39			
	Укупно	719	2,05	0,33	0,257	0,856	
Принципи кооперативног учења (ПКУУ)	Одличан (5)	387	2,45	0,27			/
	Врло добар (4)	213	2,39	0,35			
	Добар (3)	96	2,41	0,32			
	Довољан (2)	23	2,44	0,28			
	Укупно	719	2,42	0,30	1,735	0,158	
Улоге наставника и ученика током кооперативног учења (УНУУ)	Одличан (5)	387	2,50	0,31			/
	Врло добар (4)	212	2,46	0,40			
	Добар (3)	96	2,47	0,39			
	Довољан (2)	23	2,54	0,32			
	Укупно	718	2,54	0,35	0,846	0,469	

*статистички значајан на нивоу 0,05

На нивоу извојених фактора са супскала (Табела 36, Прилог 14) утврђено је да школски успех ученика из српског језика има значајну улогу у случају процене три издвојена фактора: Начини структурирања кооперативног задатка ($F=6,902$; $p=0,000$), Позитивна међузависност ($F=4,192$; $p=0,006$) и Улоге наставника као регулатора социјалних и афективних односа ($F=3,313$; $p=0,020$). Када је у питању процена различитих начина којима наставници структурирају кооперативни задатак, пронађене су значајне разлике између три групе парова ученика према школском успеху из српског језика: а) између одличних и врло добрих; б) између одличних и добрих; в) између одличних и довољних. Наиме, што ученици имају боље оцене из српског језика, то процењују да су присутнији начини структурирања кооперативног задатка. Иста тенденција је потврђена и у случају процене заступљености позитивне међузависности између ученика у настави српског језика. Статистички значајне разлике су пронађене између две групе парова ученика према школском успеху из српског језика: а) између одличних и врло добрих; б) између одличних и добрих. У случају последњег фактора, који се тичу улоге наставника као регулатора социјалних и афективних односа, накнадни тестови поређења парова указали су на значајне разлике само између ученика са одличним и врло добрим школским успехом из српског језика.

Табела 36: *Значајне разлике између ученика о издвојеним факторима са супскала с обзиром на школски успех из српског језика*

Варијабле	Школски успех из српског	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Начини структурирања кооперативног задатка	Одличан (5)	387	2,90	0,19			
	Врло добар (4)	213	2,81	0,35			1-2
	Добар (3)	97	2,81	0,38			1-3
	Довољан (2)	23	2,72	0,34			1-4
	Укупно	720	2,85	0,28	6,902	0,000*	
Позитивна међузависност	Одличан (5)	387	2,30	0,43			
	Врло добар (4)	212	2,23	0,47			1-2
	Добар (3)	96	1,30	0,45			1-3
	Довољан (2)	23	2,29	0,40			
	Укупно	718	2,28	0,44	4,197	0,006*	
Наставник као регулатор социјалних и афективних односа	Одличан (5)	387	2,64	0,39			
	Врло добар (4)	212	2,54	0,48			
	Добар (3)	96	2,53	0,47			1-2
	Довољан (2)	23	2,61	0,39			
	Укупно	718	2,59	0,43	3,313	0,020*	

*статистички значајан на нивоу 0,05

Како сугеришу резултати једнофакторске анализе варијансе различитих група и накнадних поређења парова, успех ученика из српског језика изражен школским оценама у врло малом степену детеминише њихове процене карактеристика кооперативног учења у настави српског језика (само на нивоу одређених издвојених фактора са супскала). Добијени подаци указују на бројне интерпретације. Међутим, треба узети у обзир и да се значајне разлике између ученика у процени ученика нису појавиле јер је у статистичкој анализи узиман школски успех на крају првог полугодишта, а неретко у школској пракси ученици остварују бољи школски успех из српског језика на крају школске године. С друге стране, будући да су појединачне карактеристике кооперативног учења веома сложени конструкти, није изнећујуће да одређене сегменте који се тичу примене тог учења ученици перципирају под значајним утицајем школских оцена из српског језика. Резултати сугеришу да начини структурирања кооперативног задатка, позитивне међузависности између ученика, као и различите улоге и активности наставника на регулисању социјалних и афективних односа ученика постоје у различитом степену у настави српског језика, у зависности од тога да ли њихову присутност процењују успешни или неуспешни ученици у погледу школског успеха из српског језика.

Став ученика према кооперативном учењу трећа је варијабла за коју се претпоставља да детеминише ученичке процене карактеристика тог учења у настави српског језика. Увидом у Табелу 37 може се закључити да постоје статистички значајне разлике између ученика у процени укупне заступљености три издвојене карактеристике кооперативног учења. Процене ученика о структурирању кооперативног задатка ($F=27,795$; $p=0,000$), принципа кооперативног учења ($F=8,355$; $p=0,000$), као и улога наставника и ученика током тог учења у настави српског језика ($F=12,695$; $p=0,000$) јесу под значајним утицајем њиховог генералног става према кооперативном учењу. У погледу све три разматране карактеристике ученици са позитивним ставом према кооперативном учењу процењују и да су највише заступљене карактеристике тог учења у настави српског језика, потом следе ученици са неодређеним и, на крају, ученици са негативним ставом. Међутим, статистички показатељи накнадног вишеструког поређења (Табела 37) указују на значајне разлике у проценама структурирања кооперативног задатка између три групе парова ученика у зависности од њиховог става према кооперативном учењу: а) позитивни и неодређени став; б) позитивни и

негативни став; в) неодређени и негативни став. У процени заступљености принципа кооперативног учења, као и улога наставника и ученика у настави српског језика значајне разлике су пронађене између две групе парова ученика у зависности од њиховог става према кооперативном учењу: а) између оних са позитивним и негативним ставом; б) између оних са неодређеним и негативним ставом.

Табела 37: *Процене ученика о карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика с обзиром на став према кооперативном учењу*

Варијабле	Став према КУ	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Структурирање кооперативног задатка (СКЗУ)	Позитиван	620	2,60	0,27			
	Неодлучан	84	2,47	0,34			1-2
	Негативан	16	2,10	0,73			1-3
	Укупно	720	2,58	0,30	27,795	0,000*	2-3
Формирање кооперативних група (ФКГУ)	Позитиван	620	2,05	0,31			
	Неодлучан	83	2,08	0,36			
	Негативан	16	1,94	0,73			
	Укупно	719	2,05	0,33	1,220	0,296	
Принципи кооперативног учења (ПКУУ)	Позитиван	620	2,43	0,28			
	Неодлучан	83	2,39	0,33			1-3
	Негативан	16	2,13	0,72			2-3
	Укупно	719	2,42	0,30	8,355	0,000*	
Улоге наставника и ученика током кооперативног учења	Позитиван	619	2,50	0,33			
	Неодлучан	83	2,47	0,36			1-3
	Негативан	16	2,06	0,72			2-3
	Укупно	718	2,49	0,35	12,695	0,000*	

*статистички значајан на нивоу 0,05

Како сугеришу добијени резултати (Табела 38, Прилог 15), став ученика према кооперативном учењу битно одређује њихову перцепцију карактеристика тог учења у настави српског језика (осам од дванаест издвојених фактора). При томе, ученици који заузимају позитиван став према кооперативном учењу склонији су проценама да су заступљенији различити аспекти тог учења у настави српског језика него што то процењују ученици који имају неодређен и негативан став. На нивоу поређења парова по процени различитих начина структурирања кооперативног задатка утврђене су значајне разлике између свих могућих парова. У случају два издвојена фактора, када је у питању процена заступљености кооперативних задатака различитог типа и природе, као и кооперативних група различитог састава, утврђене су значајне разлике између ученика са позитивним и негативним ставом према кооперативном учењу. Када је у питању процена заступљености два принципа кооперативног учења (групно процесирање и лична одговорност ученика, промовишућа интеракција) и три наставничке улоге (фацитатор кооперативног учења, регулатор социјалних и афективних односа, планер, организатор и партнер) утврђене су значајне разлике између две групе парова ученика у зависности од њиховог става према кооперативном учењу: а) позитивни и негативни став; б) неодређени и негативни став.

Табела 38: *Значајне разлике између ученика о издвојеним факторима са супскала с обзиром на став према кооперативном учењу*

Варијабле	Став према кооперативном учењу	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Начини структурирања кооперативног задатка	Позитиван	620	2,89	0,22			
	Неодређен	84	2,73	0,33			1-2
	Негативан	16	2,27	0,87			1-3
	Укупно	720	2,85	0,28	51,876	0,000*	2-3
Тип и природа кооперативног задатка	Позитиван	620	2,32	0,43			
	Неодређен	84	2,21	0,51			1-3
	Негативан	16	1,94	0,66			
	Укупно	720	2,30	0,45	6,952	0,000*	
Састав кооперативних група	Позитиван	620	2,37	0,34			
	Неодређен	83	2,33	0,38			1-3
	Негативан	16	2,10	0,81			
	Укупно	719	2,36	0,36	4,431	0,012*	
Групно процесирање и лична одговорност	Позитиван	620	2,58	0,33			
	Неодређен	82	2,52	0,39			1-3
	Негативан	16	2,16	0,83			2-3
	Укупно	718	2,57	0,36	11,442	0,000*	
Промовишућа интеракција	Позитиван	620	2,44	0,36			
	Неодређен	82	2,36	0,39			1-3
	Негативан	16	2,10	0,74			2-3
	Укупно	719	2,42	0,38	7,367	0,001*	
Наставник као фацитатор	Позитиван	619	2,66	0,36			
	Неодређен	83	2,63	0,38			1-3
	Негативан	16	2,14	0,76			2-3
	Укупно	718	2,64	0,38	14,794	0,000*	
Наставник као регулатор социјалних и афективних односа	Позитиван	619	2,61	0,41			
	Неодређен	83	2,54	0,46			1-3
	Негативан	16	2,13	0,77			2-3
	Укупно	718	2,59	0,43	10,706	0,000*	
Наставник као планер, организатор и партнер	Позитиван	619	2,39	0,45			
	Неодређен	82	2,45	0,44			1-3
	Негативан	16	1,95	0,71			2-3
	Укупно	717	2,39	0,46	7,806	0,000*	

*статистички значајан на нивоу 0,05

У складу са полазним приступом да је став ученика према кооперативном учењу сложена и комплексна варијабла која интегрише три компоненте (когнитивна, афективна и конативна), очекиван је резултат да ученици са позитивним ставом према том учењу, за разлику од осталих категорија ученика, процењују да је већа заступљеност карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. Постоји претпоставка да ученици који боље разумеју суштину и значај кооперативног учења имају више позитивних искустава током кооперативног учења, те и боље перципирају конкретна понашања наставника на структурирању кооперативног задатка, принципа кооперативног учења и остваривању различитих улога у кооперативном учењу. Због схватања о међусобном садејству свих компонената става ученика према кооперативном учењу постоји и претпоставка да је практиковање различитих активности и улога ученика током тог учења повратно деловало на преостале две компоненте њиховог става: емоционалну и когнитивну. На пример,

практикујући понашања која укључују пружање помоћи и подршке члановима групе и поштовање успостављених правила вредновања властитог и групног резултата, ученици развијају дубље разумевање услова рада у кооперативним групама. Новоизграђена ученичка разумевања појачавају постојеће емоционалне доживљаје, искуства и осећања и спремност на њихова испољавања и практиковање нових понашања. Осећај ученика да је успешно помогао вршњаку из групе или да га охрабрио да учествује у раду групе додатно појачава самопоуздање ученика и спремност да у сличним ситуацијама поново испољи слично понашање.

3.5. Сличности и разлике између наставника и ученика у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика

Пети истраживачки задатак односио се на упоређивање процена наставника и ученика, као непосредних учесника кооперативног учења, о карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика. Испитивање различитих перспектива, односно прикупљање и тумачење података из различитих извора, омогућује да се дође до дубљих увида и разумевања у вези са применом кооперативног учења, што је важан и неопходан корак за даље планирање, реализовање и унапређивање кооперативног учења у настави српског језика. Будући да су карактеристике кооперативног учења операционализоване преко четири аспекта, као и да је значајна пажња посвећена сагледавању емпиријске структуре карактеристика кооперативног учења, извршена је двојака анализа добијених података: а) анализа на нивоу супскала (јер омогућава утврђивање разлика и сличности између наставника и ученика у процени укупне заступљености сваке издвојене карактеристике кооперативног учења и њених појединачних аспеката); б) анализа на нивоу издвојених фактора (јер омогућава сагледавање и компарацију емпиријске структуре карактеристика кооперативног учења из визуре два непосредна учесника).

Т-тестом за независне узорке упоређивани су резултати процена карактеристика кооперативног учења у настави српског језика између наставника и ученика (Табела 39, Прилог 16). У процени заступљености прве карактеристике кооперативног учења у настави српског језика, која се односи на различите начине структурирања кооперативног задатка, нису пронађене статистички значајне разлике између наставника и ученика ($t(958)=0,97$; $p=0,33$). Оба непосредна учесника кооперативног учења у подједнакој мери процењују високу заступљеност прве разматране карактеристике.

Табела 39: Сличности и разлике између наставника и ученика у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика (на нивоу супскала)

Супскале	Тип испитаника	N	M	SD	t	p
Структурирање кооперативног задатка	Наставник	240	2,56	0,47		
	Ученик	720	2,58	0,31		
	Укупно	960	2,58	0,30	0,97	0,33
Формирање кооперативних група	Наставник	240	1,88	0,48		
	Ученик	719	2,05	0,34		
	Укупно	959	2,00	0,33	-7,41	0,00*
Принципи кооперативног учења	Наставник	240	2,38	0,44		
	Ученик	719	2,42	0,31		
	Укупно	959	2,41	0,30	2,22	0,03*
Улоге наставника и ученика у кооперативном учењу	Наставник	239	2,65	0,50		
	Ученик	718	2,49	0,36		
	Укупно	957	2,55	0,37	-9,77	0,00*

*статистички значајан на нивоу 0,05

Напомена: У случају када није задовољена претпоставка о једнакости варијанси између две групе испитаника, очитани су резултати т-теста који не претпостављају једнакост варијанси (Equal variances not assumed)

У оквиру процене друге карактеристике, формирање кооперативних група, утврђена је значајна разлика између наставника и ученика ($t(576,845)=-7,41$; $p=0,00$). Ученици ($M=2,05$) више од наставника ($M=1,88$) процењују да су присутни различити аспекти који се тичу формирања кооперативних група у настави српског језика. Сва питања која су релевантна за формирање кооперативних група (величина, састав и критеријуми формирања

група) најнепосредније се односе на саме ученике и обликују њихов даљи рад, понашања и односе, због чега их они перципирају као присутније у актуелној настави српског језика.

Значајне разлике између наставника и ученика установљене су и у погледу процене заступљености принципа кооперативног учења у настави српског језика ($t(952)=2,22$; $p=0,03$). Ученици ($M=2,42$) више од наставника ($M=2,38$) опажају и процењују да су заступљени разматрани принципи кооперативног учења. Могуће је да наставници изражавају одређен степен самокритичности, због чега су више резервисани када процењују степен заступљености и различите начине структурирања принципа кооперативног учења.

Када је у питању заступљеност улога наставника и ученика током кооперативног рада у настави српског језика, установљене су статистички значајне разлике између наставника и ученика ($t(955)=-9,77$; $p=0,00$). Наставници ($M=2,65$) у већој мери од ученика ($M=2,49$) процењују да су заступљене различите улоге и активности наставника и ученика током кооперативног учења у актуелној настави српског језика.

У погледу другог нивоа анализе, како сугеришу дескриптивни показатељи издвојених фактора и формираних факторских скорова, евидентне су сличности и разлике између наставничких и ученичких перцепција карактеристика кооперативног учења у настави српског језика (Табела 40). Према броју издвојених фактора са супскала, установљено је да наставници и ученици на сличан начин перципирају три карактеристике кооперативног учења у настави српског језика (структурирање кооперативног задатка, формирање кооперативних група и принципи кооперативног учења). Међутим, садржајна (суштинска) подударност у перцепцијама наставника и ученика, а тиме и могућност тестирања статистичке значајности између перцепција наставника и ученика, била је могућа и оправдана само у случају пет издвојених фактора, које оба непосредна учесника опажају на исти начин (у статистичку анализу су укључени фактори који су садржајно засићени истим ставкама у оба узорка). Из тих разлога, квалитативном анализом су сагледане разлике између наставника и ученика у перцепцији преосталих фактора који репрезентују карактеристике кооперативног учења.

Према резултатима датим у Табели 40 могуће је закључити да постоје статистички значајне разлике у перцепцији три фактора између наставника и ученика, и то: а) састав кооперативних група ($t(957)=-2,188$; $p=0,029$); б) величина кооперативних група ($t(501,891)=10,164$; $p=0,000$); в) улоге ученика у кооперативном учењу ($t(533,974)=-9,236$; $p=0,000$). Ученици ($M=2,36$) значајно више од наставника ($M=1,87$) опажају да наставу српског језика карактеришу кооперативне групе различитог састава и различити критеријуми формирања група. Такође, на темељу добијених података установљено је да наставници значајно више од ученика перципирају присутним кооперативне групе различите величине ($M=1,89$ наспрам $M=1,68$) и различите улоге ученика током кооперативних активности у настави српског језика ($M=1,89$ наспрам $M=1,68$).

Табела 40: Сличности и разлике између наставника и ученика у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика (на нивоу издвојених фактора са супскала)

Супскале	Тип испитаника	N	M	SD	t	p
Начини структурирања кооперативног задатка	Наставник	240	2,84	0,28		
	Ученик	720	2,85	0,29		
	Укупно	960	2,85	0,29	0,624	0,533
Тип и природа кооперативног задатка	Наставник	240	2,27	0,37		
	Ученик	720	2,30	0,46		
	Укупно	960	2,28	0,44	0,940	0,347

Састав кооперативних група	Наставник	240	1,87	0,34		
	Ученик	719	2,36	0,37		
	Укупно	959	2,08	0,36	10,164	0,000*
Величина кооперативних група	Наставник	240	1,89	0,30		
	Ученик	719	1,68	0,46		
	Укупно	959	1,87	0,34	-2,188	0,029*
Улоге ученика у кооперативном учењу	Наставник	239	2,45	0,45		
	Ученик	713	2,15	0,53		
	Укупно	952	2,23	0,52	-9,236	0,000*

*статистички значајан на нивоу 0,05

Напомена: У случају када није задовољена претпоставка о једнакости варијанси између две групе испитаника, очитани су резултати *t*-теста који не претпостављају једнакост варијанси (*Equal variances not assumed*)

Такође, на темељу добијених фактора са супскале Принципи кооперативног учења, евидентно је да наставници и ученици перципирају четири кључна принципа кооперативног учења, с тим да њихове перцепције откривају различит степен присуства и удела сваког принципа понаособ. Према наставничким перцепцијама, најзаступљенији принцип у настави српског језика је везан за вежбање социјалних вештина ученика, а потом следи промовишућа ученичка интеракција. С друге стране, према ученичким перцепцијама, у настави српског језика најзаступљенији принцип је групно процесирање и лична одговорност ученика, а потом промовишућа интеракција између ученика. Наставници и ученици се слажу да је позитивна међузависност ученика најмање присутни принцип. У актуелној примени кооперативног учења евидентиране разлике у перцепцијама наставника и ученика можемо протумачити и чињеницом да су њихове перцепције обликоване вредностима, знањима, искуствима који коегзистирају у различитим контекстима (настава, школа, породица и друштво уопште).

Слично претходном закључку, факторска структура наставничких и ученичких перцепција улога наставника током кооперативног учења у настави српског језика није једнозначна, нити је усаглашена са теоријским полазиштима. Установљено је да издвојени фактори са супскала нису усаглашени са полазном теоријском класификацијом наставничких улога, као и да наставници и ученици дискриминишу различите улоге наставника. На тај начин, могуће је закључити да структура реализованих и опажених улога и активности наставника током кооперативног учења у настави српског језика не подразумева нужно иста значења за различите учеснике образовноваспитног процеса.

Перцепције наставника о сопственим улогама током кооперативног учења указују на две веома широке групе наставничких улога: улогу наставника у односу на садржај, циљеве и исходе кооперативног учења и улогу наставника у односу на ученике. Из перспективе наставника, прва и доминантна наставничка улога у настави српског језика обједињује све етапе наставног процеса (планирање, реализација, вредновање наставног процеса) и обухвата поступке и активности наставника на стварању предуслова за реализацију кооперативног учења, пружању подршке и помоћи ученицима у процесу учења и вредновању процеса и резултата учења. Друга наставничка улога интегрише разноврсне поступке наставника на изградњи и развоју социјалних и афективних односа и интеракцији са ученицима и између ученика.

На темељу анализе добијених екстрахованих фактора на узорку ученика издвојене су три наставничке улоге: улога наставника као фацитатора кооперативног учења, потом улога наставника као регулатора социјалних и афективних односа и, на крају, улога наставника као планера, организатора и партнера у кооперативном учењу. Примарна и најдоминантнија улога – улога наставника као фацитатора – обједињује наставничку, мотивациону, сазнајно-дијагностичку и евалуаторску улогу. Ученичке перцепције ове наставничке улоге указују на заступљеност активности и васпитнообразовних поступака

наставника којима стварају претпоставке за успешну примену кооперативног учења у настави српског језика (нпр. наставник као предавач подучава ученике о сарадњи, узајамном поштовању и дијалогу, могућности и начинима решавања сукоба у групи), подстичу релевантна понашања ученика потребна за реализацију групног задатка (нпр. наставник мотивише ученике да самостално открију где су погрешили у групном задатку и покреће унутрашње подстицаје и покретаче код ученика за учењем и сазнавањем новог) и спроводе разноврсне сазнајно-дијагностичке поступке (праћење и процењивање интересовања и спремности ученика за кооперативни рад). Из перспективе ученика, улога наставника као регулатора социјалних и афективних односа подразумева поступке и активности којима наставници промовишу отворену комуникацију са ученицима, коригују непожељна понашања ученика у групи, моделују пожељна понашања ученика у групи, екстринзички мотивишу понашања и учење ученика, подстичу ученике да отворено износе своја осећања и искуства у ситуацијама кооперативног учења. Последња улога – наставник као планер, организатор и партнер у кооперативном учењу – обухвата активности и поступке наставника на планирању и структурирању просторне и материјалне организације кооперативног учења, као и активности којима се промовише интеракција између наставника и ученика и активна партиципација ученика током кооперативног учења. У погледу перцепција у вези са улогама наставника уочава се тенденција, и код наставника и код ученика, да већину наставничких улога разматрају као обједињене, а не независне улоге.

3.6. Значај кооперативног учења из перспективе наставника и ученика

У оквиру шестог истраживачког задатака испитиван је значај кооперативног учења из перспективе наставника и ученика. С једне стране, намера је да се утврди општи став и мишљење непосредних учесника кооперативног учења (наставника и ученика) према овом важном питању. С друге стране, да би се стекла реалнија слика о мишљењу наставника и ученика у вези са значајем кооперативног учења било је потребно сазнати и њихова објашњења и тумачења значаја кооперативног учења за ученике.

Посматрано у целини, резултати истраживања (Табела 41) указују да већина испитаника (82,4%) изражава позитивно мишљење о значају кооперативног учења за ученике. Насупрот испитаницима са позитивним мишљењем, 2,6% наставника и ученика изражава негативно мишљење о значају кооперативног учења, док је свега, око једне петине (16,7%) неодлучних у укупном узорку. Сличан тренд у мишљењима испитаника се увиђа и када се анализирају добијени подаци, посебно на узорку наставника и узорку ученика. На узорку наставника, преко две трећине њих (80,4%) има позитивно мишљење, неопређених је свега 17,1 %, док 2,5% наставника јасно изражава негативно мишљење. Слично наставницима, мишљење ученика о значају кооперативног учења креће се од позитивних мишљења (83,1%) преко неодлучних (14,3%) до негативних мишљења (2,6%). Слични резултати су потврђени и претходним истраживањима у оквиру којих је пронађено да непосредни учесници кооперативног учења, а пре свега наставници (Burgić et al., 2017; Veenman et al., 2000; Gillies & Bole, 2010; Dyson, 2010; Илић, 2016а; Пић, 2017; Lee, et al., 1997; Nur Salimah et al., 2018; Prieto Saborit et al., 2016; Hijazi & Al-Natour, 2012; Džaferagić Franca i Tomić, 2012), ученици (Buljubašić Kuzmanović, 2009; Veenman et al., 2000; Kaldi, et al., 2014; Lee, et al., 1997; Stanojević, 2005), студенти – будући наставници (Erdem, 2009; Пић, 2015;) и студенти (Baker & Clark, 2009; Bayat, 2004; Maden, 2011; Nadrag, 2017; Pan & Wu, 2013) изражавају позитивне ставове према кооперативном учењу и да препознају његов значај у остваривању разноврсних циљева и исхода наставе. Иако је потврђена полазна претпоставка о позитивном мишљењу наставника и ученика о значају кооперативног учења, не треба занемарити ни постотак оних испитаника (око једне петине) који не перципирају кооперативно учење као значајно за ученике.

Табела 41: Мишљење наставника и ученика о значају кооперативног учења за ученике

Испитаници	Не		Можда		Да		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Наставници	6	2,5	41	17,1	193	80,4	240	100,0
Ученици	19	2,6	103	14,3	598	83,1	720	100,0
Укупно	25	2,6	144	15,0	791	82,4	960	100,0

$$\chi^2 = 1,09; df = 2; p = 0,579$$

У научној литератури су се издиференцирала два различита приступа у изучавању значаја кооперативног учења, при чему први приступ пружа значајна сазнања о доприносима кооперативног учења целокупном развоју ученика, док се у оквиру другог приступа фокус помера на могућности остваривања васпитнообразовних циљева наставе (Илић, 2016а). Пошто је тежиште рада усредсређено на сагледавање значаја кооперативног учења из перспективе непосредних актера наставног процеса, било је оправдано испитати и упоредити перспективе наставника и ученика с обзиром на конкретне ефекте на плану развоја ученика.

У оквиру другог дела овог истраживачког задатка од испитаника је затражено да образложе своје мишљење о значају кооперативног учења за ученике, односно да напишу у

чему се огледа значај тог учења за ученике. Будући да је првенствено било важно искрено мишљење наставника и ученика, испитаницима је дата могућност да сами конструишу своје одговоре. За потребе обраде, анализе и интерпретације квалитативних података коришћен је хибридни приступ, који интегрише индуктивно и дедуктивно кодирање података у процесу идентификације и развијања категорија (тема) (Feredaz and Muir-Cochrane, 2006; према: Vilig, 2016). Вредност хибридног приступа у вези са значајем кооперативног учења из перспективе наставника и ученика огледа се у томе што се, с једне стране, омогућава сагледавање и истраживање оних аспеката који су у светлу постојећих теоријских и емпиријских сазнања препознати као најзначајнији ефекти кооперативног учења, а с друге стране, што се уважавају индуктивна схватања која су резултат интерпретације и тумачења непосредних учесника педагошке стварности. Овај приступ омогућава да се сировим подацима приступи емпатично и сумњичаво, односно да се издвоје манифестна (експлицитни садржај онога што испитаници кажу) и латентна значења која означавају интерпретације садржаја испитаника из визуре истраживача (Vilig, 2016).

Управо зато што не постоји јединствена нити целовита теорија о значају кооперативног учења у дедуктивном категорисању пошли смо од већег броја теоријских схватања (Johnson & Johnson, 2003; Jonson et al, 1991; Johnson et al., 1998; Мејер, 1986; према: Terhart, 2001; Slavin, 1995, 1996, 2014) и емпиријских радова (метаанализе о ефектима кооперативног учења, опсежнији прегледи о ефектима кооперативног учења и истраживања о значају кооперативног учења из перспективе непосредних учесника) (видети Прилог 17).

Кроз истраживачко питање: „У чему се, према Вашем мишљењу, огледа значај кооперативног учења за ученике?“, желели смо да идентификујемо листу категорија или тема које захватају различита значења која наставници и ученици приписују улози кооперативног учења у развоју ученика, као и да упоредимо перспективе наставника и ученика, односно утврдимо да ли постоје кључне разлике у сагледавању значаја кооперативног учења за ученике и, ако постоје, у чему се огледају.

При томе, реченице и пасуси којима су наставници и ученици објашњавали значај и улогу кооперативног учења за ученике представљали су јединице кодирања. Поузданост квалитативне анализе је обезбеђена кроз вишеструко кодирање и проверавање конзистентности кодирања од стране другог процењивача. У почетној фази кодирања настојали смо да кодове именујемо терминима који су блиски онима које су испитаници употребили, а тек у следећим фазама процеса кодирања и на основу вишеструког читања одговора наставника и ученика поред манифестног значења конструисали смо и латентна значењима која су у основи експлицитних одговора испитаника. На тај начин, осигурано је да на основу индуктивне анализе одговора испитаника испливају нови увиди и сазнања из података, који излазе из оквира утврђеног система дедуктивних кодова и да се избегне опасност рутинског превођења индуктивних кодова на дедуктивне кодове који проистичу из постојећих теоријских и емпиријских сазнања.

Анализом теоријских и емпиријских радова у вези са значајем кооперативног учења развијен је систем априорних кодова, у коме су три широке категорије препознате као релевантни ефекти кооперативног учења за ученике: социјални домен, когнитивни домен и афективни домен развоја ученика. Свака категорија је дефинисана великим бројем кодова нижег реда. На пример, социјални ефекти кооперативног учења обухватају квалитетнију интеракцију и интерперсоналне односе између ученика, већу вршњачку прихваћеност, развијеност социјалних вештина ученика итд.

Анализом садржаја одговора наставника идентификовано је 80 различитих квалификација о значају кооперативног учења за ученике, које су индуктивним путем груписане у пет категорија. У Табели 42 презентовани су називи и описи садржаја категорија према степену учесталости (фреквенција и проценат наставника који су издвојили одређену категорију) које репрезентују значај кооперативног учења за ученике из перспективе наставника.

Табела 42: Како наставници виде значај кооперативног учења за ученике

Назив категорије	Садржаји категорије	N=185	
		f	%
Когнитивни домен развоја ученика	Самоорганизовано учење	4	2,16
	Боља унутрашња мотивација за учење	18	9,73
	Самостално презентовање резултата групе	15	8,11
	Квалитет и квантитет знања	43	23,24
	Учење учења	5	2,70
	Учење по моделу (опонашање поступака за рад)	2	1,08
	Заједничко решавање проблема	28	15,14
	Бољи академски успех	58	36,71
	Боље памћење	8	4,32
	Сагледавање проблема из више перспектива	30	16,22
	Постављање квалитетнијих питања	10	5,41
	Развијање техника излагања знања	10	5,41
	Боља примена и трансфер знања	30	16,22
	Брже и лакше усвајање наставних садржаја	39	21,08
	Боље разумевање наставних садржаја	15	8,11
	Повећана мисаона активност	15	8,11
	Креативно мишљење	10	5,41
	Напредовање ученика према стилу учења и способностима	26	14,05
	Критичко и самокритичко мишљење	26	14,05
	Спољашња мотивација за учење	10	5,41
	Истраживачки рад	10	5,41
	Јасније дефинисање циљева учења	10	5,41
	Способност процене заједничког рада	28	15,14
	Издвајање битног од небитног	10	5,41
	Размена знања, идеја и мишљења	30	16,22
	Виши ниво резоновања	20	10,81
	Развој пажње	10	5,41
	Квалитетнија објашњења	20	10,81
	Способност закључивања	15	8,11
	Способност решавања сложенијих проблема	10	5,41
Упоредивање резултата	13	7,03	
Развијање мишљења	40	21,62	
Социјални домен развоја ученика	Социјализација	40	21,62
	Сарадња, сараднички односи	91	49,18
	Међусобна помоћ и подршка	20	10,81
	Уважавање идеја и мишљења других	45	24,32
	Отворено изношење става	12	6,49
	Тимски рад	15	8,11
	Толеранција	14	7,57
	Мање недисциплине	20	10,81
	Квалитетна интеракција и комуникација између ученика	75	40,54
	Пријатељски односи	35	18,92
	Развој здравог такмичарског духа	12	6,49
	Већа прихваћеност вршњака	40	21,62
	Унапређивање интеракције са наставником	35	18,92
	Родна равноправност	2	1,08
	Демократско доношење одлука	15	8,11
	Поштовање правила понашања	10	5,41
	Превазилажење сукоба у групи	37	20,00

	Социјалне вештине ученика	37	20,00
	Активно и пажљиво слушање саговорника	19	10,27
	Позитивни ставови према вршњацима	26	14,05
	Боље међусобно упознавање и разумевање	17	9,19
	Лична одговорност за сопствени и успех групе	24	12,97
Емоционални домен развоја ученика	Повећано самопоуздање	19	10,27
	Повећано самопоштовање	19	10,27
	Смањена трема и страх од излагања	5	2,70
	Ослобађање повучене деце	8	4,32
	Препознавање потреба ученика	4	2,16
	Усаглашавање и мењање ставова	5	2,70
	Задовољавање интересовања ученика	10	5,41
Радно-акционе способности ученика	Развој плана и организације рада у групи	2	1,08
	Прецизност и марљивост у раду	2	1,08
	Равноправна расподела радних задужења	3	1,62
	Усредсређеност на рад	2	1,08
	Радост и задовољство у раду	5	2,70
	Правилан однос према раду и обавезама	2	1,08
	Развој способности планирања и координисања активности	8	4,32
Остали ефекти	Бољи увиди наставника у способности ученика	2	1,08
	Успешна примена независно од наставног предмета, природе наставног садржаја и узраста ученика	1	0,54
	Преношење активности са наставника на ученике	2	1,08
	Разноврснији и занимљивији часови	1	0,54
	Подстицајна атмосфера за рад	7	3,78

Социјалне способности ученика, односно ефекти кооперативног учења на плану социјалног развоја и унапређивања социјалног искуства ученика представљају први издвојени значај кооперативног учења. Из перспективе наставника, према учесталости јављања, кооперативно учење у највећој мери доприноси развоју сарадње (49,18%), квалитетној ученичкој интеракцији и комуникацији (40,54%), уважавању идеја и мишљења других (24,32%), социјализацији ученика (21,62%) и вршњачкој прихваћености (21,62%). Око половине анкетираних наставника издваја значај кооперативног учења на развоју сарадње и унапређивању интеракције и комуникације између ученика. Остале социјалне ефекте кооперативног учења за ученике извештава испод једне трећине наставника. Како сугерише квалитативна анализа одговора, кооперативно учење доприноси развоју сарадничких односа, социјализацији ученика, развоју узајамне помоћи и подршке између ученика, квалитетнијој интеракцији и комуникацији између ученика и комуникацији између ученика и наставника, развоју пријатељских односа, развоју социјалних вештина ученика (активно слушање саговорника, уважавање и прихватање идеје и мишљења других, превазилажење сукоба у групи, поштовање утврђених правила понашања, демократско доношење одлука, тимски рад, договор и слично), изградњи вредносног система (толеранција, вршњачка прихваћеност, родна равноправност), изградњи ставова (позитивни ставови према вршњацима, усаглашавање и мењање ставова). Добијени резултати иду у прилог закључцима изведеним из постојећих истраживања (Burgić et al., 2017; Gillies & Boyle, 2010; Dyson, 2001; Илић, 2016а; Илић, 2017; Džaferragić Franca i Tomić, 2012). Из перспективе наставника, како сугеришу резултати сродних истраживања, кооперативно учење доприноси развоју сарадње и пријатељства (Burgić et al., 2017; Džaferragić Franca i Tomić, 2012), бољој социјализацији ученика (Илић, 2016а; Илић, 2017; Džaferragić Franca i Tomić, 2012), бољим интерперсоналним односима (Burgić et al., 2017; Gillies & Boyle, 2010; Илић, 2016а; Илић, 2017;), вршњачкој помоћи, развоју такмичарског духа (Burgić et al., 2017), развоју социјалних вештина ученика (Burgić et al., 2017; Veenman et al., 2000; Dyson, 2001),

промовише боље међусобно упознавање и прихватање различитих улога у групама (Gillies & Boyle, 2010).

Други издвојени значај кооперативног учења за ученике, односно другу групу категорија, чине схватања наставника о ефектима кооперативног учења на плану когнитивног развоја ученика (Табела 42). Према учесталости јављања, у оквиру овог издвојеног домена развоја ученика, кооперативно учење доприноси у највећој мери бољем академском успеху (36,71%), квантитету и квалитету знања (23,24%), развоју мишљења (21,62%) и ефикасном (бржем и лакшем) усвајању наставних садржаја (21,08%). Према су наставници издвојили највећи број појединачних ефеката кооперативног учења на плану когнитивног развоја ученика, приметно је да те предности и ефекте кооперативног учења извештава око једне трећине и испод једне трећине наставника. Одговори наставника сугеришу да кооперативно учење има вишеструки значај за развој и унапређење знања, вештина и способности ученика у когнитивном домену развоја. Когнитивни развој ученика је битна претпоставка интелектуалног васпитања ученика јер подразумева „развијање способности за сазнавање и представљање стварности помоћу одређених модалитета“ (Микановић, 2012: 75). Квалитативна анализа садржаја одговора груписаних око друге категорије сугерише да наставници препознају разноврсне ефекте кооперативног учења, а пре свега, подстицање развоја квантитета и квалитета знања (трајна знања, функционална знања, повезивања претходних знања са новим сазнањима, животним искуством, размена знања, искустава и идеја итд.), подстицање академског успеха (боља постигнућа, оцене, успех), развој способности мишљења (критичко, самокритичко, креативно мишљење), развој способности закључивања, развој пажње и памћења, овладавање техникама ефективног учења, односно културом интелектуалног рада (учити како се учи, јасно дефинисање циљева учења, унутрашња мотивација за учење, самоорганизовано учење, извајање битног од небитног, критиковање идеја и др.). До сличних резултата су дошли и други аутори који су установили да наставници заступају позитивно мишљење о когнитивним ефектима кооперативног учења. Посебно су издвојене могућности кооперативног учења у промовисању активности ученика, развоју мотивације за рад и учење, развоју трајнијих знања (Burgić et al., 2017; Džaferagić Franca i Tomić, 2012), споријег заборављања наставног градива, могућности рада и напретка властитим темпом (Džaferagić Franca i Tomić, 2012), развоју одговорности ученика за сопствено учење (Gillies & Boyle, 2010; Dyson, 2001), истраживачком раду и креативности (Burgić et al., 2017), развоју понашања усмерених ка разумевању и решавању кооперативног задатка (Veenman et al., 2000) и ефикаснијем управљању сопственим учењем (Gillies & Boyle, 2010).

Посебну категорију, а по учесталости трећу групу одговора, садржајно чине схватања наставника о значају кооперативног учења у развоју и унапређивању емоционалних способности ученика и емоционалног развоја уопште. Педагошки структуриране кооперативне ситуације доприносе емоционалном развоју ученика, а пре свега, како сугеришу одговори наставника, унапређују самопоуздање ученика (осећај властитих моћи и сигурности у властито знање), самопоштовање ученика (осећај личне вредности) и способности ученика да адекватно препознају и одговоре на потребе других у групи и успешно превладају емоционалне тешкоће током рада у кооперативним групама (страх од неуспеха, трема, страх од јавног излагања, повучена деца, несигурна деца). У оквиру овог домена развоја ученика, кооперативно учење највише доприноси развоју самопоуздања (10,27%), самопоштовања (10,27%) и задовољавању интересовања ученика (5,41%). Значај кооперативног учења за афективни развој ученика документован је у бројним истраживањима (Veenman et al., 2000; Heydari et al., 2013; Džaferagić Franca i Tomić, 2012). Према мишљењу наставника, кооперативно учење унапређује развој самопоштовања ученика (Veenman et al., 2000), доприноси смањењу страха од неуспеха код ученика (Džaferagić Franca i Tomić, 2012). Такође, у истраживању је потврђено да кооперативно учење унапређује самопоуздање, али само код девојчица (Heydari et al., 2013).

Четврта категорија одговора наставника открива разноврсне ефекте кооперативног учења на плану развоја радно-акционих способности ученика, радног васпитања и оспособљавања за будућа занимања. Из перспективе наставника, кооперативно учење обезбеђује развој организационих способности ученика, односно способност ученика да планирају, организују активности у кооперативном учењу и координирају њима. Осим тога, кооперативно учење код ученика развија правилан и одговоран однос према раду и радним обавезама, емоције према раду и радним резултатима (радост и задовољство у раду), и позитивне карактеристике личности (прецизност, марљивост, усредсређеност на рад). Према учесталости појављивања, посебно се издвајају два ефекта на плану развоја радних способности ученика: планирање и координисање активности ученика у групи (4,32%) и развој позитивних емоција при раду (2,70%).

Последњу категорију одговора чине схватања наставника о значају кооперативног учења за ученике која се тичу посредованог утицаја на одређени аспект развоја ученика. Квалитативна анализа наставничких одговора открива да наставници значај кооперативног учења разматрају кроз шири оквир, пре свега, сагледавајући кооперативно учење као значајни индикатор квалитета васпитнообразовног процеса, кроз различите аспекте организације наставе. На тај начин, наставници указују на широку применљивост кооперативног учења (различити наставни предмети, наставни садржаји, различити узрасти итд.), бољи увид наставника у способности ученика, разноврсност и већу интересантност наставних часова (разбијање монотоније уобичајеног наставног рада), стварање подстицајне атмосфере за рад ученика и унапређивање општег положаја ученика у наставном процесу (преношење активности са наставника на ученике, тј. ученици подучавају).

Како сугеришу добијени резултати, наставници опажају вишеструки значај кооперативног учења за целокупни развој ученика. С обзиром на издвојене доприносе, према степену заступљености, можемо уочити да наставници у највећој мери препознају значај кооперативног учења у социјалном домену развоја ученика, потом на плану когнитивног и афективног развоја и, на крају, на плану радног оспособљавања. Поред наведеног, интересантан је податак да је већина наставника образложила своје позитивно мишљење о значају кооперативног учења за ученике, што иде у прилог закључку да позитивно мишљење наставника о значају кооперативног учења почива на елаборираним тумачењима конкретних доприноса кооперативног учења у развоју ученика.

Г. Ханко (Hanko, 1999) је указала на велики значај разумевања ученичких социјалних и емоционалних искустава на њихово учење и процесе сазнавања, а посебно потребу да наставници та сазната ученичка разумевања користе као потпору и подршку процесу учења. Осим практичног значаја, постоје и научни разлози за сагледавањем ученичке перспективе о значају кооперативног учења. Слично наставницима, и ученици су указали на вишеструки значај кооперативног учења. Анализом садржаја одговора ученика идентификоване су 53 различите квалификације о значају тог учења за ученика, а оне су индуктивним путем груписане у пет категорија. У Табели 43, према степену учесталости, презентовани су називи и описи садржаја категорија који репрезентују ученичко виђење и разумевање значаја кооперативног учења.

Табела 43: *Како ученици виде значај кооперативног учења за ученике*

Назив категорије	Садржаји категорије	N=444	
		f	%
Социјални домен развоја ученика	Вршњачка помоћ и подршка	72	16,21
	Боље међусобно упознавање	9	2,02
	Прихватање различитих ставова и идеја	20	4,50
	Сарадња	95	21,40
	Слога	33	7,43
	Развој такмичарског духа (фер такмичење)	14	3,15

	Заједничко учешће свих	23	5,18
	Практиковање различитих улога	2	0,45
	Дружење и развој пријатељстава	70	15,77
	Развој тимских вештина и тимског рада	22	4,95
	Боље разумевање проблема у раду групе	1	0,23
	Социјализација	5	1,13
	Квалитетни односи ученика	39	8,78
	Квалитетна интеракција са наставником	6	1,35
	Заједничко доношење одлука у групи	6	1,35
	Дисциплина	2	0,45
	Решавање сукоба	4	0,90
	Уклапање у групу	2	0,45
	Боље понашање	2	0,45
	Активно слушање	6	1,35
	Толеранција	1	0,23
Когнитивни домен развоја ученика	Учење по моделу (опонашање процедура других)	7	1,52
	Учење новог (разумевање нових знања)	24	5,41
	Добар академски успех	9	2,03
	Лакше и брже се учи	76	17,12
	Стицање квалитетнијих и трајнијих знања	30	6,77
	Лакше памћење и схватање проблема задатка	14	3,15
	Успешно решавање задатка	5	1,13
	Размена знања и искустава	20	4,50
	Способност претраживања материјала	3	0,68
	Заједничка анализа и решавање задатка	21	4,73
	Већа мотивација за учење и рад	3	0,68
	Креативни начин долажења до закључака	4	0,90
	Истраживачки рад	5	1,13
	Богат речник	5	1,13
	Упознавање нових речи и израза	5	1,13
	Усавршавање читања, говора и писања	5	1,13
	Повећана активност	5	1,13
	Провера знања	3	0,68
	Занимљив начин сазнавања и учења	75	16,89
	Емоционални домен развоја ученика	Ученици су срећнији и задовољнији	11
Свако износи идеје без страха од неуспеха и критика		9	2,03
Ослобађање стидљиве деце		2	0,45
Великодушност		1	0,23
Искреност		1	0,23
Самопоуздање	1	0,23	
Радно-акционе способности ученика	Равноправна подела посла	4	0,90
	Усмереност рада према заједничком циљу	5	1,13
	Одговорност према раду	5	1,13
	Радне навике	1	0,23
Остали ефекти	Градиво је подељено на мање делове	1	0,23
	Упис боље школе	1	0,23

Из перспективе ученика, кооперативно учење има највећи значај на плану социјалног развоја ученика. Према учесталости јављања, то учење у највећој мери доприноси развоју сарадње (21,40%), вршњачке помоћи и подршке (16,21%) и дружењу и развоју пријатељства (15,77%). Остале социјалне ефекте кооперативног учења истиче мање од једне петине ученика. У домену социјалног развоја ученика, како сугерише квалитативна анализа

одговора, кооперативно учење доприноси развоју сарадничких односа, социјализацији ученика, развоју вршњачке помоћи и подршке, квалитетној интеракцији између ученика и комуникацији са наставником, развоју пријатељских односа, развоју социјалних вештина ученика (активно слушање, прихватање идеје и мишљења других, боље разумевање проблема у раду групе, заједничко доношење одлука, тимске вештине и тимски рад, договор и слично), изградњи вредносног система (толеранција, вршњачка прихваћеност, фер такмичење). Сагласно добијеним резултатима, и у сродним истраживањима је потврђена претпоставка о социјалним ефектима кооперативног учења (Buljubašić-Kuzmanović, 2009; Kaldi, et al., 2014; Stanojević, 2005). В. Буљубашић-Кузмановић (Buljubašić-Kuzmanović, 2009) је утврдила да ученици након примене кооперативног учења позитивније процењују квалитет интерперсоналних односа, спремност пружања помоћи, сарадњу, прихваћеност вршњака и сопствени допринос раду групе (Buljubašić-Kuzmanović, 2009). У другом истраживању Д. Станојевић (Stanojević, 2005) је пронашла да за ученике кооперативни рад у паровима има значајне дидактичке вредности у домену социјалног развоја ученика, а пре свега: доприноси сарадњи, лакшем укључивању повучених и изолованих ученика, правилним односима међу половима и развоју смисла за поделу рада. Резултати сродне студије подржавају мишљење да ученици основних школа у Грчкој имају бројне предности захваљујући раду у кооперативним групама, а пре свега, у погледу развијања позитивног става према кооперативном групном раду и искуственом учењу и сарадњи са вршњацима са тешкоћама у учењу (Kaldi, et al., 2014).

Друга категорија одговора садржајно обухвата схватања ученика о значају кооперативног учења на плану когнитивног развоја, а посебно у домену стицања различитих знања, промовисања академског успеха и активирања разноврсних когнитивних процеса код ученика. Према учесталости, ученици посебно издвајају три когнитивна ефекта: могућност лакшег и бржег учења (17,12%), занимљив начина сазнавања и учења (16,89%) и стицање квалитетнијих и трајнијих знања (6,77%). Ипак, когнитивне ефекте издваја тек око једне петине ученика. Поред наведених ефеката, даља квалитативна анализа сугерише да кооперативно учење, из перспективе ученика, доприноси учењу новог (разумевање нових знања), учењу по моделу (опонашање поступака рада других који су потребни за успешно решавање задатака), заједничкој анализи и решавању задатака, размени знања и искустава, као и њеној провери (вредновање), памћењу и схватању проблема групног задатка, способности претраживања, истраживачком и креативном начину рада и мишљења, бољој мотивацији за даљи рад и учење, бољим академским постигнућима, као и бројним конкретним ефектима на плану стицања знања из српског језика (богат речник, упознавање нових речи и израза, усавршавање читања, говора и писања). У оквиру истраживања које је спровела Станојевић (Stanojević, 2005) утврђено је да ученици препознају бројне дидактичке вредности кооперативног учења у домену когнитивног развоја ученика, издвајајући посебно: продуктивни и стваралачки рад ученика, већу мотивацију за рад, развој навике рада у пару, оспособљавање за самообразовање, активно учење, самостални рад и уједначавање темпа рада ученика.

Схватања ученика о значају кооперативног учења за њихов емоционални развој издвојена су у посебну, трећу групу одговора. Ученици који су учили посредством кооперативног учења извештавају о различитим афективним ефектима, а посебно су издвојена два ефекта: задовољство и срећа током кооперативног рада и учења (2,48%) и одсуство страха од неуспеха и критика (2,03%). Поред наведеног, ученици сматрају да кооперативно учење доприноси ослобађању стидљивих ученика, развоју одређених особина личности (искреност, великодушност) и развоју самопоуздања ученика. Слично мишљењу ученика, у другој сродној студији је установљено да ученици процењују да је кооперативно учење у групи користан и занимљив начин учења опажајући такво учење као мање фрустрирајуће јер доприноси превладавању страха од академских неуспеха и негативних критика (Buljubašić-Kuzmanović, 2009). Слично томе, према мишљењу ученика, кооперативни рад у паровима доприноси ослобађању од страха, развоју интересовања и

склоности ученика, интересантнијем и привлачнијем раду, самоиницијативности и одговорности ученика (Stanojević, 2005).

Четврта категорија одговора ученика обухвата њихова схватања о могућностима радног васпитања и оспособљавања путем кооперативног учења. Из перспективе ученика, кооперативно учење обезбеђује равноправну поделу посла (0,90%), усмереност рада ученика ка остварењу заједничког циља (1,13%), одговорност према раду (1,13%) и стицање радних навика ученика (0,23%).

Због немогућности груписања у постојеће групе одговора, с једне стране, и због нејасне експликације садржаја ученичких одговора, с друге стране, издвојена је и последња група одговора, именована као *Остали ефекти*. У пету категорију сврстана су два одговора ученика која указују да кооперативно учење пружа могућност учења мањих и подељених наставних садржаја, као и могућност даљег школовања.

Како сугеришу добијени резултати, ученици, попут наставника, заступају холистички приступ у разумевању значаја кооперативног учења, према различитим сферама развоја ученика. На тај начин, перспективе ученика о значају кооперативног учења сугеришу на интерактивну природу когнитивног, социјалног, афективног развоја ученика и радног васпитања. Посредством кооперативног учења, ученици се развију сазнајно, социјално, емоционално и радно. „Учење и разумевање нису само појединачни процеси које подржава друштвени контекст; радије су резултат континуираног, динамичног преговора између појединца и друштвеног окружења у коме се одвија активност појединца“ (Nelson-LeGall, 1992: 52). Из тих разлога, током примене кооперативног учења, као и у свакој ситуацији учења, истовремено се активирају, поред сазнајних, и социјална и емоционална ученичка искуства. Према степену заступљености, ученици у највећој мери препознају значај кооперативног учења у социјалном домену развоја ученика, потом на плану когнитивног и афективног развоја и, на крају, на плану радног васпитања. Као значајан увид се издваја и чињеница да изванредан број ученика само декларативно заговара идеју о значају кооперативног учења, без могућности да елаборирају своја мишљења.

3.7. Разлике у проценама значаја кооперативног учења између наставника и ученика

Седми истраживачки задатак односио се на испитивање разлика у проценама значаја кооперативног учења између наставника и ученика. Претпоставка да постоје разлике у мишљењу о значају кооперативног учења између наставника и ученика тестирана је хи-квадрат тестом (Табела 41). Израчуната вредност хи-квадрата ($\chi^2 = 1,09$; $df = 2$; $p = 0,579$) указује да не постоје статистички значајне разлике између наставника и ученика у погледу општег мишљења о значају кооперативног учења. На тај начин можемо закључити да наставници и ученици подједнако заступају позитивно мишљење о значају кооперативног учења за ученике.

У погледу другог разматраног аспекта у вези са значајем кооперативног учења – сагледавања конкретних ефеката и доприноса кооперативног учења за ученике – евидентно је да наставници и ученици не перципирају на истоветан начин конкретне ефекте кооперативног учења (Табела 44). Из тих разлога, за потребе даље реализације седмог истраживачког задатка спроведена је квалитативна и компаративна анализа дескриптивних показатеља за обе групе испитаника.

Табела 44: *Значај кооперативног учења за ученике из перспективе наставника и ученика*

Назив категорије	Садржаји категорије	Наставници		Ученици	
		f	%	f	%
Когнитивни домен развоја ученика	Самоорганизовано учење	4	2,16	/	/
	Боља унутрашња мотивација за учење	18	9,73	3	0,68
	Самостално презентовање резултата групе	15	8,11	/	/
	Квалитет и квантитет знања/стицање квалитетнијих и трајнијих знања	43	23,24	30	6,77
	Учење учења	5	2,70	/	/
	Учење по моделу	2	1,08	7	1,52
	Заједничко решавање проблема/заједничка анализа и решавање задатака	28	15,14	21	4,73
	Бољи академски успех	58	36,71	9	2,03
	Боље памћење	8	4,32	14	3,15
	Сагледавање проблема из више перспектива	30	16,22	/	/
	Постављање квалитетнијих питања	10	5,41	/	/
	Развијање техника излагања знања	10	5,41	/	/
	Боља примена и трансфер знања	30	16,22	/	/
	Брже и лакше усвајање наставних садржаја	39	21,08	76	17,12
	Боље разумевање наставних садржаја	15	8,11	/	/
	Повећана мисаона активност	15	8,11	5	1,13
	Креативно мишљење	10	5,41	4	0,90
	Напредовање ученика према стилу учења и способностима	26	14,05	/	/
	Критичко и самокритичко мишљење	26	14,05	/	/
	Спољашња мотивација за учење	10	5,41	/	/
	Истраживачки рад	10	5,41	5	1,13
	Јасније дефинисање циљева учења	10	5,41	/	/
	Способност процене заједничког рада	28	15,14	/	/
	Издавање битног од небитног	10	5,41	/	/
	Размена знања, идеја и мишљења	30	16,22	20	4,50
	Виши ниво резоновања	20	10,81	/	/

	Развој пажње	10	5,41	/	/
	Квалитетнија објашњења	20	10,81	/	/
	Способност закључивања	15	8,11	/	/
	Способност решавања сложенијих проблема	10	5,41	/	/
	Упоређивање резултата	13	7,03	/	/
	Развијање мишљења	40	21,62	/	/
	Учење новог	/	/	24	5,41
	Способност претраживања материјала	/	/	3	0,68
	Богат речник	/	/	5	1,13
	Упознавање нових речи и израза	/	/	5	1,13
	Усавршавање читања, говора и писања	/	/	5	1,13
	Провера знања	/	/	3	0,68
	Занимљив начин учења и сазнавања	/	/	75	16,89
Социјални домен развоја ученика	Социјализација	40	21,62	5	1,13
	Сарадња, сараднички односи	91	49,18	95	21,40
	Међусобна помоћ и подршка	20	10,81	72	16,21
	Уважавање идеја и мишљења других	45	24,32	20	4,50
	Отворено изношење става	12	6,49	/	/
	Тимски рад	15	8,11	22	4,95
	Толеранција	14	7,57	1	0,23
	Мање недисциплине	20	10,81	2	0,45
	Квалитетна интеракција и комуникација између ученика	75	40,54	39	8,78
	Пријатељски односи	35	18,92	70	15,77
	Развој здравог такмичарског духа	12	6,49	14	3,15
	Већа прихваћеност вршњака	40	21,62	/	/
	Унапређивање интеракције са наставником	35	18,92	6	1,35
	Родна равноправност	2	1,08	/	/
	Демократско доношење одлука	15	8,11	6	1,35
	Поштовање правила понашања	10	5,41	2	0,45
	Превазилажење сукоба у групи	37	20,00	4	0,90
	Социјалне вештине ученика	37	20,00	/	/
	Активно и пажљиво слушање саговорника	19	10,27	6	1,35
	Позитивни ставови према вршњацима	26	14,05	2	0,45
	Боље међусобно упознавање и разумевање	17	9,19	9	2,02
	Лична одговорност за сопствени и успех групе	24	12,97	/	/
	Слога	/	/	33	7,43
	Заједничко учешће свих	/	/	23	5,18
	Практиковање различитих улога	/	/	2	0,45
	Боље разумевање проблема у раду групе	/	/	1	0,23
	Емоционални домен развоја ученика	Повећано самопоуздање	19	10,27	1
Повећано самопоштовање		19	10,27	/	/
Смањена трема и страх од излагања, критика		5	2,70	9	2,03
Ослобађање повучене деце		8	4,32	2	0,45
Препознавање потреба ученика		4	2,16	/	/
Усаглашавање и мењање ставова		5	2,70	/	/
Задовољавање интересовања ученика		10	5,41	/	/
Ученици су срећнији и задовољнији		/	/	11	2,48
Великодушност		/	/	1	0,23
Искреност	/	/	1	0,23	
Радно-акционе способности	Развој плана и организације рада у групи	2	1,08	/	/
	Прецизност и марљивост у раду	2	1,08	/	/
	Равноправна расподела радних задужења	3	1,62	4	0,90

ученика	Усредсређеност на рад/усмереност рада према заједничком циљу	2	1,08	5	1,13
	Радост и задовољство у раду	5	2,70	/	/
	Правилан однос према раду и обавезама/одговорност према раду	2	1,08	5	1,13
	Развој способности планирања и координисања активности	8	4,32	/	/
	Радне навике	/	/	1	0,23
Остали ефекти	Бољи увиди наставника у способности ученика	2	1,08	/	/
	Успешна примена независно од наставног предмета, природе наставног садржаја и узраста ученика	1	0,54	/	/
	Преношење активности са наставника на ученике	2	1,08	/	/
	Разноврснији и занимљивији часови	1	0,54	/	/
	Подстицајна атмосфера за рад	7	3,78	/	/
	Градиво је подељено на мање делове	/	/	1	0,23
	Упис боље школе	/	/	1	0,23

У наставку рада дати су приказ и анализа конкретних ефеката кооперативног учења који су издвојени као најзначајнији, односно најмање значајни доприноси кооперативног учења за ученике за обе групе испитаника у свакој издвојеној категорији одговора (на нивоу когнитивног домена развоја ученика, социјалног домена развоја ученика, емоционалног домена развоја ученика, домена стицања радно-акционих способности, тј. радног васпитања ученика и остали ефекти).

На основу дескриптивних статистичких показатеља приказаних у Табели 44 евидентно је да наставници и ученици на сличан начин сагледавају доприносе кооперативног учења за развој ученика, али су евидентне разлике и неусаглашеност у погледу конкретних ефеката унутар сваког домена развоја ученика и његовог удела. Наставници и ученици, као непосредни актери кооперативног учења, сматрају да се ученици током кооперативних активности у настави развијају когнитивно, социјално, емоционално и радно. Такође, поред издвајања непосредних ефеката и доприноса кооперативног учења за ученике постоји тенденција обе групе испитаника да издвајају и посредне ефекте кооперативног учења, како са становишта наставног процеса, тако и из угла самих наставника.

Социјални домен развоја ученика препознат је као прво поље на коме кооперативно учење има највише доприноса. Из перспективе наставника, кооперативно учење у највећој мери доприноси развоју сарадње и сарадничких односа (49,18%), квалитетне ученичке интеракције и комуникације (40,54%) и уважавању идеја и мишљења других (24,32%). Према мишљењу ученика, кооперативно учење у највећој мери доприноси развоју сарадње (21,40%), вршњачке помоћи и подршке (16,21%), дружењу и развоју пријатељства (15,77%). Будући да обе групе испитаника сарадњу препознају као најзначајнији ефекат кооперативног учења за ученика постоји претпоставка да испитаници заступају такво мишљење јер у наставном процесу сарадња се истовремено третира као значајни циљ и као средство, а јавља се и унапређује путем кооперативних (сарадничких) активности (Ševkušić i Stanković, 2012). Улога кооперативне наставе у остваривању социјалних циљева тумачи се чињеницом да путем кооперативних активности ученици развијају социјалне способности неопходне за свакодневни живот са другима, на приватном и пословном плану (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016). „Сараднички оспособљен (кооперативан) је онај појединац који уме: а) да схвати и прихвати другог (да посматра проблеме и животне ситуације из његове перспективе, да се уживи у разлоге његових поступања); б) да подржава другог и да га прима као сарадника, а не као ривала и конкурента; в) да себе посматра из перспективе

другога (да своје мишљење о себи и мишљење другога о себи сучељава и из тога извучи закључке за своје понашање)“ (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016: 204). Поред наведеног, приметно је да наставници и ученици издвајају већину социјалних ефеката кооперативног учења, с тим да наставници те ефекте процењују као значајније доприносе кооперативног учења од самих ученика.

На другом месту обе групе испитаника издвајају конкретне ефекте на плану когнитивног развоја ученика. Наставници у односу на ученике региструју и дискриминишу већи број конкретних ефеката кооперативног учења на плану развоја когнитивних способности ученика усмерених ка разумевању физичке и друштвене реалности (способности мишљења, закључивања, анализирања, процењивања, учења, решавања проблема). Штавише, наставници значајно више од ученика опажају различите стратегије ефикасног и ефективног учења као значајне доприносе кооперативног учења. У домену когнитивног развоја ученика, према мишљењу наставника, кооперативно учење највише доприноси бољем академском успеху (36,71%), квантитету и квалитету знања (23,24%) и развоју мишљења код ученика (21,62%). Ученици посебно издвајају три најзначајнија когнитивна ефекта: могућност лакшег и бржег учења (17,12%), занимљив начин сазнавања и учења (16,89%) и стицање квалитетнијих и трајнијих знања (6,77%). У одговорима наставника се уочава тенденција да као примарне издвајају образовне ефекте ученика у погледу остваривања бољих академских постигнућа, а потом конкретне когнитивне способности (мишљење, пажња, закључивање, резоновање итд.) које ученици практикују и унапређују путем кооперативног учења, као и различите технике и стратегије ефикасног и ефективног учења и управљања сопственим учењем. О знањима као значајним ефектима примене кооперативног учења наставници говоре уопштено, независно од конкретних наставних циљева и задатака, наставних садржаја и предмета итд. Наставници истичу да путем кооперативног учења ученици усвајају квалитетнија знања, применљива, функционална, практична и сл. Насупрот наставницима, одговори ученика откривају плуралитет значења појма учења, као важне сазнајне активности и процеса, која се промовише и унапређује путем кооперативних активности (нов начин учења и сазнавања, занимљив, лакши, интересантан, креативан, другачији и сл.). Ученици испољавају тенденцију да знање и академски успех ученика конкретизују и доводе у везу са циљевима и садржајима наставе српског језика (нпр. издвајају као ефекте могућност учења нових речи и израза, богаћење речника, унапређивање комуникацијских компетенција и културе изражавања итд.), разматрајући значај кооперативног учења са становишта различитих група и карактеристика ученика (нпр. бољи ученици, лошији ђаци, ученици који имају проблематично понашање итд.) и карактеристика наставних (школских) средина (нпр. настава у градској и сеоској школи).

Теорија Л. С. Виготског (1983) пружа значајан референтни оквир за разумевање и тумачење улоге кооперативног учења когнитивном развоју ученика. Његова основна теза наглашава идеју о формативном утицају социјалне интеракције и заједнице учења у развоју виших менталних функција. Више менталне функције (мишљење, памћење, говор, вољна пажња) су социјалног порекла и резултат су социјалне интеракције и комуникације између наставника и/или ученика помоћу знаковног система (Ivić, 1992). Значај кооперативног учења за когнитивни развој ученика Ивић (Ivić, 1992) тумачи тиме што сукоб знања и идеја различитих ученика омогућава практиковање дијалога и расправе неопходних за формирање когнитивних способности. Најцеловитији референтни оквир за разумевање когнитивних ефеката кооперативног учења пружа Славинов интегративни модел кооперативног учења (Slavin, 1996, 2003, 2014), који на функционални начин повезује поставке четири најдоминатније теоријске традиције (мотивациона перспектива, перспектива социјалне кохезије, когнитивна перспектива и перспектива когнитивне елаборације), указујући истовремено на когнитивне и мотивационе факторе као детерминанте когнитивног развоја ученика.

Треће, наставници и ученици сматрају да се значајни ефекти кооперативног учења јављају на плану емоционалног развоја ученика. Охрабрује податак да наставници и ученици не доживљавају кооперативно учење искључиво као когнитивну активност која покреће и развија различите сазнајно-психичке функције већ, пре свега, и као афективну и социјалну активност јер је личност ученика недељива и интегрална целина. Ипак, такво мишљење изражава врло мали број испитаника. Иако постоје извесне разлике у фреквенцијама између испитаника, при чему наставници у већем проценту извештавају о афективним доприносима кооперативног учења и дискриминишу већи број афективних ефеката (самопоштовање, препознавање потреба других, задовољавање интересовања), приметна је велика усаглашеност између перспектива наставника и ученика. Оба непосредна учесника и актера кооперативног учења примећују да се током кооперативних активности унапређује самопоуздање ученика и превазилазе емоционалне тешкоће повучених (стидљивих) ученика, трема и страх од академског неуспеха због јавног наступа и исмевања.

Четврто, одговори наставника и ученика сугеришу на могућности кооперативног учења на плану радног оспособљавања и васпитања ученика. Према учесталости појављивања, наставници издвајају способности ученика да планирају и координишу активности током рада у групи, развој позитивних емоција при раду, развој правилног односа према раду и радним обавезама и позитивне карактеристике личности (прецизност, марљивост, усредсређеност на рад). Из перспективе ученика, кооперативно учење обезбеђује равноправну поделу посла, усмереност рада ученика ка остварењу заједничког циља, одговорност према раду и стицање радних навика ученика. Четврта категорија одговора открива занимљиву перспективу, до сада нетипичну, према постојећим теоријским и емпиријским сазнањима (излази из оквира полазног система априорних кодова о значају кооперативног учења), о ученику као радном бићу током кооперативног учења у школским и изваншколским активностима, тј. о васпитању ученика за рад путем кооперативног учења.

Последњу, пету категорију одговора обједињују схватања наставника и ученика о индиректним доприносима и ефектима кооперативног учења на развој ученика. Сагледавајући кооперативно учење као значајни показатељ квалитета васпитнообразовног процеса и наставе, наставници указују на применљивост кооперативног учења у оквиру различитих наставних предмета и садржаја, бољи увид наставника у способности ученика, разноврсност наставних часова, стварање подстицајне атмосфере за рад ученика и унапређивање општег положаја ученика у наставном процесу. С друге стране, ученици истичу да кооперативно учење пружа могућност учења мањих и подељених наставних садржаја и даљег школовања (упис боље школе). Како сугеришу добијени резултати, наставници и ученици издвајају вишеструки значај и улогу кооперативног учења за целокупни развој ученика, с том разликом што су мишљења наставника у већој мери елаборирана и обликована формалним (експлицитним) теоријама о значају кооперативног учења, док су мишљења ученика искуствена и већој мери контекстуализована.

3.8. Ниво усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика који су учили посредством кооперативног учења

Осми истраживачки задатак је усмерен на утврђивање нивоа усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика. У наредној табели (Табела 45) приказани су дескриптивни статистички показатељи квалитета знања ученика из српског језика (чињеничког, појмовног и процедуралног) на иницијалном и финалном тестирању. За добијање описних статистичких показатеља употребљене су средња вредност, медијана, стандардно одступање, распон вредности променљивих, асиметрија и спљоштеност расподеле. Појединачни квалитети знања (чињеничко, појмовно и процедурално) су хијерархијски поређани, те су и задаци различито пондерисани, и на иницијалном и на финалном тесту. Задацима чињеничког нивоа додељен је пондер 1, задацима појмовног нивоа додељен је пондер 2, а задацима процедуралног нивоа додељен је пондер 3.

Табела 45: *Дескриптивни статистички показатељи квалитета знања иницијалног (m1) и финалног теста (m2)*

	Пондер. чињеничко знање t1	Пондер. појмовно знање t1	Пондер. процедурално знање t1	Пондер. чињеничко знање t2	Пондер. појмовно знање t2	Пондер. процедурално знање t2
Средња вредност	6,52	11,81	17,07	6,33	10,56	16,60
Модификована средња вредност	6,59	11,95	17,41	6,41	10,69	16,87
Медијана	7,00	12,00	18,00	7,00	12,00	18,00
Варијанса	1,218	7,112	28,739	1,750	10,925	28,155
Стандардна девијација	1,104	2,667	5,361	1,323	3,305	5,306
Минимум	2	2	0	1	0	0
Максимум	8	16	24	8	16	24
Асиметрија	-,631	-,816	-,764	-,812	-,635	-,675
Сплљоштеност	,303	,735	,240	,677	,043	-,061
Стандардна грешка	0,04	0,09	0,20	0,05	0,12	0,19

За пондерисано чињеничко знање на иницијалном тесту, распон добијених резултата је од 2 до 8. Средња вредност износи 6,52, док је стандардно одступање од средње вредности 1,218. Уколико се занемари 5% горњих и доњих вредности добија се нова средња вредност од 6,59. Уколико се упореди првобитна (6,52) и нова средња вредност (6,59), види се да се те две средње вредности не разликују драстично, што упућује на закључак да екстремне вредности не утичу значајно на средњу вредност. Негативне вредности асиметрије (-0,631) показују да је већина добијених резултата десно од средње вредности, међу вишим резултатима. Позитивна вредност спљоштености (0,303) показује да је расподела шиљатија од нормалне (има више резултата нагомиланих око центра расподеле).

За пондерисано појмовно знање на иницијалном тесту, распон добијених резултата је од 2 до 16. Средња вредност износи 11,81, док је стандардно одступање од средње вредности 2,667. Уколико се занемари 5% горњих и доњих вредности добија се нова средња вредност од 11,95. Уколико се упореди првобитна (11,81) и нова средња вредност (11,95), види се да се те две средње вредности не разликују драстично, што упућује на закључак да екстремне

вредности не утичу значајно на средњу вредност. Негативне вредности асиметрије (-0,816) показују да је већина добијених резултата десно од средње вредности, међу вишим резултатима. Позитивна вредност спљоштености (0,735) показује да је расподела шиљатија од нормалне (има више резултата нагомиланих око центра расподеле).

За пондерисано процедурално знање на иницијалном тесту, распон добијених резултата је од 0 до 24. Средња вредност износи 17,07, док је стандардно одступање од средње вредности 5,361. Уколико се занемари 5% горњих и доњих вредности добија се нова средња вредност од 17,41. Уколико се упореди првобитна (17,07) и нова средња вредност (17,41), види се да се те две средње вредности не разликују драстично, што упућује на закључак да екстремне вредности не утичу значајно на средњу вредност. Негативне вредности асиметрије (-0,764) показују да је већина добијених резултата десно од средње вредности, међу вишим резултатима. Позитивна вредност спљоштености (0,240) показује да је расподела шиљатија од нормалне (има више резултата нагомиланих око центра расподеле).

За пондерисано чињеничко знање на финалном тесту, распон добијених резултата је од 1 до 8. Средња вредност износи 6,33, док је стандардно одступање од средње вредности 1,750. Уколико се занемари 5% горњих и доњих вредности добија се нова средња вредност од 6,41. Уколико се упореди првобитна (6,33) и нова средња вредност (6,41), види се да се те две средње вредности не разликују драстично, што упућује на закључак да екстремне вредности не утичу значајно на средњу вредност. Негативне вредности асиметрије (-0,812) показују да је већина добијених резултата десно од средње вредности, међу вишим резултатима. Позитивна вредност спљоштености (0,677) показује да је расподела шиљатија од нормалне (има више резултата нагомиланих око центра расподеле).

За пондерисано појмовно знање на финалном тесту, распон добијених резултата је од 0 до 16. Средња вредност износи 10,56, док је стандардно одступање од средње вредности 3,305. Уколико се занемари 5% горњих и доњих вредности добија се нова средња вредност од 10,69. Уколико се упореди првобитна (10,56) и нова средња вредност (10,69), види се да се те две средње вредности не разликују драстично, што упућује на закључак да екстремне вредности не утичу значајно на средњу вредност. Негативне вредности асиметрије (-0,635) показују да је већина добијених резултата десно од средње вредности, међу вишим резултатима. Позитивна вредност спљоштености (0,043) показује да је расподела шиљатија од нормалне (има више резултата нагомиланих око центра расподеле).

За пондерисано процедурално знање на финалном тесту, распон добијених резултата је од 0 до 24. Средња вредност износи 16,60, док је стандардно одступање од средње вредности 5,306. Уколико се занемари 5% горњих и доњих вредности добија се нова средња вредност од 16,87. Уколико се упореди првобитна (16,60) и нова средња вредност (16,87), види се да се те две средње вредности не разликују драстично, што упућује на закључак да екстремне вредности не утичу значајно на средњу вредност. Негативне вредности асиметрије (-0,675) показују да је већина добијених резултата десно од средње вредности, међу вишим резултатима. Негативна вредност спљоштености (-0,061) показује да је расподела пљоснатија од нормалне (има више резултата нагомиланих на крајевима).

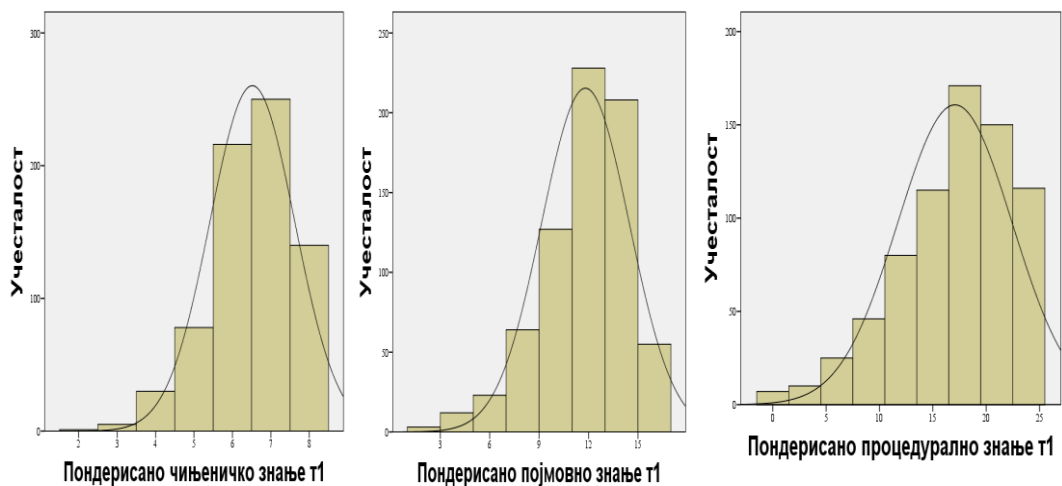
У Табели 46 може се видети резултат испитивања нормалности расподеле на бази Колмогоров-Смирновљевог и Шапиро-Вилковог теста за пондерисан чињенички, појмовни и процедурални квалитет знања на иницијалном и финалном тесту. Нормалност се показује статистички незначајним (случајним) одступањем од нормалности уколико је износ значајности већи од 0,05. У овом случају резултати значајности оба теста су мањи од 0,05, што показује да није потврђена претпоставка о нормалности расподеле пондерисаног чињеничког, појмовног и процедуралног квалитета знања на иницијалном и финалном тесту. У том случају, у наставку, при тестирању истраживачких хипотеза у вези са дефинисаним квалитетима знања на иницијалном и иницијалном тесту, коришћене су непараметарске статистичке технике.

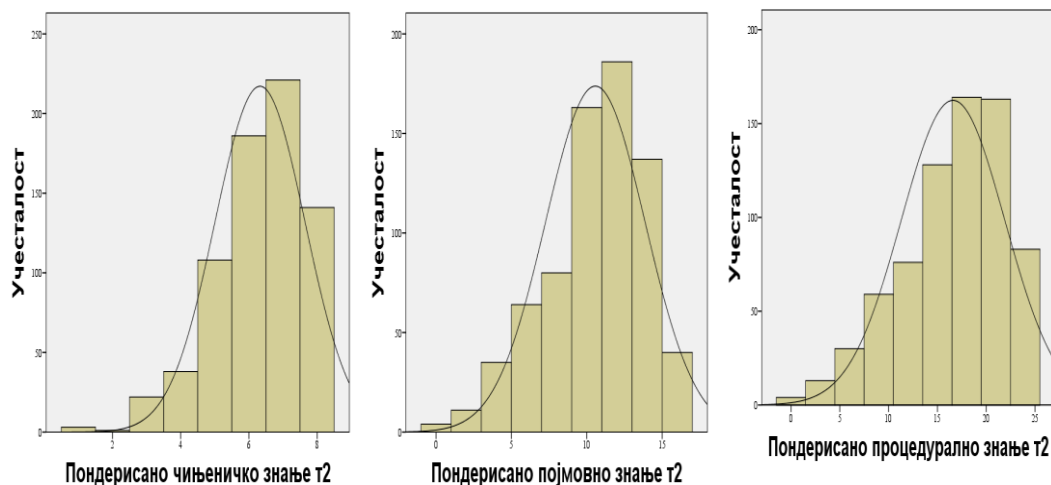
Табела 46: Тест нормалности за пондерисано чињеничко, појмовно и процедурално квалитет знања на иницијалном (t1) и финалном тесту (t2)

	Колмогоров-Смирнов ^a			Шапиро-Вилк		
	Статистика	Број степени слободе	Величина значајности	Статистика	Број степени слободе	Величина значајности
Пондерисано чињеничко знање t1	,210	720	,000	,896	720	,000
Пондерисано појмовно знање t1	,211	720	,000	,909	720	,000
Пондерисано процедурално знање t1	,176	720	,000	,920	720	,000
Пондерисано чињеничко знање t2	,198	720	,000	,900	720	,000
Пондерисано појмовно знање t2	,172	720	,000	,935	720	,000
Пондерисано процедурално знање t2	,174	720	,000	,928	720	,000

a. Корекција статистичке значајности (неслучајности) по Лилифорсу

Стварни облик расподеле резултата за пондерисано чињеничко, појмовно и процедурално знање ученика из српског језика на иницијалном и финалном тесту приказан је помоћу хистограма (Графикон 1). Увидом у Графикон 1 може се запазити да су резултати резултати пондерисаног чињеничког, појмовног и процедуралног квалитета знања ученика на иницијалном и финалном тесту немају облик Гаусове криве.





Графикон 1: *Хистограм: Пондерисано чињеничко, појмовно и процедурално знање ученика на иницијалном и финалном тесту*

Пошто дескриптивна статистика пружа врло просте информације карактеристика узорка, у оквиру инференцијалне статистике извршена је провера постављених хипотеза и пружени су одговори на конкретна истраживачка питања помоћу сложенијих статистичких техника.

Један од задатака овог истраживања јесте испитивање да ли постоји статистички значајна разлика у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања из српског језика на иницијалном и финалном тесту.

Постављена је наредна хипотеза.

H₈: Постоје разлике у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика, који су учили путем кооперативног учења.

Имајући у виду да претпоставка о нормалности расподеле пондерисаних резултата чињеничког, појмовног и процедуралног знања на иницијалном и финалном тесту знања није потврђена (резултати Колмогоров-Смирнововљевог и Шапиро-Вилковог теста), утврђивање статистички значајне разлике у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика истражено је помоћу Вилкоксновог теста ранга, као непараметријске алтернативе т-теста упарених узорака (Табела 47). Износ вероватноће (значајности), треба бити мањи од захтеване граничне вредности од 0,05, како би се резултат 3 апроксимације сматрао статистички значајним.

Табела 47: *Статистика теста^а*

	Пондерисано чињеничко знање (т2)-пондерисано чињеничко знање (т1)	Пондерисано појмовно знање (т2)-пондерисано појмовно знање (т1)	Пондерисано процедурално знање (т1)-пондерисано процедурално знање (т2)
Z	-2,858 ^b	-8,939 ^b	-2,126 ^c
Значајност (p)	,004	,000	,034

а. Вилкоксон тест ранга

б. Базирано на позитивним вредностима ранга

в. Базирано на негативним вредностима ранга

Вилкоксонов тест ранга се употребљава за испитивање разлика између два поновљена мерења (у овом случају иницијални и финални тест), тако што претвара резултате у рангове и њих пореди на почетку (иницијални) и на крају (финални) тестирања знања (Табела 48).

Табела 48: Рангови

		Број случајева	Средња вредност ранга	Сума рангова
Пондерисано чињеничко знање т2 - пондерисано чињеничко знање т1	Негативни ранг	284 ^а	281,28	79884,00
	Позитивни ранг	245 ^б	246,13	60301,00
	Нерешено	191 ^ц		
	Укупно	720		
Пондерисано појмовно знање т2 - пондерисано појмовно знање т1	Негативни ранг	372 ^д	284,69	105904,00
	Позитивни ранг	171 ^е	244,40	41792,00
	Нерешено	177 ^ф		
	Укупно	720		
Пондерисано процедурално знање т1 - пондерисано процедурално знање т2	Негативни ранг	267 ^г	277,88	74195,00
	Позитивни ранг	307 ^х	295,86	90830,00
	Нерешено	146 ^и		
	Укупно	720		

а. Пондерисано чињеничко знање т2 < пондерисано чињеничко знање т1
б. Пондерисано чињеничко знање т2 > пондерисано чињеничко знање т1
ц. Пондерисано чињеничко знање т2 = пондерисано чињеничко знање т1
д. Пондерисано појмовно знање т2 < пондерисано појмовно знање т1
е. Пондерисано појмовно знање т2 > пондерисано појмовно знање т1
ф. Пондерисано појмовно знање т2 = пондерисано појмовно знање т1
г. Пондерисано процедурално знање т1 < пондерисано процедурално знање т2
х. Пондерисано процедурално знање т1 > пондерисано процедурално знање т2
и. Пондерисано процедурално знање т1 = пондерисано процедурално знање т2

Вилкоксонов тест ранга је открио статистички значајну разлику у чињеничном знању на иницијалном (Средња вредност ранга = 281,12, n=720) и финалном тесту (Средња вредност ранга = 246,13, n=720), $z = -2,858$, $p = 0,004 < 0,05$, $r = 0,08$ (мали утицај)³. Постоји статистички значајна разлику у појмовном знању на иницијалном (Средња вредност ранга = 284,69, n=720) и финалном тесту (Средња вредност ранга = 244,40, n=720), $z = -8,939$, $p = 0,000 < 0,05$, $r = 0,24$ (мали до средњи утицај). Постоји статистички значајна разлику у процедуралном знању на иницијалном (Средња вредност ранга = 295,86, n=720) и финалном тесту (Средња вредност ранга = 277,88, n=720), $z = -2,126$, $p = 0,034 < 0,05$, $r = 0,06$ (мали утицај). Прегледом средњих вредности рангова, види се да је у сва три квалитета знања ниво знања виши на иницијалном него на финалном тесту.

Имајући у виду представљене резултате Вилкоксоновог теста ранга, може се закључити да се прихвата предложена претпоставка о постојању разлика у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика, који су учили путем кооперативног учења.

³Видети шире у: Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates.

3.9. Разлике у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика који су учили посредством кооперативног учења

У оквиру деветог истраживачког задатка намера је да утврдимо да ли постоји статистички значајна разлика у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика према њиховом општем школском успеху, школском успеху из српског језика и ставу према кооперативном учењу. Постављена је наредна хипотеза.

Х₉: Претпостављамо да постоје разлике у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика који су учили путем кооперативног учења, с обзиром на њихов општи школски успех, школски успех из српског језика и став према кооперативном учењу.

У циљу провере постављене претпоставке, спровели смо низ појединачних помоћних анализа:

а) испитивање да ли постоје разлике у нивоу усвојености и одрживости чињеничког знања према општем школском успеху, школском успеху из српског језика и у односу на став према кооперативном учењу,

б) испитивање да ли постоје разлике у нивоу усвојености и одрживости појмовног знања према општем школском успеху, школском успеху из српског језика и у односу на став према кооперативном учењу и

в) испитивање да ли постоје разлике у нивоу усвојености и одрживости процедуралног знања према општем школском успеху, школском успеху из српског језика и у односу на став према кооперативном учењу.

За тестирање предложене хипотезе коришћена је комбинована анализа варијансе (енг. *mixed between-within subjects ANOVA*), која омогућује да се испита да ли постоје основни (засебни) утицаји сваке од независних променљивих (времена и групе) и да ли је интеракција између две променљиве значајна.

У првој помоћној анализи истражен је ниво усвојености и одрживости чињеничког знања на иницијалном и финалном тесту (засебан утицај времена), да ли постоје разлике према општем школском успеху, школском успеху из српског језика и у односу на став према кооперативном учењу (засебни утицаји групе), те да ли се промена резултата у времену разликује према групама (утицаји интеракције). Резултати испитивања приказани су у табелама 49, 50 и 51.

Табела 49: *Дескриптивна статистика*

Групе		Средња вредност	Стандардна девијација	Број случајева	
Пондерисано чињеничко знање t1	Довољан	7,00	1,414	2	
	Општи школски успех	Добар	6,58	1,228	36
		Врло добар	6,51	1,083	194
		Одличан	6,51	1,104	488
		Укупно	6,52	1,104	720
	Успех (оцена) из српског језика	1	6,52	1,097	387
		2	6,50	1,106	213
		3	6,49	1,138	97
		4	6,74	1,096	23
		Укупно	6,52	1,104	720
Став према	Позитиван	6,53	1,114	620	

	кооперативном учењу	Немам став	6,38	1,086	84
		Негативан	6,63	,719	16
		Укупно	6,52	1,104	720
		Довољан	6,00	1,414	2
	Општи школски успех	Добар	6,33	1,265	36
		Врло добар	6,14	1,392	194
		Одличан	6,40	1,295	488
		Укупно	6,33	1,323	720
Пондерисано чињеничко знање t2		1	6,35	1,333	387
		2	6,40	1,242	213
	Успех (оцена) из српског језика	3	6,08	1,455	97
		4	6,17	1,230	23
		Укупно	6,33	1,323	720
	Став према кооперативном учењу	Позитиван	6,32	1,332	620
		Немам став	6,31	1,326	84
		Негативан	6,44	,964	16
		Укупно	6,33	1,323	720

Табела 50: Мултиваријациони тест

Ефекти		Вредност	F	Степени слободе	Број степен слободе унутар група	Величина значајности	Парцијални ета квадрат
Време	Pillai'sTrace	,003	2,122	1	716	,146	,003
	Wilks' Lambda	,997	2,122	1	716	,146	,003
	Hotelling'sTrace	,003	2,122	1	716	,146	,003
	Roy'sLargestRoot	,003	2,122	1	716	,146	,003
Време* општи школски успех	Pillai'sTrace	,005	1,267	3	716	,285	,005
	Wilks' Lambda	,995	1,267	3	716	,285	,005
	Hotelling'sTrace	,005	1,267	3	716	,285	,005
	Roy'sLargestRoot	,005	1,267	3	716	,285	,005
Време	Pillai'sTrace	,013	9,581	1	716	,002	,013
	Wilks' Lambda	,987	9,581	1	716	,002	,013
	Hotelling'sTrace	,013	9,581	1	716	,002	,013
	Roy'sLargestRoot	,013	9,581	1	716	,002	,013
Време* успех из српског језика	Pillai'sTrace	,005	1,259	3	716	,287	,005
	Wilks' Lambda	,995	1,259	3	716	,287	,005
	Hotelling'sTrace	,005	1,259	3	716	,287	,005
	Roy'sLargestRoot	,005	1,259	3	716	,287	,005
Време	Pillai'sTrace	,002	1,089	1	717	,297	,002
	Wilks' Lambda	,998	1,089	1	717	,297	,002
	Hotelling'sTrace	,002	1,089	1	717	,297	,002
	Roy'sLargestRoot	,002	1,089	1	717	,297	,002
Време* став	Pillai'sTrace	,001	,266	2	717	,766	,001
	Wilks' Lambda	,999	,266	2	717	,766	,001
	Hotelling'sTrace	,001	,266	2	717	,766	,001
	Roy'sLargestRoot	,001	,266	2	717	,766	,001

Табела 51: Тестови ефеката између субјеката

Извор	Тип Шсуме квадрата	Степени слободe	Оцена варијансе	F	Величина значајности	Парцијални ета квадрат
Извор	2477,206	1	2477,206	1507,063	,000	,678
Општи школски успех	4,722	3	1,574	,958	,412	,004
Грешка	1176,911	716	1,644			
Извор	21520,301	1	21520,301	13084,926	,000	,948
Успех из српског језика	4,053	3	1,351	,822	,482	,003
Грешка	1177,579	716	1,645			
Извор	9805,698	1	9805,698	5957,199	,000	,893
Став	1,433	2	,716	,435	,647	,001
Грешка	1180,200	717	1,646			

Комбинованом анализом варијансе оцењен је утицај општег школског успеха на резултате чињеничког знања на иницијалном и финалном тесту. Прелиминарним испитивањем проверене су претпоставке о хомогености варијансе и коваријансе матрице. Озбиљније нарушавање претпоставки није примећено. Није било значајне интеракције између општег школског успеха и времена, Вилксова ламбда = 0,995, $F(3, 716) = 1,267$, $p = 0,285$, парцијално ета квадрат = 0,005. Није било значајног утицаја времена, Вилксова ламбда = 0,997, $F(1, 716) = 2,122$, $p = 0,146$, парцијално ета квадрат = 0,003. Засебан утицај општег школског успеха није био значајан, $F(3, 716) = 0,958$, $p = 0,412$, парцијално ета квадрат = 0,004.

Комбинованом анализом варијансе оцењен је утицај успеха из српског језика на резултате чињеничког знања на иницијалном и финалном тесту. Прелиминарним испитивањем проверене су претпоставке о хомогености варијансе и коваријансе матрице. Озбиљније нарушавање претпоставки није примећено. Није било значајне интеракције између успеха из српског језика и времена, Вилксова ламбда = 0,995, $F(3, 716) = 1,259$, $p = 0,287$, парцијално ета квадрат = 0,005. Утврђен је значајан засебан утицај времена, Вилксова ламбда = 0,987, $F(1, 716) = 9,581$, $p = 0,002 < 0,05$, али је парцијални ета квадрат од 0,013 врло мали. Засебан утицај успеха из српског језика није био значајан, $F(3, 716) = 0,822$, $p = 0,482$, парцијално ета квадрат = 0,003.

Комбинованом анализом варијансе оцењен је утицај става према кооперативном учењу на резултате чињеничког знања на иницијалном и финалном тесту. Прелиминарним испитивањем проверене су претпоставке о хомогености варијансе и коваријансе матрице. Озбиљније нарушавање претпоставки није примећено. Није било значајне интеракције између става према кооперативном учењу и времена, Вилксова ламбда = 0,999, $F(2, 717) = 0,266$, $p = 0,766$, парцијално ета квадрат = 0,001. Није било значајног утицаја времена, Вилксова ламбда = 0,998, $F(1, 717) = 1,089$, $p = 0,297$, парцијално ета квадрат = 0,002. Засебан утицај става према кооперативном учењу није био значајан, $F(3, 717) = 0,435$, $p = 0,647$, парцијално ета квадрат = 0,001.

У другој помоћној анализи истражен је ниво усвојености и одрживости појмовног знања на иницијалном и финалном тесту (засебан утицај времена), да ли постоје разлике према општем школском успеху, школском успеху из српског језика и у односу на став према кооперативном учењу (засебни утицаји групе), те да ли се промена резултата у времену разликује према групама (утицаји интеракције). Резултате испитивања приказују табеле 52, 53 и 54.

Табела 52: *Дескриптивна статистика*

Групе		Средња вредност	Стандардна девијација	Број случајева	
Пондерисано појмовно знање t1	Општи школски успех	Довољан	15,00	1,414	2
		Добар	11,94	2,640	36
		Врло добар	12,07	2,421	194
		Одличан	11,68	2,754	488
		Укупно	11,81	2,667	720
	Успех (оцена) из српског језика	1	11,67	2,730	387
		2	12,03	2,544	213
		3	11,90	2,834	97
		4	11,74	1,839	23
		Укупно	11,81	2,667	720
	Став према кооперативном учењу	Позитиван	11,84	2,626	620
		Немам став	11,52	2,889	84
		Негативан	12,25	3,088	16
		Укупно	11,81	2,667	720
	Пондерисано појмовно знање t2	Општи школски успех	Довољан	12,00	5,657
Добар			10,89	2,638	36
Врло добар			10,25	3,673	194
Одличан			10,66	3,186	488
Укупно			10,56	3,305	720
Успех (оцена) из српског језика		1	10,60	3,153	387
		2	10,78	3,310	213
		3	10,10	3,920	97
		4	9,83	2,823	23
		Укупно	10,56	3,305	720
Став према кооперативном учењу		Позитиван	10,61	3,335	620
		Немам став	10,12	3,141	84
		Негативан	11,12	2,918	16
		Укупно	10,56	3,305	720

Табела 53: *Мултиваријациони тест*

Ефекти	Вредност	F	Степени слободе	Број степени слободе унутар група	Величина значајности	Парцијални ета квадрат	
Време	Pillai'sTrace	,010	7,428	1	716	,007	,010
	Wilks' Lambda	,990	7,428	1	716	,007	,010
	Hotelling'sTrace	,010	7,428	1	716	,007	,010
	Roy'sLargestRoot	,010	7,428	1	716	,007	,010
Време* општи школски успех	Pillai'sTrace	,011	2,705	3	716	,044	,011
	Wilks' Lambda	,989	2,705	3	716	,044	,011
	Hotelling'sTrace	,011	2,705	3	716	,044	,011
	Roy'sLargestRoot	,011	2,705	3	716	,044	,011
Време	Pillai'sTrace	,064	49,271	1	716	,000	,064
	Wilks' Lambda	,936	49,271	1	716	,000	,064
	Hotelling'sTrace	,069	49,271	1	716	,000	,064

	Roy'sLargestRoot	,069	49,271	1	716	,000	,064
Време*	Pillai'sTrace	,006	1,441	3	716	,230	,006
успех из	Wilks' Lambda	,994	1,441	3	716	,230	,006
српског	Hotelling'sTrace	,006	1,441	3	716	,230	,006
језика	Roy'sLargestRoot	,006	1,441	3	716	,230	,006
	Pillai'sTrace	,021	15,336	1	717	,000	,021
Време	Wilks' Lambda	,979	15,336	1	717	,000	,021
	Hotelling'sTrace	,021	15,336	1	717	,000	,021
	Roy'sLargestRoot	,021	15,336	1	717	,000	,021
	Pillai'sTrace	,000	,108	2	717	,898	,000
Време*	Wilks' Lambda	1,000	,108	2	717	,898	,000
став	Hotelling'sTrace	,000	,108	2	717	,898	,000
	Roy'sLargestRoot	,000	,108	2	717	,898	,000

Табела 54: Тестови ефеката између субјеката

Извор	Тип Шсуме квадрата	Степени слободе	Оцена варијансе	F	Величина значајности	Парцијални ета квадрат
Извор	8345,094	1	8345,094	694,426	,000	,492
Општи школски успех	25,763	3	8,588	,715	,543	,003
Грешка	8604,359	716	12,017			
Извор	64341,693	1	64341,693	5360,645	,000	,882
Успех из српског језика	36,259	3	12,086	1,007	,389	,004
Грешка	8593,863	716	12,003			
Извор	29935,534	1	29935,534	2496,344	,000	,777
Став	32,037	2	16,018	1,336	,264	,004
Грешка	8598,086	717	11,992			

Комбинованом анализом варијансе оцењен је утицај општег школског успеха на резултате појмовног знања на иницијалном и финалном тесту. Прелиминарним испитивањем проверене су претпоставке о хомогености варијансе и коваријансе матрице. Озбиљније нарушавање претпоставки није примећено. Утврђена је значајна интеракција између општег школског успеха и времена, Вилксова ламбда = 0,989, $F(3, 716) = 2,705$, $p = 0,044 < 0,05$, парцијално ета квадрат = 0,011, при чему је у свим групама школског успеха остварен пад резултата појмовног знања добијеног у два наврата (видети Табелу 53). Утврђен је значајан утицаја времена, Вилксова ламбда = 0,990, $F(1, 716) = 7,428$, $p = 0,007 < 0,05$, парцијално ета квадрат = 0,010, што је мали утицај. Засебан утицај општег школског успеха није био значајан, $F(3, 716) = 0,715$, $p = 0,543$, парцијално ета квадрат = 0,003.

Комбинованом анализом варијансе оцењен је утицај успеха из српског језика на резултате појмовног знања на иницијалном и финалном тесту. Прелиминарним испитивањем проверене су претпоставке о хомогености варијансе и коваријансе матрице. Озбиљније нарушавање претпоставки није примећено. Није било значајне интеракције између успеха из српског језика и времена, Вилксова ламбда = 0,994, $F(3, 716) = 1,441$, $p = 0,230$, парцијално ета квадрат = 0,006. Утврђен је значајан засебан утицај времена, Вилксова ламбда = 0,936, $F(1, 716) = 49,271$, $p = 0,000 < 0,05$, парцијални ета квадрат 0,064(умерен утицај). Засебан утицај успеха из српског језика није био значајан, $F(3, 716) = 1,007$, $p = 0,389$, парцијално ета квадрат = 0,004.

Комбинованом анализом варијансе оцењен је утицај става према кооперативном учењу на резултате појмовног знања на иницијалном и финалном тесту. Прелиминарним испитивањем проверене су претпоставке о хомогености варијансе и коваријансе матрице. Озбиљније нарушавање претпоставки није примећено. Није било значајне интеракције између става према кооперативном учењу и времена, Вилксова ламбда = 1,000, $F(2, 717) = 0,108$, $p = 0,898$, парцијално ета квадрат = 0,000. Утврђен је значајан утицај времена, Вилксова ламбда = 0,979, $F(1, 717) = 15,336$, $p = 0,000 < 0,05$, парцијално ета квадрат = 0,021 (мали утицај). Засебан утицај става према кооперативном учењу није био значајан, $F(2, 717) = 1,336$, $p = 0,264$, парцијално ета квадрат = 0,004.

У трећој помоћној анализи истражен је ниво усвојености и одрживости процедуралног знања на иницијалном и финалном тесту (засебан утицај времена), да ли постоје разлике према општем школском успеху, школском успеху из српског језика и у односу на став према кооперативном учењу (засебни утицаји групе), те да ли се промена резултата у времену разликује према групама (утицаји интеракције). Резултате испитивања приказују табеле 55, 56 и 57.

Табела 55: *Дескриптивна статистика*

Групе		Средња вредност	Стандардна девијација	Број случајева	
Пондерисано процедурално знање t1	Општи школски успех	Довољан	21,00	,000	2
		Добар	15,83	6,597	36
		Врло добар	17,75	4,705	194
		Одличан	16,88	5,489	488
		Укупно	17,07	5,361	720
	Успех (оцена) из српског језика	1	16,95	5,416	387
		2	17,13	5,349	213
		3	17,85	4,711	97
		4	15,26	6,764	23
		Укупно	17,07	5,361	720
	Став према кооперативном учењу	Позитиван	17,16	5,276	620
		Немам став	16,54	5,881	84
		Негативан	16,31	5,896	16
		Укупно	17,07	5,361	720
		Општи школски успех	Довољан	18,00	8,485
Добар	16,17		4,931	36	
Врло добар	16,14		5,663	194	
Одличан	16,80		5,178	488	
Укупно	16,60		5,306	720	
Пондерисано процедурално знање t2	Успех (оцена) из српског језика	1	16,84	5,329	387
		2	16,65	5,042	213
		3	15,49	5,607	97
		4	16,70	5,780	23
		Укупно	16,60	5,306	720
	Став према кооперативном учењу	Позитиван	16,69	5,295	620
		Немам став	15,86	5,560	84
		Негативан	16,88	4,225	16
		Укупно	16,60	5,306	720

Табела 56: Мултиваријациони тест

Ефекти		Вредност	F	Степени слободe	Број степени слободe унутар група	Величина значајности	Парцијални ета квадрат
Време	Pillai'sTrace	,001	,876	1	716	,350	,001
	Wilks' Lambda	,999	,876	1	716	,350	,001
	Hotelling'sTrace	,001	,876	1	716	,350	,001
	Roy'sLargestRoot	,001	,876	1	716	,350	,001
Време* општи школски успех	Pillai'sTrace	,012	3,007	3	716	,030	,012
	Wilks' Lambda	,988	3,007	3	716	,030	,012
	Hotelling'sTrace	,013	3,007	3	716	,030	,012
	Roy'sLargestRoot	,013	3,007	3	716	,030	,012
Време	Pillai'sTrace	,001	,930	1	716	,335	,001
	Wilks' Lambda	,999	,930	1	716	,335	,001
	Hotelling'sTrace	,001	,930	1	716	,335	,001
	Roy'sLargestRoot	,001	,930	1	716	,335	,001
Време* успех из српског језика	Pillai'sTrace	,016	3,939	3	716	,008	,016
	Wilks' Lambda	,984	3,939	3	716	,008	,016
	Hotelling'sTrace	,017	3,939	3	716	,008	,016
	Roy'sLargestRoot	,017	3,939	3	716	,008	,016
Време	Pillai'sTrace	,000	,112	1	717	,737	,000
	Wilks' Lambda	1,000	,112	1	717	,737	,000
	Hotelling'sTrace	,000	,112	1	717	,737	,000
	Roy'sLargestRoot	,000	,112	1	717	,737	,000
Време* став	Pillai'sTrace	,001	,254	2	717	,776	,001
	Wilks' Lambda	,999	,254	2	717	,776	,001
	Hotelling'sTrace	,001	,254	2	717	,776	,001
	Roy'sLargestRoot	,001	,254	2	717	,776	,001

Табела 57: Тестови ефеката између субјеката

Извор	Тип Шсуме квадрата	Степени слободe	Оцена варијансе	F	Величина значајности	Парцијални ета квадрат
Извор	17946,892	1	17946,892	490,487	,000	,407
Општи школски успех	83,609	3	27,870	,762	,516	,003
Грешка	26198,391	716	36,590			
Извор	144534,014	1	144534,014	3943,993	,000	,846
Успех из српског језика	43,020	3	14,340	,391	,759	,002
Грешка	26238,980	716	36,647			
Извор	65029,074	1	65029,074	1779,517	,000	,713
Став	80,589	2	40,295	1,103	,333	,003
Грешка	26201,411	717	36,543			

Комбинованом анализом варијансе оцењен је утицај општег школског успеха на резултате процедуралног знања на иницијалном и финалном тесту. Прелиминарним испитивањем проверене су претпоставке о хомогености варијансе и коваријансе матрице.

Озбиљније нарушавање претпоставки није примећено. Утврђена је значајна интеракција између општег школског успеха и времена, Вилксова ламбда = 0,988, $F(3, 716) = 3,007$, $p = 0,030 < 0,05$, парцијално ета квадрат = 0,012 (мали утицај), при чему је у свим групама школског успеха (осим у групи ученика са добрим школским успехом) остварен пад резултата процедуралног знања добијеног у два наврата (видети Табелу 56). Засебан утицај времена није био значајан, Вилксова ламбда = 0,999, $F(1, 716) = 0,876$, $p = 0,350$, парцијално ета квадрат = 0,001. Засебан утицај општег школског успеха није био значајан, $F(3, 716) = 0,762$, $p = 0,516$, парцијално ета квадрат = 0,003.

Комбинованом анализом варијансе оцењен је утицај успеха из српског језика на резултате процедуралног знања на иницијалном и финалном тесту. Прелиминарним испитивањем проверене су претпоставке о хомогености варијансе и коваријансе матрице. Озбиљније нарушавање претпоставки није примећено. Утврђена је значајна интеракција између успеха из српског језика и времена, Вилксова ламбда = 0,944, $F(3, 716) = 3,939$, $p = 0,008 < 0,05$, парцијално ета квадрат = 0,016 (мали утицај), при чему је у свим групама успеха из српског језика (осим у групи ученика са оценом 4) остварен пад резултата процедуралног знања добијеног у два наврата (видети Табелу 56). Засебан утицај времена није био значајан, Вилксова ламбда = 0,999, $F(1, 716) = 0,930$, $p = 0,335$, парцијални ета квадрат 0,001. Засебан утицај успеха из српског језика није био значајан, $F(3, 716) = 0,391$, $p = 0,759$, парцијално ета квадрат = 0,002.

Комбинованом анализом варијансе оцењен је утицај става према кооперативном учењу на резултате процедуралног знања на иницијалном и финалном тесту. Прелиминарним испитивањем проверене су претпоставке о хомогености варијансе и коваријансе матрице. Озбиљније нарушавање претпоставки није примећено. Није било значајне интеракције између става према кооперативном учењу и времена, Вилксова ламбда = 0,999, $F(2, 717) = 0,254$, $p = 0,776$, парцијално ета квадрат = 0,001. Засебан утицај времена није био значајан, Вилксова ламбда = 1,000, $F(1, 717) = 0,112$, $p = 0,737$, парцијално ета квадрат = 0,000. Засебан утицај става према кооперативном учењу није био значајан, $F(2, 717) = 1,103$, $p = 0,333$, парцијално ета квадрат = 0,003.

Имајући у виду да је утврђен статистички значајан утицај интеракције времена и општег школског успеха код појмовног знања, те значајан утицај интеракције времена и општег школског успеха, те времена и успеха из српског језика код процедуралног знања, док код осталих анализираних утицаја интеракције није било статистички значајног утицаја, може се закључити да се претпоставка ***X₉: претпостављамо да постоје разлике у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика који су учили путем кооперативног учења, с обзиром на њихов општи школски успех, школски успех из српског језика и став према кооперативном учењу,*** не може у потпуности прихватити, тј. ***прихвата се делимично.***

IV ZAKЉUČCI I PEĐAĐOŠKE IMPLIKACIJE

Имајући на уму да је реализовано истраживање о примени кооперативног учења и квалитету знања ученика пројектовано са интенцијом да има теоријски и практични (апликативни) значај, изведене су две групе закључака. Истовремено, то је и начин да се осврнемо на пројектовано и реализовано у процесу истраживања, односно да критички преиспитамо колико је полазно теоријско полазиште потпомогло да се расветли проблематика образовних доприноса кооперативног учења у настави српског језика. Тачније, требало је установити колико кооперативно учење које примењују наставници у настави српског језика може бити објашњено и интерпретирано поставкама изведеним из социоконструктивистичке перспективе о настави и учењу, савремених схватања о наставним методама и интегративног модела кооперативног учења Р. Славина. Осим тога, у оквиру овог одељка рада изведене су педагошке импликације и импликације за будућа истраживања ове проблематике.

У теоријском оквиру истраживања пошли смо од претпоставке да начини примене кооперативног учења битно обликују квалитет процеса и исхода кооперативног учења. Управо због тога је важно образовне доприносе кооперативног учења у погледу квалитета знања ученика сагледати у контексту реалне примене кооперативног учења, кроз то како практичари примењују кооперативно учење.

У зависности од преовлађујућег контекста развоја друштва, доминантних научних и образовних парадигми и теоријских полазишта аутора, различито је одређиван и интерпретиран однос наставе и учења, процеса и исхода образовноваспитног рада. Социоконструктивистичка схватања Ј. С. Виготског и Џ. Брунера у основи имају велики број заједничких претпоставки значајних за разумевање суштине процеса наставе и учења. Прво, оба аутора афирмишу став о настави и учењу као активном процесу конструисања знања и значења о друштвеној и природној стварности, а не као о процесу преношења и усвајања знања. Друго, нагласак на сарадничкој природи учења и значају културног, друштвеног и историјског контекста у наставном процесу (контекстуалност) присутан је у делима оба аутора. Треће, оба аутора формативну функцију у интелектуалном развоју ученика приписују социјалним интеракцијама између одраслог и ученика, као и самих ученика. Четврто, оба аутора су нагласила да је улога одраслог кључна у вођењу процеса учења и помагању током учења, а наговестили су и смернице за даље разраде улога наставника и сагледавање професионалног идентитета наставника. Пето, оба аутора су нагласила процесуалност као битно обележје наставног процеса, посебно у домену изградње знања под утицајем претходних искустава (спонтаних и научних) и специфичности социјалног и културног контекста.

Претходно изнета социоконструктивистичка сазнања указују да се кооперативно учење (које истраживачи или наставници практичари уводе како би се унапредили настава и учење) увек одвија у контексту који обликују микро и макро друштвени, културни, економски и политички утицаји. Из тих разлога, илузорно је очекивати да ће примена кооперативног учења у пракси бити подједнако ефективна у различитим одељењима и школама, у различитим земљама, у различитим наставним предметима и сл. Свака примена кооперативног учења има властиту структуру, обликована је великим бројем варијабли које модерирају њен ток, процес и резултате. То онемогућује извођење генерализација које би важиле подједнако у свим наставним ситуацијама, независно од специфичности наставног процеса и уопште образовног система, специфичности контекста учења итд. Уз то, како сугеришу савремена сазнања о наставним методама, педагошке вредности кооперативног учења као наставне методе нису унапред одређене као коначне истине. Потребно је у свакој примени да наставник развија методу кооперативног учења у реалном контексту тако да подржи постављене циљеве наставе и покрене жељене облике учења. При томе, слика о наставној методи и њеном значају употпуњена је ученичком перспективом, искуствима ученика током учења.

Будући да су прегледом релевантне научне литературе уочене веома различите и недоследне употребе појма кооперативно учење које садржајем и обимом нису могле да се уклопе у контекст примене кооперативног учења у условима разредне наставе, постојала је потреба да се укаже на другачији приступ у дефинисању тог појма. Да би се расветлила суштина кооперативног учења у раду са ученицима млађих разреда основне школе, 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 наставног процеса и учења, јер у раду са ученицима млађег школског узраста увек постоји већи или мањи степен структурираности активности, наставних садржаја, улога наставника и ученика, односно процеса учења који води наставник итд.; в) нагласак 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.

Од античких времена до данашњих дана велики образовни изазов представља квалитет знања ученика. Посебно се аутори различитих научних оријентација споре око питања: шта је знање, шта значи знати у специфичним предметним подручјима, шта је квалитет знања. Квалитет знања ученика спада у оне образовне категорије које није лако дефинисати и класификовати, што је допринело развоју и ревизији бројних таксономија знања (нпр. Блумова таксономија, ревидирана Блумова таксономија знања Андерсона и Кратвола итд.). Из тих разлога, потребно је критички се осврнути на ревидирану Блумову таксономију као референтни оквир у операционализацији квалитета знања ученика из српског језика. Премда је препознат велики теоријски потенцијал ревидиране Блумове таксономије у конструкцији тестова знања и операционализацији квалитета знања ученика из српског језика, тек употреба поменуте таксономије знања изнедрила је велики број проблема. Издвајамо следеће: а) однос таксономских категорија није тако једноставно постављен (танка граница између чињеничког и појмовног, појмовног и процедуралног знања производи различита значења код различитих процењивача); б) није довољно само узети у обзир нивое знања који су хијерархијски уређени и когнитивне процесе које желимо подстаћи код ученика јер је квалитет знања ученика у великој мери одређен и начинима стицања тог знања, а приступ процењивања знања путем теста у форми папир-оловка не може увек испратити ту перспективу; в) ограничена могућност у испитивању сложенијих когнитивних процеса и активности ученика у форми тестовског испитивања. Имајући у виду претходно изнете ставове, као и све већа сазнања о когнитивним процесима ученика, разумљиво је да се таксономије, а тиме и ревидирана Блумова таксономија, не могу сматрати коначним у процењивању ученичких знања (Луковић, 2016).

Циљ истраживања јесте да се утврди колики је допринос кооперативног учења унапређивању квалитета знања ученика из српског језика у наставној пракси, а спровели смо га узимајући у обзир претходно изведене теоријске закључке. За потребе реализације опшег циља истраживања испитивали смо карактеристике кооперативног учења у настави српског језика из перспективе наставника и ученика. Настојали смо да утврдимо да ли одређена обележја наставника и ученика утичу на њихову процену карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. Такође, желели смо да утврдимо сличности и разлике између наставника и ученика у процени тих карактеристика, мишљење наставника и ученика о значају кооперативног учења и разлике у њиховим мишљењима. На крају, реализација општег циља подразумевала је да утврдимо ниво усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика који су учили путем кооперативног учења и испитамо разлике у нивоу усвојености и одрживости знања ученика с обзиром на одређена обележја ученика.

На темељу добијених резултата, сагласно дефинисаним истраживачким задацима и полазним истраживачким хипотезама, изведени су следећи закључци.

Прва истраживачка хипотеза гласи: ***Постоје разлике у заступљености карактеристика кооперативног учења у настави српског језика, из перспективе наставника.***

Генерално посматрано – и на нивоу дескриптивне анализе појединачних ставки и на нивоу дескриптивне анализе издвојених фактора – потврђен је различит степен заступљености карактеристика кооперативног учења у настави српског језика, операционализован кроз четири комплементарна аспекта. Добијени резултати подржавају полазну прву хипотезу о постојању разлика у заступљености карактеристика кооперативног учења у настави српског језика из перспективе наставника. Наставничке процене указују да се различите карактеристике кооперативног учења не јављају са истом учесталošћу на сваком часу српског језика. Према степену учесталости, у настави српског језика најприсутнији су аспекти у вези са улогама наставника и ученика и са структурирањем кооперативног задатка, потом следе аспекти у вези са структурирањем принципа кооперативног учења. Формирање кооперативних група, како сугеришу наставничке процене, најмање и недовољно карактерише актуелну примену кооперативног учења у настави српског језика.

Није изненађујуће сазнање о неједначеним карактеристикама кооперативног учења. Добијени резултати су сагласни сазнањима изведеним из социоконструктивистичких схватања наставе и учења, као и савременим сазнањима о наставним методама о контекстуалној условљености и релативној педагошкој вредности наставне методе. У реалним наставним условима, све разматране карактеристике кооперативног учења у настави српског језика условљене су великим бројем наставних и изваннаставних параметара, а пре свега, природом наставног садржаја, циљевима наставног часа, типом наставног часа, постојећом временском и просторном организацијом рада, као и личним обележјима наставника и ученика (Антић, 2010; Ивић и сар., 2001).

Прихватање прве хипотезе има важне педагошке импликације јер сугерише да је значајна присутност кључних аспеката кооперативног учења у настави српског језика. Међутим, сама дескриптивна анализа појединачних ставки и издвојених фактора на супскалама наговештава бројна отворена питања. Питања се, пре свега, односе на примену кооперативног учења у настави српског језика, а посебно са становишта сагледавања образовних доприноса у усвајању и одрживости квалитета знања ученика. У вези са тим, намеће се закључак да иако наставници примењују различите аспекте кооперативног учења, претежно у складу са препорукама изведеним из постојећих теорија и истраживања, дубља анализа открива бројне тешкоће и изазове, а неретко и контрадикторне одлуке у њиховој примени. Наставничке процене откривају да се у настави српског језика током кооперативног учења фокус претежно усмерава на питања начина структурирања кооперативног задатка (не толико на саму структуру и суштину кооперативног задатка), на питања величине кооперативне групе (не толико на састав кооперативне групе), на принципе кооперативног учења који су најдиректније повезани са циљевима, садржајем и специфичностима наставе српског језика и на наставничке улоге које су претежно одраз управљачке позиције наставника у кооперативном учењу.

На темељу претходно истакнутих сазнања, у будућим истраживањима фокус треба усмерити ка идентификацији фактора који обликују примену кооперативног учења у настави српског језика и дубљем разумевању њихове везе у контексту различитих наставних пракси.

Друга истраживачка хипотеза гласи: ***Постоје разлике између наставника у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика, с обзиром на***

радно искуство, степен стручне спреме, учесталост примене кооперативног учења, компетенције за примену кооперативног учења и став према кооперативном учењу.

Добијени резултати делимично подржавају другу истраживачку хипотезу. Наиме, наставничке процене и перцепције карактеристика кооперативног учења предодређене су и обликоване њиховим ставом према том учењу, компетенцијама за његову примену и, делимично, учесталосту примене кооперативног учења. И на нивоу укупне заступљености карактеристика кооперативног учења, и на нивоу издвојених фактора који репрезентују наставничке перцепције тог учења, резултати указују да већу заступљеност карактеристика кооперативног учења изражавају наставници са позитивним ставом према њему, који га учесталије примењују у наставном раду и који себе сматрају компетентним за примену кооперативног учења. Године радног стажа и степен стручне спреме наставника нису издвојени као фактори који значајно утичу на процене наставника у вези са карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика. И у претходним радовима (Prieto Saborit et al., 2016b) указано је да став наставника према кооперативном учењу спада у ред кључних фактора за његово успешно спровођење, као и да је обука наставника за његову примену снажан предиктор успеха у примени кооперативног учења у образовним окружењима.

Добијени резултати истраживања указују на различите правце педагошког деловања у будућности. Као прва педагошка импликација издваја се потреба да се наставници, током иницијалног образовања и целокупног професионалног развоја, стручно и професионално подржавају да прихвате кооперативно учење као методе наставе/учења од посебног значаја за остваривање васпитних и образовних циљева наставе и културне потпоре у целокупном развоју ученика. Примена кооперативног учења, како сугеришу Брунер (Bruner, 2000) и Терхарт (Terhart, 2001), захтева од наставника нова педагошка промишљања и професионално деловање или ревидирање постојећих педагошких уверења о улози наставника и њихових компетенција, о наставним методама, квалитету знања ученика итд. Наставнике треба оснажити да се конструктивно суочавају са изазовима структурирања кооперативног учења у настави српског језика, да критички преиспитују факторе и параметре ужег наставног и ширег друштвеног и културног контекста који обликују наставну праксу. Посебну улогу у томе могу имати сви облици стручног усавршавања на нивоу самих школа, кроз креирање кооперативне заједнице наставника.

Сагласно издвојеним педагошким импликацијама, резултати истраживања су нагостили значајна промишљања о будућим истраживачким тенденцијама у овој области. Прво, будући да су у истраживање укључени наставници који су прошли обуку за примену кооперативног учења и у свом наставном раду га примењују, у даљим истраживањима требало би детаљније испитати утицај различитих обука на примену кооперативног учења и на његову перцепцију (нпр. садржај обуке, тј. стручног усавршавања, време трајање обуке, концепција програма стручног усавршавања, видови подршке у примени кооперативног учења у наставним условима и слично). Друго, велики научни допринос имао би приступ који у фокус разматрања ставља разумевање значења које наставници имају у вези са иницијалним образовањем, стручним усавршавањем и уопште професионалним развојем као подршке у примени кооперативног учења.

Даље, треба критички преиспитивати сазнање да различита наставна искуства и нивои образовања наставника не праве значајније разлике када је реч о процени карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. Посебно је индикативно сазнање да степен стручне спреме наставника није један од кључних фактора који обликују наставничку перцепцију и процену карактеристика кооперативног учења. То може да упућује на закључак да нема суштинских разлика у иницијалном оспособљавању наставника на различитим нивоима образовања, односно не зависи од тога да ли је тежиште у иницијалној припреми наставника било на академским или стручним знањима и компетенцијама. Из тих разлога, а у циљу развијања педагошких знања и компетенција наставника за примену кооперативног

учења, потребно је извршити опсежне анализе студијских програма факултета и високих школа које припремају будуће наставнике.

Трећа истраживачка хипотеза гласи: ***Постоје разлике у заступљености карактеристика кооперативног учења у настави српског језика, из перспективе ученика.***

Добијени резултати подржавају трећу истраживачку хипотезу о постојању разлика у заступљености карактеристика кооперативног учења у настави српског језика из перспективе ученика. Генерално посматрано – и на нивоу анализе појединачних ставки и на нивоу анализе издвојених фактора – ученичке процене указују да се различите карактеристике кооперативног учења не јављају са истом учесталošћу на сваком часу српског језика. Према степену учесталости, у настави српског језика најприсутнији су аспекти у вези са улогама наставника и ученика и у вези са структурирањем кооперативног задатка. Потом следе аспекти везани за структурирање принципа кооперативног учења. Формирање кооперативних група, како процењују ученици, најмање је заступљени аспект кооперативног учења у настави српског језика. На основу ученичких процена откривамо да се током кооперативног учења у настави српског језика фокус претежно усмерава на питања која се тичу начина структурирања кооперативног задатка, састава кооперативне групе, принципа кооперативног учења који су искуствено најближи ученицима и који имају видљиве спољашње манифестације, као и на улоге наставника које су најчешће одраз управљачке и доминантне позиције наставника у том учењу. У даљем педагошком деловању потребно је у у настави српског језика инсистирати на примени кооперативног учења које ће већу пажњу усмерити на саму суштину и карактеристике кооперативног задатка, на структурирање позитивне међузависности и заједништва у групи, квалитет интеракције између наставника и ученика, као и између самих ученика, а треба и већи простор дати активностима и улогама ученика у том процесу.

Узимајући у обзир добијене резултате и комплексност саме структуре карактеристика кооперативног учења, отвара се простор за различите дискурсе у вези са будућим истраживањима. На првом месту, увиђа се потреба да се кроз даљи истраживачки рад испитају ученичке перспективе о кооперативним задацима са становишта стимулација и покретања различитих квалитета знања. Друго, даљи правац развоја истраживања треба усмерити ка разумевању ученичке перспектива о значењима које они приписују различитим кооперативним задацима, односно да ли их разумеју као смислене, релевантне и аутентичне у процесу учења и целокупног развоја.

Четврта истраживачка хипотеза гласи: ***Постоје разлике између ученика у проценама карактеристика кооперативног учења у настави српског језика, с обзиром на њихов општи школски успех, школски успех из српског језика и став према кооперативном учењу.***

Један од истраживачких задатака био је усмерен ка идентификацији разлика у процени карактеристика кооперативног учења у настави српског језика с обзиром на различита обележја ученика (општи школски успех, школски успех ученика из српског језика, став према кооперативном учењу). Узимајући у обзир све резултате генерално, установљен је значајан утицај свих разматраних фактора на ученичке процене карактеристика кооперативног учења у настави српског језика, али у различитом степену. Можемо закључити да је афирмисана полазна хипотеза о разликама између ученика у процени карактеристика кооперативног учења у настави српског језика. На процену карактеристика кооперативног учења, као и на њихову перцепцију, највише утиче став ученика према тој врсти учења, потом општи школски успех и, на крају, школски успех из српског језика. И на нивоу укупне заступљености карактеристика кооперативног учења и на нивоу издвојених фактора који репрезентују како их ученици перцепирају, резултати указују да су карактеристике кооперативног учења више заступљене код ученика који имају позитиван став према њему, бољи општи школски успех и школски успех из српског језика.

Узимајући у обзир добијене резултате, с једне стране, и комплексност саме структуре карактеристика кооперативног учења и обележја ученика, с друге стране, отвара се простор за различите интерперетације и дискурсе у вези са даљим практичним деловањем. Ако пођемо од конвенционалног и широко распрострањеног разумевања појма става (у социјалној психологији – релативно трајна ментална тенденција људи да мисле, осећају и делују на одређен начин у односу на предмет става), изведене су две практичне препоруке. Као прва педагошка импликација издваја се потреба наставника да кроз наставне садржаје из српског језика иницирају и практикују активности подстицања позитивних ставова ученика према кооперативном учењу јер су они значајни подстрекачи кооперативних понашања ученика. Штавише, пре примене кооперативног учења наставник треба да узме у обзир чињеницу да ученици са различитим ставовима према кооперативном учењу неће подједнако, нити једнозначно прихватити то учење, нити ће у њему видети подједнако користи и прилике за учење. С друге стране, као друга педагошка импликација се издваја потреба да се критички преиспитају примењена структурна решања током кооперативног учења како би се јасније разумели разлози неопредељеног и негативног става према кооперативном учењу код одређеног броја ученика.

Поред педагошких импликација, изведене су и одређене импликације за будућа истраживања. Утврђено је да је утицај школског успеха из српског језика најмањи, и то само на нивоу структуре карактеристика кооперативног учења, као и да је поменута варијабла посматрана кроз формални аспект као објективна наставничка процена степена у коме су ученици остварили циљеве и задатке из наставе српског језика. Било би занимљиво у будућим истраживањима преиспитати утицај и значај субјективног аспекта те варијабле. Наиме, да ли ученичко виђење сопственог школског успеха из српског језика, израженог кроз систем школских оцена, одговара и конвенционалном значењу те варијабле и да ли значајно утиче на ученичку процену карактеристика кооперативног учења?

Пета истраживачка хипотеза гласи: ***Постоје сличности и разлике у проценама карактеристика кооперативног учења између наставника и ученика.***

Добијени резултати указују да постоје сличности и разлике између наставника и ученика у проценама карактеристика кооперативног учења, чиме је потврђена пета истраживачка хипотеза. На нивоу укупне заступљености карактеристика кооперативног учења у настави српског језика установљено је да наставници и ученици на сличан начин процењују структурирање кооперативног задатка као важног аспекта у примени кооперативног учења. У погледу осталих разматраних карактеристика кооперативног учења (формирање кооперативних група, структурирање принципа кооперативног учења, као и улога и активности наставника и ученика током кооперативног учења) пронађене су значајне разлике између наставника и ученика. Ученици више од наставника сматрају да су присутни аспекти у вези са формирањем кооперативних група и структурирањем принципа кооперативног учења. Насупрот томе, наставници процењују да су улоге и активности наставника и ученика више присутне карактеристике кооперативног учења у настави српског језика него што то процењују ученици. На нивоу издвојених фактора који репрезентују наставничке и ученичке перцепције, резултати указују да постоје статистички значајне разлике између наставника и ученика у перцепцији састава кооперативних група, величине кооперативних група и улога ученика у кооперативном учењу. Ученици значајно више од наставника процењују да наставу српског језика карактеришу кооперативне групе различитог састава, док наставници значајно више од ученика процењују да су присутне кооперативне групе различитих величина и улоге ученика у кооперативном учењу. Даља квалитативна анализа указала је да иако наставници и ученици перципирају четири кључна принципа кооперативног учења, њихове перцепције откривају различит степен присуства и удела сваког принципа понаособ. Поред тога, факторска структура наставничких и ученичких перцепција улога наставника током кооперативног учења у настави српског језика није једнозначна, нити усаглашена са теоријским полазиштима. Установљено је да издвојени

фактори са супскала нису усаглашени са полазном теоријском класификацијом наставничких улога, као и да наставници и ученици дискриминишу различите улоге наставника. Интересантан и индикативан податак је да наставници и ученици улоге ученика током кооперативног учења процењују као најмање заступљене карактеристике актуелне примене кооперативног учења.

Из тих разлога, важно је да се у примени кооперативног учења помери тежиште са наставничких ка ученичким активностима. Добијени резултати могу да укажу да постоји диспропорција између тога како непосредни учесници виде сопствену улогу и како је виде други и како је она теоријски постављена. У будућим истраживањима било би интересантно идентификовати улоге и активности наставника и ученика током реализовања истраживања путем систематског посматрања или посматрања са учествовањем. Истовремено, индуктивним путем могла би се поставити и класификација ученичких улога током кооперативног учења, што би, поред практичног, имало велики научни значај. Сазнање да опажене, реализоване и теоријске улоге наставника и ученика током кооперативног учења нису усаглашене треба сагледати афирмативно као подстицај и прилику да у наставној пракси непосредни учесници размене своје различите перспективе о улогама и активностима, како би остварили намере, веровања, интенције, ставове, вредности које су у њиховој позадини.

Шеста истраживачка хипотеза гласи: ***Наставници и ученици изражавају позитивно мишљење о значају кооперативног учења.***

Наставници и ученици имају позитивно мишљење о значају кооперативног учења, а квалитативна анализа њихових одговора је указала да они у највећој мери препознају значај кооперативног учења на плану социјалног, когнитивног, афективног развоја ученика и радног васпитања. Како сугеришу добијени резултати, наставници опажају вишеструки значај кооперативног учења за целокупни развој ученика. Према степену заступљености, наставници у највећој мери препознају значај кооперативног учења у социјалном домену развоја ученика, потом на плану когнитивног и афективног развоја и, на крају, на плану радног оспособљавања. На основу добијених резултата може се уочити да ученици, попут наставника, заступају холистички приступ у разумевању значаја кооперативног учења, према различитим сферама развоја ученика, и да истичу конкретне ефекте на плану социјалног, когнитивног, афективног развоја ученика и радног васпитања. На тај начин, перспективе ученика о значају кооперативног учења сугеришу на интерактивну природу когнитивног, социјалног, афективног развоја ученика и радног васпитања. Посредством кооперативног учења, ученици се развију сазнајно, социјално, емоционално и радно.

Иако охрабрује податак да наставници и ученици процењују кооперативно учење као значајно за целокупни развој ученика, то није гаранција да ће се сви позитивни ефекти кооперативног учења појавити, нити да ће се кооперативно учење примењивати тако да подржава различите позитивне ефекте по развој ученика. Није искључена претпоставка да су одређени наставници значај кооперативног учења за ученике сагледавали с аспекта досадашњих теоријских сазнања, мислећи о генералним ефектима кооперативног учења, а не с аспекта конкретних ученика који су учили путем кооперативног учења, као и сопствених искустава и опсервација у настави о процесу и исходима примене кооперативног учења. Са становишта полазног циља истраживања, приметно је да тек једна петина наставника и ученика издваја квалитет знања ученика као допринос кооперативног учења. Ови подаци су сагласни општем закључку о доприносима кооперативног учења у унапређивању квалитета знања ученика али и издвојеним карактеристикама примене кооперативног учења. Када је о примени кооперативног учења у настави српског језика реч, стиче се утисак да из визуре наставника и ученика унапређивање квалитета знања није примарни циљ. Управо због тога је наставницима потребна додатна подршка при сагледавању образовних доприноса кооперативног рада и структурирању кооперативних активности како би они подстицајно деловали на квалитет знања ученика. На тај начин, у будућим истраживањима као посебне

истраживачке проблеме треба поставити мапирање наставничких и ученичких теорија о значају кооперативног учења како би се стекао јаснији увид у разлоге и објашњења којима тумаче значај кооперативног учења.

Седма истраживачка хипотеза гласи: ***Постоје разлике у проценама значаја кооперативног учења између наставника и ученика.***

Генерално посматрано, резултати истраживања делимично потврђују седму истраживачку хипотезу. У погледу општег мишљења о значају кооперативног учења утврђено је да не постоје статистички значајне разлике између наставника и ученика, односно наставници и ученици подједнако заступају позитивно мишљење о значају кооперативног учења за ученике. У погледу другог разматраног аспекта у вези са значајем кооперативног учења – сагледавања конкретних ефеката и доприноса кооперативног учења за ученике – евидентно је да наставници и ученици не перципирају на истоветан начин конкретне ефекте кооперативног учења. Премда улогу и значај кооперативног учења сагледавају имајући на уму целокупан развој и различите сфере личности ученика, кључне разлике између наставника и ученика се испостављају као резултат евидентних разлика у знању, искуствима, способностима итд. Наиме, одговори наставника у вези са значајем кооперативног учења били су засићени стручном терминологијом, елаборирани са додатним објашњењима, написани у дужој форми. Одговори ученика су углавном били кратки, дати у једној реченици, често нејасни, те је велики изазов представљало превођење њиховог експлицитног значења (шта су ученици написали) у латентни садржај (шта истраживач мисли да су ученици написали). Ипак, њихови одговори били су лични, засновани на искуствима кооперативног учења уопште и учења у настави српског језика. Уочене разлике у креирању одговора потпуно су разумљиве. Ученици још увек уче да писањем изказују свој ставове, мишљења и објашњења, а код наставника је присутан велики утицај формалних теорија о кооперативном учењу које су усвајали путем иницијалног образовања и стручног усавршавања. Претходна сазнања и тумачења имплицирају да у будућим истраживањима као посебне истраживачке проблеме треба поставити мапирање наставничких и ученичких теорија и педагошких уверења о значају кооперативног учења како би се стекао јаснији увид у разлоге и објашњења којима тумаче значај кооперативног учења.

Осма истраживачка хипотеза гласи: ***Постоје разлике у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика, који су учили путем кооперативног учења.***

Резултати истраживања показују да постоје статистички значајне разлике у усвојености и одрживости сва три разматрана квалитета знања ученика из српског језика која су стицали посредством кооперативног учења, са тенденцијом да је ниво знања ученика виши на иницијалном него на финалном тесту. Знања ученика четвртог разреда из српског језика након примене кооперативног учења највиша су на нивоу чињеничког знања, потом на нивоу појмовног знања и у најмањој мери на нивоу процедуралног знања. Исти тренд је утврђен и у погледу одрживости знања ученика из српског језика након накнадног ретеста. Имајући у виду представљене резултате, може се закључити да се прихвата осма хипотеза о постојању разлика у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика која су стицали путем кооперативног учења.

Иако је прихваћена полазна претпоставка, добијене резултате не треба једнозначно тумачити. Постоји претпоставка да су постојећи начини примене кооперативног учења у настави српског језика допринели усвајању нижих квалитета знања ученика из српског језика. Како сугеришу резултати и закључци у вези са карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика из перспективе наставника и ученика, у актуелној пракси се примењују решења (структурирање кооперативног задатка, формирање групе, структурирање улоге наставника и ученика итд.) која априори имају мањи потенцијал да покрену процес усвајања квалитетнијих знања и употребу сложенијих когнитивних процеса

и активности. С друге стране, не одбацује се могућност да су добијени резултати делимично обликовани факторима који произилазе из саме тестовске ситуације. Наиме, ученицима су сама ситуација у којој се спроводи тестирање и поступци током тестирања били новина. Друго, И. Луковић (2016) указује да се ученици не разликују само у погледу нивоа усвојености знања већ и у погледу способности да различите квалитете знања саопште писаним путем. „Успех у решавању теста детерминисан је не само знањем које испитаник поседује, већ и овладаношћу стратегијама решавања теста” (Луковић, 2016: 122).

Сагледавајући добијене резултате у контексту социоконструктивистичких схватања, а посебно у оквиру конструкта зоне наредног развика, увиђа се прилика да се у будућим применама кооперативног учења у настави српског језика разраде и спецификују улоге наставника и активности ученика, њихове међусобне интеракције које ће бити у зони наредног развика ученика. Ниво усвојености и одрживости чињеничког знања ученика (зона актуалног развоја) ставиће се у функцију развоја појмовног и процедуралног знања ученика (зона наредног развоја). Због чињенице да се применом тестова знања не исцрпљују све могућности испитивања различитих квалитета знања ученика, у будућим истраживањима треба користити и друге поступке процењивања знања, посебно аутентичне поступке процењивања (нпр. наративи, портфолио, аутентични тестови итд.).

Девета истраживачка хипотеза гласи: *Претпостављамо да постоје разлике у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика који су учили путем кооперативног учења, с обзиром на њихов општи школски успех, школски успех из српског језика и став према кооперативном учењу.*

Један од истраживачких задатака био је усмерен ка утврђивању нивоа усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика с обзиром на различита обележја ученика (општи школски успех, школски успех ученика из српског језика, став према кооперативном учењу). Имајући у виду да је утврђен статистички значајан утицај интеракције времена и општег школског успеха код појмовног знања и значајан утицај интеракције времена и општег школског успеха, те времена и успеха из српског језика код процедуралног знања – док код осталих анализираних утицаја интеракције није било статистички значајног утицаја – може се закључити да се делимично прихвата девета истраживачка хипотеза о постојању разлика у нивоу усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика која су они стицали путем кооперативног учења, а с обзиром на њихов општи школски успех, школски успех из српског језика и став према кооперативном учењу.

Према добијеним резултатима, утврђено је да општи школски успех ученика битно детерминише ниво усвојености и одрживости појмовног знања, уз тренд да тај ниво расте са порастом општег успеха ученика. Поред тога, у погледу степена усвојености и одрживости процедуралног знања – поред општег успеха – као релевантан се издваја и утицај школског успеха из српског језика (оцена из српског језика). Попут појмовног знања, и код процедуралног знања присутан је тренд да са порастом школског успеха из српског језика расте и ниво усвојености и одрживости процедуралног знања ученика.

Педагошке препоруке су изведене на темељу резултата истраживања. Прво, није изненађујуће да квалитетнија знања из српског језика испољавају бољи ученици по школском општем успеху и школском успеху из српског језика. Из тих разлога, формирање кооперативних група према критеријуму општег школског успеха ученика може да се постави као начин унапређивања рада и функционисања кооперативних група. Одлични ученици могу бити значајна потпора ученицима са слабијим школским успехом јер концептуално разумеју чињенице и генерализације у настави српског језика и књижевности и владају процедурама и методама специфичним за наставу српског језика. Ова педагошка препорука посебно добија на вредности због чињенице да су знања из српског језика релевантна за учење свих осталих наставних предмета, за целокупно формално образовање и професионални развој. Као друга педагошка препорука издваја се потреба да у примени

кооперативног учења у настави српског језика у већој мери буду заступљени кооперативни задаци са мањим степеном структурираности – који покрећу међузависност ученика и квалитетну интеракцију, двосмерну размену и дискусију, сучељавање мишљења и слично. Кооперативни задаци који нису усмерени на пружање једног тачног одговора, већ је подједнако битан процес долажења до одговора, захтевају од ученика да практикују велики број сложених когнитивних стратегија и активности које су предуслов за усвајање процедуралног знања у настави српског језика.

Имајући на уму добијене резултате, у будућим истраживањима треба преиспитати утицај фактора који нису узети у разматрање а који могу додатно да расветле проблематику образовних доприноса кооперативног учења у усвајању и одрживости квалитета знања ученика из српског језика (нпр. стил учења, мотивација ученика, став ученика према наставном предмету – српски језик, развијеност читалачке компетенције, каузалне атрибуције школског успеха итд.).

Ако узмемо у обзир све претходно разматране истраживачке хипотезе, може се извести општи закључак да примена кооперативног учења у актуелној настави српског језика доприноси усвојености и одрживости знања ученика и да разноврсне праксе примене кооперативног учења у највећој мери подржавају усвајање и одрживост чињеничког, потом појмовног и, на крају, процедуралног знања ученика из српског језика.

На крају рада стоји обавеза и потреба да се критички преиспитају методолошке основе спроведеног истраживања. Истовремено, то је и прилика да се освесте вредности које су уграђене у избор теоријске и методолошке основе истраживања. Иако је спроведено истраживање указало на многобројна сазнања, наговестило правце интерпретације добијених резултата, оно је отворило бројна питања у вези са методолошким изборима. Више пута током интерпретације добијених података наглашено је да је потребно имати сазнања о значењима која наставници и ученици имају у погледу одређених питања. Ту врсту сазнања није било могуће имати на основу примене постојећих истраживачких инструмената, где су били релевантнији квалитативни истраживачки поступци и инструменти. На тај начин испоставља се сазнање о границама до које иде једна анализа, а почиње друга. Поред тога, истраживачки инструменти су у великој мери били условљени контекстом у ком ће бити примењени, а пре свега чињеницом да је реч о ученицима млађег школског узраста и да многи аспекти у вези са карактеристикама кооперативног учења, као и квалитетом знања ученика, нису могли бити узети у разматрање. То се подједнако одразило на форму (садржај) испитивања, као и на начин прикупљања података.

Ако узмемо у обзир све претходно изведене закључке, даља истраживања у овој области треба усмерити на квалитативна проучавања и критичко преиспитивање процеса и ефеката примене кооперативног учења у настави српског језика. Од посебног значаја би била и квалитативна проучавања процеса примене кооперативног учења у настави путем систематског или партиципаторног посматрања, уз примену аутентичних техника праћења и вредновања процеса и исхода наставног рада. На тај начин, потребно је подробније анализирати значај и утицај ширег наставног (образовна политика, дидактичко-методичка организација наставног рада, обука наставника, иницијално образовање наставника, стручно усавршавање наставника, педагошка уверења наставника, стилови учења, наставни планови и програми, уџбеници, мотивација ученика, став ученика према наставном предмету, читалачке компетенције, каузалне атрибуције школског успеха итд.) и ваннаставног контекста (културни, политички, економски, друштвени утицаји) са становишта могућности примене кооперативног учења. Како је истраживање реализовано у настави српског језика и на узорку наставника и ученика четвртог разреда основне школе, могу се пројектовати и истраживања која ће обухватити остале наставне предмете разредне и предметне наставе, различите узрасте ученика, а за полазиште узети остале таксономије квалитета знања и релевантне варијабле образовних постигнућа ученика.

V КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., Howden, J., D'Apollonia, S., Simone, C. D., Kastelorizios, K., Wagner, D. & Glashan, A. (1993). *Using cooperative learning*. Montreal, Quebec: The Centre for the Study of Classroom Processes.
- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., Simone, C. D., D'Apollonia, S. & Howden, J. (1995). *Classroom connections: Understanding and using cooperative learning*. Toronto: Harcourt Brace & Company Canada, Ltd.
- Adodo, S. O. & Agbayewa, J. O. (2011). Effects of homogeneous and heterogeneous ability grouping class teaching on student's interest, attitude and achievement in integrated science. *International Journal of Psychology and Counselling*, 3(3), 48-54.
- Aikenhead, G. S. (1997). *A framework for reflecting on assessment and evaluation*. Retrieved May 26, 2017 from the World Wide Web <http://www.usask.ca/education/people/aikenhead/seoulaclass.htm>
- 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.
- Alghamdi, R. & Gillies, R. (2013). The impact of cooperative learning in comparison to traditional learning small groups on EFL learners' outcomes when learning english as a foreign language. *Asian Social Science*, 9(13), 19-27. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n13p19>
- Allan, S. D. (1991). Ability-grouping research reviews: what do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*, 48(6), 11-16.
- Amaria, R. P., Biran, L. A. & Leith, G. O. M. (1969). Individual versus co-operative learning, *Educational Research*, 11(2), 95-103.
DOI: [10.1080/0013188690110202](https://doi.org/10.1080/0013188690110202)
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing – a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. & Vadasy, P. F. (1998). Cooperative learning: prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal*, 35(3), 419-454.
- Антић, С. (2010). *Кооперативно учење: модели, потенцијали, ограничења*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
- Антонијевић, Р. (2006). *Систем знања у настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Антонијевић, Р. (2007). Области истраживања постигнућа ученика: ТИМСС 2007 и ПИСА 2006. *Настава и васпитање*, 56(4), 373-386.
- Антонијевић, Р. (2011). Студија ТИМСС као модел вредновања квалитета образовања. У Н. Каћавенда Радић, Д. Павловић Бренеселовић и Р. Антонијевић (ур.). *Квалитет у образовању* (стр. 23-38). Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Антонијевић, Р. и Вујисић Џивковић Н. (2014). Ћиниоци нивоа и квалитета образовног постигнућа ученика основне школе. У Д. Павловић Бренеселовић, Џ. Крњаја и Л. Радловић (ур.). *Педагошки модели evaluације и стратегије развјања квалитета образовања* (стр. 125-140) Београд: Филозофски факултет Универзитета и Институт за педагогију и андрагогију.
- Антонијевић, Р. и Спасеновић, В. (2007). Образовна постигнућа ученика основне и средње школе у Србији. У С. Гашић-Павишић и С. Максић (ур.). *На путу ка друштву знања* (стр. 77-90). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Araban, S., Hossein Zainalipour, H., Saadi, R. H. R., Moosa Javdan, M., Sezide, K. & and Sajjadi, S. (2012). Study of cooperative learning effects on self-efficacy and academic achievement in english lesson of high school students. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(9), 8524-8526.

- Asamoah, D. (2019). Traditional assessment procedures, and performance and portfolio assessment procedures: an in-depth comparison. *International Journal of Educational Research and Studies*, 1(2), 28-30.
- Ahmadpanh, M., Soheili, S., Jahangard, L., Bajoghli, H., Haghghi, M., Holsboer-Trachsler, E., Conrad, D., Brand, S. & Keikhavandi, S. (2014). Cooperative learning improves social skills and knowledge of science topics in pre-adolescent children in Iran. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(8), 1029-1037
- Baer, J. (2003). Grouping and achievement in cooperative learning. *College teaching*, 51(4), 169-174.
- 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>.
- Baliya, R. (2013). Enhancing writing abilities of primary class students through cooperative learning strategies: An experimental study. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 2(1), 294-305.
- Банђур, В., Кундачина, М. и Брковић, М. (2008). *Тестови знања у функцији оцењивања ученика*. Ужице: Учитељски факултет.
- Barnes, D. & Todd, F. (1995). *Communication and learning revisited: Making meaning through talk*. Portsmouth: NH: Boynton/Cook Publishers.
- Battistich, V. & Watson, M. (2003). Structuring cooperative learning experiences in primary school. In R. M. Gillies & A. F. Ashman (eds.). *Cooperative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 19-35). London and New York: RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.
- Бауцал, А. и Павловић Бабић, Д. (2010). *Писа 2009 у Србији: први резултати научи ме да мислим, научи ме да учим*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета и Центар за примењену психологију.
- Бауцал, А. (2012). *Кључне компетенције младих у Србији у Писа 2009 огледалу*. Београд: Филозофски факултет, Институт за психологију и Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва Владе Републике Србије.
- Bayat, Ö. (2004). *The effects of cooperative learning activities on student attitudes towards english reading courses and cooperative learning* (master's thesis) Ankara: Bilkent University.
- Biggs, J. V. & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome)*. New York: Academic Press.
- Бјекић, Д., Златић, Л. и Најдановић-Томић, Ј. (2006). Развој таксономије циљева и исхода васпитања и образовања Блума и сарадника. *Зборник радова Учитељског факултета Ужице*, 7, 77-96.
- Бјекић, Д. и Папић, Ж. М. (2006). *Тестови знања: израда и примена у средњој школи*. Чачак: Агенција "Пап".
- Бјекић, Д. и Папић, Ж. М. (2013). *Докимолошки оквири наставе: оцењивање и тестови знања*. Чачак: Факултет техничких наука.
- Bloom, B. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva: kognitivno područje*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Boblett, N. (2012). Scaffolding: Defining the metaphor. *Working papers in TESOL & applied linguistics*, 12(2), 1- 16.
- Бојовић, Ж. (2003). *Уџбеник у функцији интелектуалног развоја*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- 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*, 10(4), 330-335.
- Bonk, C. J. & Cunningham, D. J. (1998). Searching for learner-centered, constructivist, and sociocultural components of collaborative educational learning tools. In C. J. Bonk & K.

- S. King (eds.). *Electronic collaborators: learner-centered technologies for literacy, apprenticeships, and discourse* (pp. 25-50). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bracey, G. W. (1994). Achievement in collaborative learning. *Phi Delta Kappan*, 76(3), 254–256.
- Брборић, В. (2015). *Правонис и школа*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. (2005). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brouwer, N., Dekker, P. J. & van der Pol, J. (2013). *e-learning cookbook. TPACK in professional development in higher education*. Amsterdam: SURF Foundation.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (eds.). *The Child's Concept of Language* (pp. 241-255). New York: Springer-Verlag.
- Bruner, Dž. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Eduka.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja obrazovanja. *Život i škola*, 21(57), 50-57.
- Burke Walsh, K. (2003). *Kreiranje vaspitno-obrazovnog procesa u kome dete ima centralnu ulogu – drugi i treći razred*. Београд: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Van de Pol, J. E., Volman, M. L. L. & Beishuizen, J. J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>.
- Van de Pol, J., Volman, M., Oort, F. & Beishuizen, J. (2015). The effects of scaffolding in the classroom: support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support. *Instructional Science*, 43(5), 615–641. DOI 10.1007/s11251-015-9351-z.
- Vedder, P. & Veendrick, A. (2003). The role of the task and reward structure in cooperative learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(5), 529–542. <https://doi.org/10.1080/0031383032000122444>
- Veenman, S., Kenter, B. & Post, K. (1999). Cooperative learning as a form of active learning in dutch primary schools. Paper presented at the *Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction* (8th, Goteborg, Sweden, August 24-28, 1999).
- Vermette, P. J. (1998). *Making cooperative learning work: Student teams in K-12 classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Виготски, Л. С. (1972). Историјски развој понашања човека. *Психологија*, 5(2), 77-84.
- Виготски, Л. С. (1977). *Мишљење и говор*. Београд. Полит.
- Виготски, Л. С. (1996). *Проблеми развоја психе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Београд: Clio.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика I*. Београд: Народна књига и Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе II*. Београд: Учитељски факултет.
- Влаховић, Б. (2012). *Образовање у друштву умрежене културе*. Београд: Српска академија образовања.
- Vu, T. T. & Alba, G. D. (2014). Authentic assessment for student learning: An ontological conceptualisation, *Educational Philosophy and Theory*, 46(7), 778-791. Retrieved Januar 20, 2017 from <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.795110>
- Wang, T. P. (2007). The comparison of the difficulties between cooperative learning and traditional teaching methods in college english teachers. *The Journal of Human Resource and Adault Learning*, 3(2), 23-30.

- Watson, S. B. (1992). The essential elements of cooperative learning. *The American Biology Teacher*, 54(2), 84-86.
- Watson, S. B. & Marshall, J. C. (1995). Effects of cooperative incentives and heterogeneous arrangement on achievement and interaction of cooperative learning groups in a college life science course. *JRST*, 32(3), 291-299.
- Webb, N. (1985). Student interaction and learning in small group: A research summary. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, S. Hertz-Lazarowits, C. Webb & R. Schmuck (eds.). *Learning to cooperate, cooperate to learn* (pp. 5-15). New York: Plenum Press.
- Webb, N. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(5), 366-389. DOI: 10.2307/749186
- Webb, N. M. (2008). Teacher practices and small-group dynamics in cooperative learning classrooms. In R. M. Gillies, A. F. Ashman & J. Terwel (eds.). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 201-221). Brisbane: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-70892-8_12.
- Webb, N. M. & Farivar, S. (1994). Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal*, 31(2), 369-395. <https://doi.org/10.2307/1163314>
- Webb, N., Nemer, K., Chizhik, A. & Sugrue, B. (1998). Equity issue in collaborative group assessment: Group composition and performance. *American Educational Research*, 35, 607-651.
- Webb, N., Farivar, S. H. & Mastergeorge, A. M. (2002). Productive helping in cooperative groups. *Theory Into Practice*, 41(1), 13-20. DOI: 10.1207/s15430421tip4101_3
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: University Press.
- Wiggins, G. (1989a). Teaching to the (authentic test). *Educational Leadership*, 46(7), 41-47.
- Wiggins, G. (1989b). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-716.
- Wing, C. K. (2006). Portfolio assessment of cooperative learning groups in small classes. Paper presented at the 32nd *International Association for educational Assessment Annual Conference*, Singapore.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.). *Didaktičke teorije* (str. 95-113). Zagreb: Educa.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- Wood, D. J. (1991). Aspects of teaching and learning. In P. Light, S. Sheldon & M. Woodhead (eds). *Learning to think* (pp. 97-120). London and New York: Routledge, Open University.
- Gagne, R. (1985). *The conditions of learning (4th ed.)*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ghaith, G. M. & Bouzeineddine, A. R. (2003). Relations of between reading attitudes achievement and learners' perception of their jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24, 105-121.
- Gillies, R. M. (2003). Structuring co-operative learning experiences in primary school. In R. M. Gillies, & A. F. Ashman (eds.). *Cooperative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 36-53). London and New York: RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integration theory and praxis*. Los Angeles: Sage.
- Gillies, R. M., Ashman, A. & Terwel, J. (eds.) (2008). *The Teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. New York: Springer.
- Gillies, R. M. & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940.
- George, P., Stevenson, C., Thomason, J. & Beane, J. (1992). *The middle school and beyond*. Alexandria, VA Association for Supervision and Development.

- Gömleksiz M. N. (2007). Effectiveness of cooperative learning (jigsaw II) method in teaching english as a foreign language to engineering students (Case of Firat University,Turkey). *European Journal of Engineering Education*, 32(5), 613-625, <https://doi.org/10.1080/03043790701433343>
- 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*, 2(5), 37-46.
- Davidson, N. (1990). *Cooperative learning in mathematics: A handbook for teachers*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- 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.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago:University of Chicago Press.
- Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. alternative assessments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3) 13-19. Retrieved from <http://www.tojet.net/articles/v2i3/232>
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (eds.). *Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189-211). Oxford: Elsevier.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (ed.). *Collaborative - learning: Cognitive and computational aproaches*. (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Dinić, B. (2019). *Principi psihološkog testiranja*. Novi Sad, RS: Filozofski fakultet. Preuzeto sa <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2019/978-86-6065-540-2>
- Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. alternative assessments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(3), 13-19.
- Doolittle, P. E. (1995). Understanding cooperative learning through Vygotsky's zone of proximal development. Paper presented at the *Lilly National Conference on Excellence in College Teaching*, Columbia, SC, June 2-4.
- Doolittle, P. E. (1997). Vygotsky's zone of proximal development as a theoretical foundation for cooperative learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 8(1), 83-103.
- Dooli, M. (2008). Constructions knowledge together. In M. Dooli (ed.). *Telecollaborative language learning moderating interculture collaboration online* (pp. 21-45). Bern: Peter Long.
- Dori, Y. J. (2003). From nationwide standardized testing to school-based alternative embedded assessment in israel: students' performance in the matriculation 2000 project. *Journal of Research in Science Teaching JRST*, 40(1), 34-52. <https://doi.org/10.1002/tea.10059>
- Dubljanin, S. (2010). Pitanje izbora nastavnih metoda. *Pedagogija*, 65(4), 713–716.
- Duran, D., Corcelles, M. & Flores, M. (2017). Enhancing expectations of cooperative learning use through initial teacher training. *International Journal of Educational Psychology*, 6(3), 278-300. doi: 10.17583/ijep.2017.2504
- Durukan, E. (2011). Effects of cooperative integrated reading and composition (CIRC) technique on readnig writing skills. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 107-109.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Emily, F., Robert, E. & Michael, K. (2003). The effects of ability grouping on students achievements in science laboratory work, *Roepers Review*, 25(4), 212-220.
- Emmer, E. T. & Gerwels, M. C. (2005). Establishing classroom management for cooperative learning: three cases. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal.

- Енциклопедијски рјечник педагогије* (1963). Загреб: Матица Хрватска.
- 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*, 1(2), 31-45.
- Erdem, A. (2009). Preservice teachers' attitudes towards cooperative learning in mathematics course. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1(1), 1668–1672.
- Zamani, M. (2016). Cooperative learning: Homogeneous and heterogeneous grouping of Iranian EFL learners in a writing context. *Cogent Education*, 3, 1-11. DOI 10.1080/2331186X.2016.1149959
- Zieky, M. J. (2014). An introduction to the use of evidence-centered design in test development. *Psicología Educativa*, 20, 79-87. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.11.003>
- Златић, М. В. и Ђорђевић, Ј. Ђ. (2014). Проблеми културе писменог изражавања у основној школи. *Синтезе - часопис за педагошке науке, књижевност и културу*, 3(5), 85-94.
- Ivić, I. (1992). Теорије mentalnog razvoja i problem ishoda obrazovanja. *Psihologija*, 3-4, 7-35.
- Ивић, И., Пешикан, А., Јанковић С. и Кијевчанин, С. (2001). *Активно учење: приручник за примену метода активног учења/наставе*. Београд: Институт за психологију.
- Илић, М. (2015). Didaktičke vrednosti kooperativnog učenja u razrednoj nastavi iz ugla studenata. *Pedagogija*, 70(2), 225-238.
- Илић, М. (2016а). Значај и тешкоће у примени кооперативног учења у разредној настави из перспективе наставника. *Настава и васпитање*, 65(1), 167-180.
- Илић, М. (2016б). Учесталост и могућности примене кооперативног учења у разредној настави. *Иновације у настави*, 29(2), 25-37.
- Илић, М. (2017). Didaktičke vrednosti kooperativnog učenja: miks-metodska studija. *Pedagogija*, 72(4), 441-462.
- Ијенков, Е. В. (1975). *О idolima i idealima*. Загреб: Школска књига
- Islam, N. N. & Ahmed, I. (2018). Thinking unconventional: Alternative assessment at tertiary level education in Bangladesh. *International Journal of New Technology and Research (IJNTR)*, 4(1), 18-23.
- Jalilifar, A. (2010). The effect of cooperative learning techniques on college students' reading comprehension. *System*, 38(1), 96-108.
- Janssen, G., Meier, V. & Trace, J. (2014). Classical test theory and item response theory: two understandings of one high-stakes performance exam. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 167-184. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.2.a03>
- Jacobs, G. M. & Hall, S. (2002). Implementing cooperative learning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (eds.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice* (pp. 52-58). New York: Cambridge University Press.
- 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*. Загреб: Eduka.
- Jovanović, V. i Baucal, A. (2016). Razvoj PISA čitalačke kompetencije u srednjem obrazovanju. *Psihološka istraživanja*, 19(1), 63-82.
- Jones, M. G. & Carter, G. C. (1994). Verbal and non-verbal behavior of ability-grouped dyads. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(6), 603-620.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1983). Social interdependence and perceives academic and personal support in the classroom. *The Journal of Psychology*, 120(1), 77-82.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (ed.). *Cooperative learning: theory and research* (pp. 23-37). New York: Praeger.
- Jonson, D. W. & Johnson, R. T. (1995a). *Creative controversy: intellectual challenge in the classroom*. Edina: Interaction Book.

- Jonson, D. W. & Johnson, R. T. (1995b). *My mediation notebook*. Edina: Interaction Book.
- Jonson, D. W. & Johnson, R. T. (1995c). *Teaching students to be peacemakers* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (1997). *Joining together: group theory and group skills*. Boston: Allyn & Bacon.
- 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: RoutledgeFalmer 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.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R. T. & Nelson, D. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structure on achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47-62.
- 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., Johnson, R. & Smith, K. (1991). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction.
- 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. & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 85-118.
- Jordan, A., Carlile, O. & Stack, A. (2008). *Approaches to learning: a guide for teachers*. McGraw-Hill, Open University Press: Berkshire.
- Jocić, Z. (2006). Ka jezičkom stvaralaštvu učenika kroz kooperativno učenje gramatike. *Pedagoška stvarnost*, 52(3-4), 273-282.
- Jukić, S. A., Lazarević, Ž. i Vučković, V. (1998). *Didaktika - izbor tekstova*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Kagan, S. (1985). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for Teachers.
- Kaldi, S., Filippatou, D. & Anthopoulou, B. (2014). The effectiveness of structured co-operative teaching and learning in Greek primary school classrooms, *Education 3-13*, 42(6), 621-636 <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.752023>
- King, A. (2008). Structuring peer interaction to promote higher order thinking and complex learning. In R. M. Gillies, A. F. Asman & J. Terwel (eds.). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 56-72). New York: Springer.
- Kozulin, A., Gindis, B., Agayev, V. & Miller, S. M. (eds) (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: University Press.
- Koh, K. (2017). Authentic assessment. In G. W. Noblit (ed.). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Koh, K. & Velayutham, R. (2009). *Improving teachers' assessment literacy in Singapore schools: an analysis of teachers' assessment tasks and student work*. Research Brief, No. 09-002. Singapore: National Institute of Education.
- Koh, K. H., Tan, C. & Tee Ng, P. (2012). Creating thinking schools through authentic assessment: the case in Singapore. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(2), 135-149.

- Koh, K., Carol-Ann Burke, L., Luke, A., Gong, W. & Tan, C. (2018). Developing the assessment literacy of teachers in Chinese language classrooms: a focus on assessment task design. *Language Teaching Research*, 22(3), 264-288. Available on <https://doi.org/10.1177/1362168816684366>
- 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.
- Коцић, Љ. (1992). Усвојеност програма општег образовања у средњој школи. *Настава и васпитање*, 3, 240-253.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory in Practice*, 4(1), 212-264.
- Krol, K. & Veenman, S. (2000). Implementing cooperative learning: a Dutch staff development program. Paper presented of the *European Conference on Educational Research*. Edinburgh, Scotland, 20-23 September, 1-16.
- Крстић, Д. (1988). *Психолошки речник*. Београд: ИРО „Вук Караџић“.
- Круљ, Р. (2000). Наставне методе – регулатори наставног процеса. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 30, 341-350.
- Круљ, С. Р. и Арсић, З. (2014). Избор и корелација наставних метода у функцији поспешивања квалитета васпитно-образовног рада. У Р. Николић (ур.). *Настава и учење - квалитет васпитно-образовног процеса* (стр. 253-264). Ужице: Учитељски факултет.
- Кузмановић, Д. и Павловић Бабић, Д. (2011). Приступи у процењивању образовних постигнућа ученика: критички осврт. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43(1), 53-85.
- Kumaravadivelu, V. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Lavasani, M. G., Afzali, L., Borhanzadeh, S., Afzali, F. & Davoodi, M. (2011). The effect of cooperative learning on the social skills of first grade elementary school girls. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1802-1805.
- Лакета, Н. и Василијевић, Д. (2006). *Основе дидактике*. Ужице: Учитељски факултет.
- Lalović, Z. (2009). *Naša škola: metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
- Lalović, Z. (2011). Četiri situacije nastave/učenja. У Р. Goranović (ур.). *Naša škola: nastava/učenje u savremenoj školi* (str. 7-24). Podgorica: Zavod za školstvo.
- Lee, C. (2011). Scaffolding systemic and creative thinking: A hybrid learning sciences-decision support approach. *EJournal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 5(1), 47-58.
- Lee, C. K. E., Tock-Keng, L. & Ng, M. (1997). Affective outcomes of cooperative learning in social studies. *Asia Pacific Journal of Education*, 17(1), 67-75. DOI: 10.1080/02188799708547744
- Лексикон образовних термина* (2014). Београд: Учитељски факултет.
- Lindgren, H. C. (1976). *Educational psychology in the classroom*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Lio, C. H. (2006). *Effects of cooperative learning on motivation, learning strategy utilization, and grammar achievement of english language learners in Taiwan* (doctoral dissertation). University of New Orleans.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Paulsen, C., Chambers, B. & d'Apollonio, S. (1996). Within-class grouping: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458.
- Луковић, М. И. (2016). *Тестови знања у школској пракси* (докторска дисертација). Београд: Филозофски факултет.
- Луковић, М. И. (2017). Карактеристике задатака разумевања и примене знања у тестовима које састављају наставници српског језика. *Настава и васпитање*, 66(1), 115-128.

- Magno, C. (2009). Demonstrating the difference between classical test theory and item response theory using derived test data. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 1(1), 1-11.
- Maden, S. (2011). Effects of Jigsaw I technique on achievement in written expression skill. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 911-917.
- Madhu, G. & Jyoti, A. (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*, 2(5), 37-46.
- Maksimović, A. i Stančić, M. (2012). Nastavne metode iz perspective nastavnika. *Metodicki obzori*, 7(1), 69-82.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E. (2006). *Nastavne strategije: kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Eduka.
- Marinković, S. (2011). Konceptija aktivnog učenja kao osnova za formiranje novih nastavničkih kompetencija. *Pedagogija*, 66(2), 204-214.
- Mattes, W. (2007). *Nastavne metode (75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike)*. Zagreb: Naklada Ljevak d.o.o.
- Matthews, M. (1992). Gifted students talk about cooperative learning. *Educational Leadership*, 50(2), 48-50.
- Mengduo, Q., & Xiaoling, J. (2010). Jigsaw strategy as a cooperative learning technique: focusing on the language learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(4), 113-125.
- Mendo-Lázaro, S., León-Del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-Del-Río, M. I. & Iglesias-Gallego, D. (2018). Cooperative Team Learning and the Development of Social Skills in Higher Education: The Variables Involved. *Frontiers in psychology*, 9(1536). doi:10.3389/fpsyg.2018.01536
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Микановић, Б. (2012). *Истраживачки рад ученика: теоријске основе и модели*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Mikanović, B. (2016). *Naučni razvoj pedagogije i područja vaspitanja*. Banja Luka: Laktaši Grafomark.
- Милошевић-Јешић, С. (2009). Примена иновација у основној школи. *Педагошка стварност*, 5-6, 497-524.
- Милутиновић, Ј. (2011). Социоконструктивизам у области образовања и учења. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43(2), 177-194.
- Millis, B. J. (1996). *Cooperative learning*. Materials presented at the University of Tennessee at Chattanooga Instructional Excellence Retreat
- Millis, B. J. & Cottell, P. G. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Mirić, J. (2003). Alomorfni razvoj – vrhovna postavka teorije Vigotskog. *Psihologija*, 36(4), 437-450.
- Mislevy, R. J. & G. D. Haertel (2006). Implications of evidence-centered design for educational testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 2(4), 6-20.
- Mitchell, S., Woloshyn, V. E. & Elliott, A. E. (2003). Promoting cooperative learning in the classroom: comparing explicit and implicit training techniques. *Brock Education*, 12(2), 23-39.
- Mitrović, M. (2007). Osnovna kretanja u novim studijama pismenosti, *Pedagogija*, 62(4), 550-560.
- Митрови, М. (2011). О новим концептима метода у настави. *Педагогуја*, 66(1), 168-172.
- Митровић, М. (2014). Промена парадигме оцењивања у настави као елемент стратегије унапређивања квалитета образовања. *Настава и васпитање*, 63(2), 175-188.
- Mitrović, M. (2017). *Reformski potencijal ocenjivanja u nastavi*. Beograd: IPA, Filozofski fakultet.
- Мишчевић-Кадиевић, Г. (2009). Утицај различитих модалитета кооперативних облика рада на усвајање декларативних и процедуралних знања ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41(2), 383-400.

- Мишчевић-Кадиевић, Г. (2011). *Кооперативна настава природе и друштва и квалитет знања ученика*. Београд: Учитељски факултет.
- Мужић, В. (1961). *Тестови знања*. Загреб: Школска књига.
- Мужић, В. (1982). *Методологија педагошког истраживања*. Сарајево: Свјетлост - Завод за уџбенике и наставна средства.
- McGlynn, R. (1982). A comment on the meta-analysis of goal structure. *Psychological Bulletin*, 92(1), 184-185.
- McManus, S. M. & Gettinger, M. (1996). Teacher and student evaluations of cooperative learning and observed interactive behaviors. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 13-22. DOI: 10.1080/00220671.1996.9944439
- Nadrag, L. (2017). The students' attitude towards cooperative learning and traditional learning in esp. experimental study. In I. Boldea (ed.). *Literature, Discourses and the Power of Multicultural Dialogue* (pp. 33-45). Tîrgu Mureş: Arhipelag XXI Press.
- 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.
- Nelson-LeGall, S. (1992). Children's instrumental help-seeking: it's role in the social acquisition and construction of knowledge. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (eds.). *Interaction in cooperative groups the theoretical anatomy of group learning* (pp. 120-141). New York, USA: Cambridge University Publishing.
- Nur Salimah A., Huzili, H., Junainor H., Nor Syamimi Mohamed A., Mohamad Hashim O. & Kamarudin H. (2018). Perception of teacher on cooperative learning, *MATEC Web of Conferences 150* <https://doi.org/10.1051/mateconf/201815005068> MUCET 2017
- Образовна постигнућа ученика трећег разреда – Национално тестирање 2004* (2006). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Olsen, R. & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In G. Kessler (ed.). *Cooperative language learning: a teacher's resource Book* (pp. 1-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Olson, D. R. & Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In D. R. Olson & N. Torrance (eds.). *The Handbook of education and human development: new models of learning, teaching and schooling* (pp. 9-27). Cambridge: MA: Blackwell.
- Ofodu, G. O. & Lawal, R. A. (2011). Cooperative instructional strategies and performance levels of students in reading comprehension. *International Journal of Science Education*, 3(2), 103-107.
- Павловић Бабић, Д. и Бауцал, А. (2010). Читалачка писменост као мера квалитета образовања: процена на основу ПИСА 2009 података. *Психолошка истраживања*, 13(2), 241-260.
- Pavlovic Babic, D. i Baucal, A. (2011). The big improvement in PISA 2009 reading achievements in Serbia: improvement of the quality of education or something else?. *CEPS Journal*, 1(3), 53-74.
- Pallant, J. (2011). *SPSS: priručnik za preživljavanje*. Београд: Микро књига.
- Pan, C-Y. & Wu, H-Y. (2013). The cooperative learning effects on english reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *English Language Teaching*, 6(5), 13-27.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Available from: <http://www.capecod.net/~TPanitz/Tedspage>
- Педагошка енциклопедија* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Педагошки речник* (1967). Београд: Завод за издавање уџбеника Србије.
- Пејић, А. и Тодоровић, О. (2007). *Национално тестирање ученика 4. разреда основне школе Српски језик и Математика: Приручник за наставнике*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

- Пејић, А., Плут, Д., Московљевић-Поповић, Ј. и Николић, Ј. (2009). Теоријско-методолошки оквир мерења компетенција ученика 4. разреда у области читање и разумевање прочитаног. У Ђ. Комленовић, Д. Малинић и С. Гашић-Павишић (ур.). *Квалитет и ефикасност наставе* (стр. 73-88) Београд: Институт за педагошка истраживања и Волгоградски државни педагошки универзитет.
- Perret-Clermont, A. N. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Петровачки, Љ. (2008). *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет и Одсек за српски језик и лингвистику.
- Пешикан, А. (2010). Савремени поглед на природу школског учења и наставе: социо-конструктивистичко гледиште и његове практичне импликације. *Психолошка истраживања*, 12(2), 157-184.
- Pešikan, A. (2013). Nastava. U L. W. Anderson (ur.). *Nastava orijentisana na učenje* (str. 101-127). Solun: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пољак, В. (1984). *Дидактика*. Загреб: Школска књига.
- Popović, D. (2009) Neumjetnički tekstovi u nastavi jezika. U D. Popović (ur.). *Nastava maternjeg jezika i književnosti* (str. 7-19). Podgorica: Zavod za školstvo.
- Popović, D. (2014). *Ćitati, razumjeti, znati, savremeni pristup nastavi jezika*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, „Службени гласник РС-Просветни гласник“, бр. 3/06, 15/06, 2/08, 3/11, 7/11, 1/13, 11/14.
- Prieto Saborit, J. A., Fernandez-Río, J., Cecchini Estrada, J. A., Mendez-Gimenez, A. & Mendez Alonso, D. (2016). Teachers' attitude and perception towards cooperative learning implementation: influence of continuing training. *Teaching and Teacher Education*, 59, 438-445. Retrived From <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.020342>.
- Radović, V. Ž. (2012). Monološka metoda u osnovnoškolskoj nastavi – novo didaktičko zasnivanje. *Istraživanja u pedagogiji*, 2(2), 28–52.
- Радовић, В. Ж. (2013). Усмено излагање из перспективе ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*. 45(2), 363–380.
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku: između moderne i postmoderne*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju i Centar za obrazovanje nastavnika.
- Радуловић, Л. и Митровић, М. (2011). Зашто су наставне методе у нашим школама недовољно разноврсне?. *Настава и васпитање*. 60(3), 367–377.
- Радуловић, Л. и Митровић, М. (2014). Разноврсност наставних метода у нашим школама. *Настава и васпитање*. 63(3), 451–464.
- Ristić, Ž. (1995). *O istraživanju, metodu i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. Wertsch, P. Rio, & A. Alvarez (eds.). *Sociocultural studies of mind* (learning in doing: social, cognitive and computational perspectives (pp. 139-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak*, 152(1), 9-28.
- Roders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Ross, J. A. (2008). Explanation giving and receiving in cooperative learning groups. In R. M. Gillies, A. F. Ashman & J. Terwel (eds.). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 222-237). Brisbane: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-70892-8_12.
- Рот, Н. (2010). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике.
- Rot, N. (2006). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Ruić, R. (2006). Učinkovitost grupne nastave u stjecanju kvalitete znanja u nastavi kemije. *Odgojne znanosti*, 8(2), 443-467.
- Santrock, J. W. (2004). *Educational psychology*. NY: McGraw-Hill.
- Simsek, A. & Benhong, T. (1992). The impact of cooperative group compositions on student performance and attitudes during interactive videodisc instruction. *Journal of Computer-Based Instruction*, 19, 86–91.
- Slavin, R. E. (1985). An introduction to cooperative learning research. In R. Slavin, S. Shlomo, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, S. Kagan, C. Webb & R. Schmuck (eds.). *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 5-16). New York: Plenum Press.
- Slavin, R. (1988). Cooperative learning and student achievement. *Educational Leadership*, 46(2), 31–33.
- Slavin, R. E. (1990). Research on cooperative learning: consensus and controversy. *Educational Leadership*, 52-54.
- Slavin, R. E. (1991). *Team learning: a practical guide to cooperative learning* (3rd edition). National Education Association: Washington, D.C.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice* (2nd edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43–69. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>
- Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education. *Education & Didactique*, 2(2), 151-159.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791.
- Stanojević, D. (2005). Efekti kooperativnog učenja u parovima u razrednoj nastavi. *Inovacije u nastavi*, 18(1), 71-81.
- Stančić, M., Mitrović, M. & Radulović, L. (2013). From glorifying method toward post-method stance: searching for quality of teaching/learning. In M. Despotović, E. Hebib & N. Balázs (eds.). *Contemporary issues of education quality* (pp. 41-55). Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy; Pécs: University of Pécs, Faculty of Adult Education and HRD.
- Стевановић, Ј. и Димитријевић, М. (2013). Подстицање иницијативе, сарадње и стваралаштва у настави српског језика и књижевности. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 45(2), 381-403.
- Stevens, R. J. (2003). Student team reading and writing: a cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation*, 9(2), 137-160.
- Stevens, R. J. & Slavin, R. E. (1995a). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students. *The Elementary School Journal*, 95(3), 241-262.
- Stevens, R. J. & Slavin, R. E. (1995b). The cooperative elementary school: effects on students' achievement, attitudes and social relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351.
- Stemmer, R. J. and W. M. Willard (2002). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- 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.
- Сузић, Н. (1999). Активна настава. У Н. Сузић, П. Стојаковић, М. Илић, Д. Бранковић, С. Милијевић, Д. Крнета, С. Станојловић, П. Ђаковић, М. Бањац и Ж. Грбић, Ж. (ур.). *Интерактивно учење* (стр. 181-209). Бања Лука: Министарство просвете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бања Луци.

- Shafqat, A. K. & Rana, N. A. (2014). Evaluation of the effectiveness of cooperative learning method versus traditional learning method on the reading comprehension of the students. *Journal of Research and Reflections in Education*, 8(1), 55-64.
- 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.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449, <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2011.58283>.
- Takaya, K. (2008). Jerome Bruner's theory of education: from early Bruner to later. *Interchange*, 39(1), 1–19. DOI: 10.1007/s10780-008-9039-2.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja - uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Tuan, L. T. (2010). Infusing cooperative learning into an EFL classroom. *English Language Teaching*, 3(2), 64-77.
- Thanh, P. T. & Gillies, R. (2010). Group composition of cooperative learning: does heterogeneous grouping work in asian classrooms?. *International Education Studies*, 3(3), 12-19.
- Uzelac, M. (2012). *Filozofija obrazovanja I: filozofske osnove savremenih pedagoških teorija*. [Elektronski izvor] Novi Sad: M. Uzelac. Dostupno na: (URL) : www.uzelac.eu.
- Fan, X. (1998). Item response theory and classical test theory: an empirical comparison of their item/person statistics. *Educational and Psychological Measurem*, 58(3), 357(25).
- Farrell, T. S. C. & Jacobs, G. M. (2016). Practicing what we preach: teacher reflection groups on cooperative Learning, *TESL-EJ*, 19(4), 1-9.
- Fernandez-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D. & Prieto, J. A. (2017a). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos [Design and validation of a questionnaire to assess cooperative learning in educational contexts]. *Anales Psychologia*, 33(3), <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>
- Fernandez-Río J., Cecchini, J. A., Méndez-Gimenez. A., Mendez-Alonso D. & Prieto, J. A. (2017b). Self-regulation, cooperative learning, and academic self-efficacy: interactions to prevent school failure. *Frontiers in Psychology*, 8(22), 1-10. [doi: 10.3389/fpsyg.2017.00022](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00022)
- Ferrer, L. M. (2004). Developing understanding and social skills through cooperative learning. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 27(2), 45-61.
- Frey, B. B., Schmitt, V. L. & Allen, J. P. (2012). Defining authentic classroom assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(2), 2-18. Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=2>
- Фурлан, И. (1966). Знања, вјештине и навике с објективног и субјективног становишта, *Педагошки рад*, 7-8, 301-314.
- Хавелка, Н. (1998). Улога наставника и ученика у основној школи. У *Наша основна школа будућности* (стр. 99-163). Београд: Заједница Учитељски факултета Србије.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hanko, G. (1999). *Increasing competence through collaborative problem-solving: using insight into social and emotional factors in children's learning*. London: David Fulton.
- Hennessey, A. & Dionigi, R. A. (2013). Implementing cooperative learning in Australian primary schools: generalist teachers' perspectives. *Issues in Educational Research*, 23(1), 52-68.
- Heydari H., Zarei E. & Zainalipour, H. (2013). Survey the effect of cooperative learning on Confidence. *J. Educ. Manage. Stud.*, 3(4), 360- 363.
- Hijazi, D. & Al-Natour, A. (2012). Teachers' attitudes towards using cooperative learning for teaching english skills. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Bussiness*, 3(12), 443-460.

- Hommel, J., Van den Bossche, P., de Grave, W., Bos, G., Schuwirth, L. & Scherpbier, A. (2014). Understanding the effects of the time on collaborative learning processes in problem based learning: a mixed methods study. *Advances in health sciences education*, 19(4), 541-563.
- Hooper, S. (1992). Cooperative learning and computer-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 40(3), 21-38.
- Huber, G. L. & Huber, A. O. (2008). Structuring group interaction to promote thinking and learning during small group learning in higher school setting. In R. Gillies, A. F. Asman & J. Terwel (eds.). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 110-131). London and New York: RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.
- Chan, K W. (2004). Frequencies of small group activities and the social skills in the implementation of curriculum reform (in Chinese). In Y.C. Lo & W.S. Li (eds.). *School curriculum reforms in Hong Kong (research Series)* (pp. 117-130). Hong Kong: Modern Educational Research Society, Ltd.
- Ching-Ying, P. & Hui-Yi, W. (2013). The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *English Language Teaching*, 6(5), 13-27.
- Chykwuyenum, A. N., Nwanko, A. E. & Tooche, U. (2014). Impact of cooperative learning on English language achievement among senior secondary school students in Delta State, Nigeria: implication for counselling. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(7), 70-76.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cotton, J. L. & Cook, M (1982). Meta-analyses and the effect of various reward systems: some different conclusions from Johnson et al.. *Psychological Bulletin*, 92(1), 176-183.
- Čatić, R., 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
- Džaferagić-Franca, A. i Tomić, R. (2012). Kooperativno učenje u nastavi mlađih razreda osnovne škole. *Metodički obzori*, 15(7), 107-117.
- Dževad, B., Minela, O. & Dina, K. (2017). Application of cooperative learning in early mathematics teaching - teachers' attitudes. *Human Research In Rehabilitation*, 7(1), 25-33. doi:10.21554/hrr.041703
- Džinkić, O. i Milutinović, J. (2018). Ideje konstruktivizma u savremenoj školskoj praksi. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 27, 129-149.
- Шарановић-Божановић, Н. (1991). Ниво усвојености програмских садржаја, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 23, 170-204.
- Шарановић-Божановић, Н. и Милановић-Наход, С. (1997). Усвајање појмова у настави матерњег језика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 29, 189-199.
- Шевкушић, С. (2003). Креирање услова за кооперативно учење: основни елементи. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 35, 94-110.
- Шевкушић, С. (2006). Кооперативно учење и квалитет знања. У С. Крњажих (ур.). *Претпоставке успешне наставе* (стр. 179-202). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ševkušić, S. i Stanković, D. (2012). Saradnja. U J. Šefer i S. Ševkušić (prir.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: novi pristupi obrazovanju I deo* (str. 153-181). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шилих, Г. (1967). *Дидактика*. Београд: Завод за издавање уџбеника СРС.

VI ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1:

УПИТНИК СА СКАЛОМ ПРОЦЕНЕ ЗА НАСТАВНИКЕ

Поштовани наставници,

Кооперативно учење у групи посебно је актуелно последњих година у нашој школској пракси. Овим истраживањем желимо доћи до сазнања о карактеристикама и значају кооперативног учења у групи у настави српског језика. Као непосредни учесници у примени кооперативног учења, можете нам пружити значајна сазнања о начинима његове примене на часовима српског језика, а посебно о специфичностима учења путем група. Упитник са скалом процене, конструисан за потребе овог истраживања, састоји се из три дела. У оквиру првог и другог дела упитника на питања ћете одговарати заокруживањем или дописивањем одговора, како је упуством предвиђено. У оквиру трећег дела дат је попис тврдњи, а ваш задатак је да ознаку X унесете у одговарајуће поље.

Хвала вам на учешћу и сарадњи!

Први део – Обележја наставника

1. Године радног стажа:
а) 1-10 б) 11-20 в) 21-30 г) више од 30
2. Степен стручне спреме:
а) виша б) висока в) мастер
3. Колико често примењујете кооперативно учење?
а) једном месечно б) два пута месечно в) три пута месечно
г) једном недељно д) сваки дан
4. Како процењујете своје компетенције за примену кооперативног учења?
а) у потпуности имам потребне компетенције
б) углавном имам потребне компетенције
в) немам одређен став о својим компетенцијама
д) углавном немам потребне компетенције
ђ) у потпуности немам потребне компетенције
5. Какав је ваш став према кооперативном учењу у групи?
а) имам позитиван став б) немам одређени став в) имам негативан став

Други део – Значај кооперативног учења

6. Да ли је, према вашем мишљењу, кооперативно учење у групи значајно за ученике?

а) да б) не в) можда

7. У чему се, по вашем мишљењу, огледа значај кооперативног учења за ученике?

Трећи део – Карактеристике кооперативног учења у настави српског језика

Пред вама се налази низ тврдњи о карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика. Када процените у ком степену су одређене карактеристике кооперативног учења у групи биле присутне током његове примене на часовима српског језика, у одговарајућу колону унесите знак **X**. На датој скали, **Увек** – означава да је та карактеристика кооперативног учења била присутна на свим часовима српског језика, **Понекад** – да се та карактеристика јављала на неким часовима, а **Никад** – да та карактеристика није била присутна ни на једном часу српског језика на којем сте применили кооперативно учење.

Тврдње	Скала процене		
	Увек	Понекад	Никад
СТРУКТУРИРАЊЕ КООПЕРАТИВНОГ ЗАДАТКА			
1. Ученицима јасно објашњавам циљеве учења у групи.			
2. Циљ учења у групи јесте да ученици науче да сарађују са другима.			
3. Ученицима јасно објашњавам задатак групе.			
4. Ученицима дајем јасна усмена упутства за рад у групи.			
5. Унапред одређујем ко ће шта и како радити у групи, које ће материјале користити.			
6. Сваки члан групе је добио другачији задатак.			
7. Ученици су у оквиру групе имали задатак да саставе реченице од задатих речи.			
8. Ученици су у оквиру групе имали задатак да садржај песме или приче прикажу у другој форми (драмски текст, извештај итд.).			
ФОРМИРАЊЕ КООПЕРАТИВНИХ ГРУПА			
9. У групи раде ученици који имају слична интересовања.			
10. У групи раде ученици који су најбољи пријатељи.			
11. У групи раде ученици различитог општег успеха.			
12. У групи раде ученици који су најближи по месту седења.			
13. Ученици раде у групи од четири члана.			
14. Ученици раде у групи од шест чланова.			
15. Одређујем колико ће ученика бити у једној групи (три или више).			
ПРИНЦИПИ КООПЕРАТИВНОГ УЧЕЊА			
16. Чланови групе су усмерени ка остварењу заједничког			

циља групе (урађен извештај итд.).			
17. Успех једног члана групе утиче на успех свих осталих чланова групе.			
18. Сваки члан групе добио је награду/оцену само на основу крајњег резултата групе.			
19. Сваки члан групе добио је награду само на основу свог успеха на тесту.			
20. Ученици у оквиру своје групе дају објашњења једни другима.			
21. Ученици у оквиру своје групе разговарају о решењу групног задатка.			
22. Ученици помажу једни другима и међусобно се охрабрују како би успешно извршили задатак групе.			
23. Ученици прихватају одговорност за свој део задатка и олакшавају рад другима у групи.			
24. Случајним избором прозивам једног члана групе да изложи резултате рада групе.			
25. Посматрам рад ученика у групи и бележим колики је допринос сваког члана укупном раду групе.			
26. Једном члану групе додељујем задатак да проверава рад осталих чланова групе.			
27. У групи долази до сукоба јер неки ученици не желе да ураде свој део задатка.			
28. У групи долази до сукоба јер неки ученици стално ометају рад других.			
29. У групи се поштују утврђена правила понашања.			
30. Ученицима дајем конкретне примере о томе која њихова понашања су пожељна приликом рада у групи.			
31. Идеје одређених ученика остали чланови групе никада не прихватају.			
32. Ученици у оквиру групе процењују рад сваког члана појединачно и дају предлоге за побољшање учења сваког члана.			
33. Свака група упознаје одељење и наставника са предлозима за унапређење рада сопствене групе.			
УЛОГЕ И АКТИВНОСТИ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА	Скала процене		
	Увек	Понекад	Никад
34. Подучавам ученике како да решавају сукобе у групи.			
35. Подучавам ученике како да воде разговор у групи и да се међусобно поштују.			
36. Подучавам ученике како да сарађују у групи.			
37. Одређујем временски распоред активности у групи.			
38. Обезбеђујем наставне материјале и средства за рад у групи.			
39. Уређујем учионицу како би простор био адекватан за учење у групи.			
40. Подстичем ученике у групи да самостално открију где су погрешили.			
41. Усмеравам пажњу ученика на важне ствари.			
42. Подстичем интеракцију и размену са ученицима.			
43. Заједно са групом решавам задатак.			

44. Ученици имају слободу да отворено и искрено разговарају са наставником.			
45. Похвалама и наградама мотивишем ученике да раде и уче у групи.			
46. Подстичем ученике да уче ради учења и нових сазнања.			
47. Пратим и процењујем рад сваке групе и сваког њеног члана појединачно.			
48. Пратим и процењујем односе, сарадњу и интеракцију ученика у групи.			
49. Утврђујем интересовања ученика у групи.			
50. Утврђујем спремност ученика да изврше одређене активности у групи.			
51. Успостављам добар однос са ученицима, а помажем и да се успоставе добри односи између ученика у групи.			
52. Решавам сукобе ученика у групи.			
53. Коригујем непожељна понашања ученика у групи.			
54. Подстичем ученике да изнесу осећања и искуства у вези са учењем у групи.			
55. Улога ученика је да пронађу и обезбеде изворе информација (књиге итд.).			
56. Улога ученика је да процене да ли су чланови групе разумели садржај који се учи и, ако јесу, колико су га разумели.			
57. Улога ученика је да пажљиво слушају и бележе идеје и решења групе.			
58. Улога ученика је да напишу извештај групе.			
59. Улога ученика је да контролишу да ли чланови групе остварују своја задужења у предвиђеном времену.			
60. Улога ученика је да посматрају да ли чланови групе међусобно сарађују и учествују у раду групе.			

ПРИЛОГ 2:

УПИТНИК СА СКАЛОМ ПРОЦЕНЕ ЗА УЧЕНИКЕ

Поштовани ученици,

Кооперативно учење у групи је посебно актуелно последњих година у нашој школској пракси. Овим истраживањем желимо да дођемо до сазнања о карактеристикама и значају кооперативног учења у групи у настави српског језика. Пошто имате искуство у учењу путем група, можете нам пружити значајна сазнања о специфичностима кооперативног учења. Упитник са скалом процене, конструисан за потребе овог истраживања, састоји се из три дела. У оквиру првог и другог дела упитника на питања ћете одговарати заокруживањем или дописивањем одговора, како је упутством предвиђено. У оквиру трећег дела дат је попис тврдњи, а ваш задатак је да ознаку X унесете у одговарајуће поље.

Хвала вам на учешћу и сарадњи!

Први део – Обележја ученика

Редни број у Дневнику _____

1. Општи школски успех у претходном разреду:

а) одличан б) врло добар в) добар г) довољан д) недовољан

2. Оцена из српског језика у претходном полугодишту:

а) 5 б) 4 в) 3 г) 2 д) 1

3. Какав је ваш став према кооперативном учењу у групи?

а) имам позитиван став б) немам одређени став в) имам негативан став

Други део – Значај кооперативног учења

4. Да ли је кооперативно учење у групи значајно за ученике? Заокружи један одговор:

а) да б) не в) можда

5. У чему се огледа значај кооперативног учења за ученике?

Трећи део – Карактеристике кооперативног учења у настави српског језика

Пред вама се налази низ тврдњи о карактеристикама кооперативног учења у групи у настави српског језика. Пажљиво прочитајте тврдње и знак **X** унесете у одговарајућу колону у зависности од процене у ком степену су одређене карактеристике учења у групи биле присутне док сте учили на такав начин на часовима српског језика. На датој скали, **Увек** – означава да је та карактеристика учења била присутна на свим часовима српског језика када сте учили у групи, **Понекад** – да се та карактеристика јављала на неким часовима, а **Никад** – да та карактеристика није била присутна ни на једном часу српског језика.

Тврдње	Скала процене		
	Увек	Понекад	Никад
СТРУКТУРИРАЊЕ КООПЕРАТИВНОГ ЗАДАТКА			
1. Наставник јасно објашњава циљеве учења у групи.			
2. Циљ учења у групи јесте да ученици науче да сарађују са другима.			
3. Наставник јасно објашњава задатак групе.			
4. Наставник даје јасна усмена упутства за рад у групи.			
5. Наставник унапред одређује ко ће шта и како радити у групи, које ћемо материјале користити.			
6. Сваки члан групе је добио другачији задатак.			
7. У оквиру групе имали смо задатак да саставимо реченице од задатих речи.			
8. У оквиру групе имали смо задатак да садржај песме или приче прикажемо у другој форми (драмски текст, извештај итд.).			
ФОРМИРАЊЕ КООПЕРАТИВНИХ ГРУПА			
Скала процене			
	Увек	Понекад	Никад
9. У групи сам радио/ла са ученицима који имају слична интересовања.			
10. У групи сам радио/ла са најбољим пријатељима.			
11. У групи сам радио/ла са ученицима различитог општег успеха.			
12. У групи сам радио/ла са ученицима који су ми најближи по месту седења.			
13. Радио/ла сам у групи од четири члана.			
14. Радио/ла сам у групи од шест чланова.			
15. Наставник одређује колико ће ученика бити у једној групи (три или више).			
ПРИНЦИПИ КООПЕРАТИВНОГ УЧЕЊА			
Скала процене			
	Увек	Понекад	Никад
16. Чланови групе су усмерени ка остварењу заједничког циља групе (урађен извештај итд.).			
17. Успех једног члана групе утиче на успех свих осталих чланова групе.			
18. Сваки члан групе добио је награду/оцену само на основу крајњег резултата групе.			
19. Сваки члан групе добио је награду само на основу свог успеха на тесту.			

20. Ученици у оквиру своје групе дају објашњења једни другима.			
21. Ученици у оквиру своје групе разговарају о решењу групног задатка.			
22. Ученици помажу једни другима и међусобно се охрабрују како би успешно извршили задатак групе.			
23. Ученици прихватају одговорност за свој део задатка и олакшавају рад другима у групи.			
24. Случајним избором наставник прозива једног члана групе да изложи резултате рада групе.			
25. Наставник посматра рад ученика у групи и бележи колики је допринос сваког члана укупном раду групе.			
26. Наставник једном члану групе додељује задатак да проверава рад осталих чланова групе.			
27. У групи долази до сукоба јер неки ученици не желе да ураде свој део задатка.			
28. У групи долази до сукоба јер неки ученици стално ометају рад других.			
29. У групи се поштују утврђена правила понашања.			
30. Наставник ученицима даје конкретне примере о томе која њихова понашања су пожељна приликом рада у групи.			
31. Идеје одређених ученика остали чланови групе никада не прихватају.			
32. У оквиру групе процењујемо рад сваког члана и дајемо предлоге како да свако појединачно унапреди своје учење.			
33. Свака група упознаје одељење и наставника са предлозима за унапређење рада сопствене групе.			
УЛОГЕ И АКТИВНОСТИ НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА	Скала процене		
	Увек	Понекад	Никад
34. Наставник подучава ученике како да решавају сукобе у групи.			
35. Наставник подучава ученике како да воде разговор у групи и како да се међусобно поштују.			
36. Наставник подучава ученике како да сарађују у групи.			
37. Наставник одређује временски распоред активности у групи.			
38. Наставник обезбеђује наставне материјале и средства за рад у групи.			
39. Наставник уређује учионицу како би простор био адекватан за учење у групи.			
40. Наставник подстиче ученике у групи да самостално открију где су погрешили.			
41. Наставник усмерава пажњу ученика на важне ствари.			
42. Наставник подстиче интеракцију и размену са ученицима.			
43. Наставник заједно са групом решава задатак.			
44. Ученици имају слободу да отворено и искрено разговарају са наставником.			
45. Наставник похвалама и наградама мотивише ученике да раде и уче у групи.			
46. Наставник подстиче ученике да уче ради учења и нових сазнања.			

47. Наставник прати и процењује рад сваке групе и сваког њеног члана појединачно.			
48. Наставник прати и процењује односе, сарадњу и интеракцију ученика у групи.			
49. Наставник утврђује интересовања ученика у групи.			
50. Наставник утврђује спремност ученика да изврше одређене активности у групи.			
51. Наставник успоставља добар однос са ученицима, а помаже и да се успоставе добри односи између ученика у групи.			
52. Наставник решава сукобе ученика у групи.			
53. Наставник коригује непожељна понашања ученика у групи.			
54. Наставник подстиче ученике да изнесу осећања и искуства у вези са учењем у групи (да ли им се допало, како су се осећали и слично).			
55. Моја улога је да пронађем и обезбедим изворе информација (књиге итд.).			
56. Моја улога је да проценим да ли су чланови групе разумели садржај који се учи и, ако јесу, колико су га разумели.			
57. Моја улога је да пажљиво слушам и бележим идеје и решења групе.			
58. Моја улога је да напишем извештај групе.			
59. Моја улога је да контролишем да ли чланови групе остварују своја задужења у предвиђеном времену.			
60. Моја улога је да посматрам да ли чланови групе међусобно сарађују и учествују у раду групе.			

СРПСКИ ЈЕЗИК
ТЕСТ ЗНАЊА ЗА 4. РАЗРЕД ОСНОВНЕ
ШКОЛЕ
(Т-1)

Школски успех у претходном разреду _____

Оцена из српског језика у претходном полугодишту _____

Став према кооперативном учењу у групи (заокружи један одговор):

- а) позитиван
- б) немам одређен став
- в) негативан

Редни број у Дневнику _____

УПУТСТВО ЗА РАД

Пред тобом је тест знања из српског језика са питањима која се односе на градиво из тог предмета. Тест није за оцену, већ је то провера знања. Свако питање пажљиво прочитај да би разумео шта се у њему тражи и како треба да одговориш. Ако на неко питање не знаш тачан одговор, то питање прескочи. За сваки тачан одговор је предвиђен одређен број поена.

Свако мора самостално да ради. За време рада на тесту мора бити потпуна тишина. Не могу се постављати питања, нити се може водити било какав разговор. Време за решавање теста је 55 минута. Ако завршиш раније, предај тест и тихо изађи из учионице.

Неке од задатака решаваћеш тако што ћеш уписати одговор на линију. У другим задацима треба да заокружиш слово испред тачног одговора или подвучеш тачан одговор, док у трећим задацима одговарајуће појмове треба да повежеш линијама или стрелицама, као што је дато у следећим примерима:

Пример 1

Којој врсти речи припада подвучена реч у реченици?

Заокружи слово испред тачног одговора.

Маша има црвену хаљину.

Подвучена реч је:

- а) именица
- б) придев
- в) заменица
- г) глагол

Решење

- а) именица;
- б) придев;
- в) заменица;
- г) глагол.

Пример 2

У следећој реченици подвучи субјекат:

Невена пише домаћи задатак.

Решење

Невена пише домаћи задатак.

Пример 3

Линијом повежи ко шта воли:

пас	коска
миш	цвет
пчела	сир

Решење

пас	→	коска
миш	→	цвет
пчела	→	сир

ЖЕЛИМО ТИ УСПЕХА У РАДУ!

1. Реченични чланови, додаци предикату, који означавају време, место и начин вршења радње зову се _____.

2. Објасни у чему се разликују предикати у наведеним реченицама:

а) Маша се смејала.

б) Маша је насмејана.

3. а) Подвучи прилошке одредбе у следећој реченици:

Јутрос смо нестрпљиво чекали тату у дворишту породичне куће.

б) На линији напиши којој врсти припадају подвучене прилошке одредбе.

4. Следећу реченицу напиши правилно у неуправном говору, као и на сва три начина управног говора.

саша је рекао желим да поштујете моја осећања

Неуправни говор: _____

Управни говор:

1. начин _____

2. начин _____

3. начин _____

5. Допиши на линијама одговарајућу реч.

_____ је навођење туђих речи тачно онако како су изговорене.

Тачно навођење туђих речи обележава се посебним знацима – _____.

_____ је посредно навођење или препричавање туђих речи.

6. а) Одреди службу речи у следећој реченици:

Песму Јелена пише.

7. Допиши на линијама одговарајућу реч или одговарајуће речи:
Великим почетним словом пишу се имена: људи, _____

Речи које у писању скраћујемо називају се _____.

Интерпункцијски знаци су: тачка (.), _____

8. Осмисли и напиши текст у коме ћеш применити правило о писању скраћеница.

9. Две другарице су се дописивале на Виберу. Писаним словима правилно препиши њихов текст у уоквиреном простору.

Ана У пет сати на стадијону је утакмица између слободе и црвене звезде.

Хоћеш ли ићи

Јана Нећу

Неидем на фудбалске утакмице јер ми се недопада не вероватна гужва

Осим тога радије ћу прочитати песме из збирке Ђулићи јована јовановића змаја

Ана Ако се предомислиш јави се

10. Упореди особине ликова очева из народне бајке „Пепељуга” и драме „Пепељуга” Александра Поповића:

11. На линијама допиши одговарајуће речи:

_____ су обимнија књижевна дела у којима се приказује живот или део живота неке личности.

_____ је посебна књижевна врста у којој се приказује борба стварног и измишљеног, природног и натприродног.

У _____ се дочаравају различита осећања (љубав, срећа итд.) и описују лепоте природе, љубав према породици, домовини и пријатељству у стиховима.

Текст који се изводи по улогама, а дели на чинове и сцене назива се _____.

12. Заокружи слово испред одговора у којима су представљене карактеристике бајки:

а) у бајкама сусрећемо нестварна бића

б) у бајкама су одређени место и време радње

в) у бајкама ликови увек имају властито име

г) свет бајки је необичан и чудесан

д) бајка може бити народна (усмена) или ауторска (уметничка)

13. Састави кратку причу о мраву добра срца на основу истоимене песме Бранислава Црнчевића.

14. Како објашњаваш пријатељство између дечака без родитеља и дивљег коња у роману „Бела Грива” Ренеа Гијоа?

15. Које боје су били цветови ружиног дрвета у врту којим је шетала Алиса?

а) црвене

б) беле

в) црвене и беле

16. Зашто девојчица није срећна у бајци „Олданини вртови” Гроздане Олујић?

17. Стрелицама повежи ликове „Приче о дечаку и месецу” Бранка В. Радичевића са њиховим особинама:

	послушан	
	лукав	
	похлепан	
Тврдица	себичан	Радојица
	жељан знања	
	добар	
	вредан	

18. Како се патка понаша према својој деци у бајци „Ружно Паче” Ханса Кристијана Андерсена?

19. Поруку из наведеног одломка истражи народном умотворином.

Најзад стиже до куле и отвори врата собичка у коме је спавала Трнова Ружица. Лежала је ту и била тако лепа да није могао да одвоји очи од ње, па се саже и пољуби је. Како је он дотаче уснама, тако Трнова Ружица отвори очи, пробуди се мило га погледа. Онда њих двоје сиђоше. А доле се пробудише цар и царица и цела дворска пратња, па се стадоше гледати разрогачивши очи.

20. Осмисли и напиши другачији завршетак приче „Прва љубав” Бранислава Нушића.

21. У тексту „Виолина” Мирослава Демака виолиниста је пред смрт одлучио да виолину остави:

- а) оне ко може највише
- б) оне ко може најлепше свирати
- в) оне ко може најлепше цртати

22. Измени завршетак драмског текста „Подела улога” Гвида Тартиље. Напиши и дидакалогије.

РЕДИТЕЉ: _____

ПАВЛЕ: _____

ДЕВОЈЧИЦА: _____

РЕДИТЕЉ: _____

СВИ: _____

23. Бастијан, дечак из романа „Бескрајна прича” Михаела Ендеа, окренувши медаљон АУРИН пронашао је натпис са четири кратке речи: **Учини оно што желиш!** Замисли да си Бастијан, промисли шта желиш и доврши роман.

24. Којим све чулима се може доживети трешња у цвету у песми Милована Данојлића? Напиши на линијама.

Сва узаврела,

И сва бела;

У њој зузори

Хиљаду пчела.

ПРИЛОГ 4:

УПУТСТВО ЗА ОЦЕЊИВАЊЕ

**ТЕСТ ЗНАЊА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА ЗА
4. РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

(Т-1)

Упутство за оцењивање

- Сваки задатак који мери чињеничко знање ученика доноси **1 бод**.
- Сваки задатак који мери појмовно знање ученика доноси **2 бода**.
- Сваки задатак који мери процедурално знање ученика доноси **3 бода**.
- За нетачне и полутачне одговоре, који се разликују од решења датог у овом упутству, ученик добија **0 бодова**.
- Код задатака који мере процедурално знање, где не постоје унапред дефинисани и тачни одговори, ученик може да одговори и на неки други, сличан начин у оквирима могућих интерпретација, а у складу са решењем добија предвиђен број бодова.

Бр. задатка	Решење	Бодовање
1.	прилошке одредбе /прилошке одредбе за место, време и начин.	Тачан одговор – 1 бод
2.	У првој реченици је употребљен глаголски, а у другој именски предикат.	Тачан одговор – 2 бода
3.	а) <u>Јутрос смо нестрпљиво чекали тату у дворишту породичне куће.</u> б) јутрос – прилошка одредба за време нестрпљиво – прилошка одредба за начин у дворишту породичне куће – прилошка одредба за место.	Тачан одговор – 2 бода
4.	Неуправни говор: Саша је рекао да жели да поштујемо његова осећања. Управни говор: 1. начин: Саша је рекао: „Желим да поштујете моја осећања.” 2. начин: „Желим да поштујете моја осећања”, рекао је Саша. 3. начин: „Желим да поштујете”, рекао је Саша, „моја осећања.”	Тачан одговор – 3 бода
5.	<u>Управни говор</u> је навођење туђих речи тачно онако како су изговорене. Тачно навођење туђих речи обележава се посебним знацима – навода/наводницима. <u>Неуправни говор</u> је посредно навођење или препричавање туђих речи.	Тачан одговор – 1 бод
6.	песму – објекат Јелена – субјекат пише – предикат	Тачан одговор – 2 бода
7.	Великим почетним словом пишу се имена: <u>људи, држава и њихових становника, градова, села, река, језера, планина, улица и тргова, књига, часописа и листова.</u> Речи које у писању скраћујемо називају су <u>скраћенице.</u> Интерпункцијски знаци су: <u>тачка (.); запета (,); тачка са запетом (;); две тачке (:); три тачке (...); наводници („”); упитник/знак питања (?); узвичник/знак узвика (!);</u>	Тачан одговор – 1 бод

	заграде (); црта (-); цртица (-).	
8.	Пример прихватљивог одговора ученика: Јелена Јовановић је уч. ОШ „Нада Матић”. Сваке суботе са својим друговима шета поред Ћетиње, која је од њене куће удаљена 400 м.	Тачан одговор – 3 бода
9.	Ана: У пет сати на стадиону је утакмица између Слободе и Црвене звезде. Хоћеш ли ићи? Јана: Нећу! Не идем на фудбалске утакмице јер ми се не допада невероватна гужва. Осим тога, радије ћу прочитати песме из збирке „Ђулићи” Јована Јовановића Змаја. Ана: Ако се предомислиш јави се.	Тачан одговор – 3 бода
10.	Лик оца има различиту улогу у драмском тексту и народној бајци. У народној бајци отац је посредан и неправедан лик, који занемарује, не штити и не брани Пепељугу. У драмском тексту отац на крају постаје добар, праведан, неустрашив и осећајан према Пепељуги. Прихватљиви су одговори ученика дати на сличан начин у оквирима могућих интерпретација, а у складу са решењем.	Тачан одговор – 2 бода
11.	<u>Романи</u> су обимнија књижевна дела у којима се приказује живот или део живота неке личности. <u>Бајка</u> је посебна књижевна врста у којој се приказује борба стварног и измишљеног, природног и натприродног. У <u>лирским песмама</u> се дочаравају различита осећања (љубав, срећа итд.) и описују лепоте природе, љубав према породици, домовини и пријатељству у стиховима. Текст који се изводи по улогама, а дели на чинове и сцене назива се <u>драмски текст</u> .	Тачан одговор – 1 бод
12.	а,г,д	Тачан одговор – 2 бода
13.	Пример прихватљивог одговора ученика: Једном давно у мрављем граду испод крушке живели су вредни мрави. Три милиона мрва сваког дана су рано устајали и марљиво радили на послу. Једног јутра први пут на посао није дошао најсрећнији мрав међу њима – мрав добра срца. Осим што је био вредан као и остали мрави, он се издвајао по својој доброту и хуманости. Три дана мрав добра срца је туговао и гладовао због свог пријатеља, гладног цврчка, кога је отерао његов отац. Пошто су желели да усреће и орасположе свог вредног друга, мрави су решили да пронађу цврчка.	Тачан одговор – 3 бода
14.	Пример прихватљивих одговора ученика: То је право пријатељство јер се заснива на искрености, поверењу, помагању и безусловној љубави између	Тачан одговор – 2 бода

	<p>Фолка и Беле Гриве.</p> <p>Фолко је пожртвовано и храбро бранио Белу Гриву и поштовао његову потребу да буде слободан. Заузврат, Бела Грива је једино Фолка прихватио за пријатеља јер он није био користољубив као остали људи.</p>	
15.	б)	Тачан одговор – 1 бод
16.	<p>Пример прихватљивог одговора ученика:</p> <p>Девојчица је усамљена, затворена у стану на врху зграде, без пријатеља са којима би поделила и срећу и тугу.</p>	Тачан одговор – 1 бод
17.	<p>Тврдица – лукав, похлепан, себичан</p> <p>Радојица – послушан, жељан знања, добар, вредан</p>	Тачан одговор – 2 бода
18.	<p>Примери прихватљивих одговора ученика:</p> <p>У бајци „Ружно Паче” патка се понаша заштитнички и једнако према својој деци, без разлике. Као стрпљива, добродушна и добра мајка прихватила је Ружно Паче иако се физички разликовало од остале деце.</p> <p>Иако је патка била изненађена и разочарана када је угледала велико и незграпно паче, убрзо је, као и свака мајка, заволела и прихватила своје паче, водила га и хранила као и остале своје пачиће.</p>	Тачан одговор – 1 бод
19.	<p>Примери прихватљивих одговора ученика:</p> <p>Љубав је јача од зла.</p> <p>Љубав побеђује све препреке.</p>	Тачан одговор – 3 бода
20.	<p>Пример прихватљивог одговора ученика:</p> <p>Перса је признала мајци да је заљубљена у Бранислава. Заједно су одбранили своју љубав и били срећни до краја живота.</p>	Тачан одговор – 3 бода
21.	а)	Тачан одговор – 1 бод
22.	<p>Пример прихватљивог одговора ученика:</p> <p><u>РЕДИТЕЉ: Павле, желим да уместо мене поделиш улоге! (оставља драмски текст на сто, главом окренут према Павлу)</u></p> <p><u>ПАВЛЕ: То је велика част, али ја нисам сигуран. Мало је времена остало до представе. Шта остали мисле о томе? (збуњено и изненађено)</u></p> <p><u>Девојчица: Ми смо тим и верујемо у Павла! Успећемо уколико будемо сложни!</u></p> <p><u>Редитељ: Драга децо, тако сам поносан на пријатељство које негујете!</u></p> <p><u>СВИ: За слогу! За пријатељство!</u></p>	Тачан одговор – 3 бода
23.	<p>Примери прихватљивих одговора ученика:</p> <p>Да сам Бастијан желео бих да у свету влада мир, срећа и љубав.</p>	Тачан одговор – 3 бода

	Да сам Бастијан учинио бих људе бесмртним, а свет лепшим местом за децу.	
24.	чуло додира чуло вида чуло слуха чуло вида	Тачан одговор – 2 бода

СРПСКИ ЈЕЗИК
ТЕСТ ЗНАЊА ЗА 4. РАЗРЕД ОСНОВНЕ
ШКОЛЕ
(Т-2)

Школски успех у претходном разреду _____

Оцена из српског језика у претходном полугодишту _____

Став према кооперативном учењу у групи (заокружи један одговор):

- а) позитиван
- б) немам одређен став
- в) негативан

Редни број у Дневнику _____

УПУТСТВО ЗА РАД

Пред тобом је тест знања из српског језика са питањима која се односе на градиво из тог предмета. Тест није за оцену, већ је то провера знања. Свако питање пажљиво прочитај да би разумео шта се у њему тражи и како треба да одговориш. Ако на неко питање не знаш тачан одговор, то питање прескочи. За сваки тачан одговор је предвиђен одређен број поена.

Свако мора самостално да ради. За време рада на тесту мора бити потпуна тишина. Не могу се постављати питања, нити се може водити било какав разговор. Време за решавање теста је 55 минута. Ако завршиш раније, предај тест и тихо изађи из учионице.

Неке од задатака решаваћеш тако што ћеш уписати одговор на линију. У другим задацима треба да заокружиш слово испред тачног одговора или подвучеш тачан одговор, док у трећим задацима одговарајуће појмове треба да повежеш линијама или стрелицама, као што је дато у следећим примерима:

Пример 1

Којој врсти речи припада подвучена реч у реченици?

Заокружи слово испред тачног одговора.

Маша има црвену хаљину.

Подвучена реч је:

- а) именица
- б) придев
- в) заменица
- г) глагол

Решење

- а) именица;
- б) придев;
- в) заменица;
- г) глагол.

Пример 2

У следећој реченици подвуци субјекат:

Невена пише домаћи задатак.

Решење

Невена пише домаћи задатак.

Пример 3

Линијом повежи ко шта воли.

пас	коска
миш	цвет
пчела	сир

Решење

пас	→	коска
миш	→	цвет
пчела	→	сир

ЖЕЛИМО ТИ УСПЕХА У РАДУ!

1. Шта су прилошке одредбе? _____
-
2. Објасни у чему се разликују предикати у наведеним реченицама:
- а) Нина је плашљива.
- б) Нина се уплашила.
-
3. а) Подвуци прилошке одредбе у следећој реченици:
- Саградили смо кућу на мору уз велика одрицања.
- б) На линији напиши којој врсти припадају подвучене прилошке одредбе.
-
4. Следећу реченицу напиши правилно у неуправном говору, као и на сва три начина управног говора:
- Луна је рекла хоћу да идем на излет
-
1. начин _____
2. начин _____
3. начин _____
5. Допиши на линијама одговарајућу реч:
- У писању _____ се користи за навођење туђих речи тачно онако како су изговорене, док се _____ користи за препричавање туђих речи. Знацима интерпункције обележава се _____.
6. Одреди службу речи у следећој реченици:
- Ручни сат часовничар поправља.
-
7. Ако је тврдња тачна – заокружи ДА, ако је нетачна – заокружи НЕ:
- | | | |
|--|----|----|
| Великим почетним словом пишу се имена људи. | ДА | НЕ |
| Интерпункцијски знаци су: тачка, запета, две тачке, итд. | ДА | НЕ |
| Скраћенице су речи које у писању скраћујемо. | ДА | НЕ |
| Наводници се користе за препричавање туђих речи. | ДА | НЕ |

8. Писаним словима препиши следећи текст. Примени правило о писању скраћеница.

Сара, моја старија сестра, већ 5 година живи у Њујорку, у Сједињеним Америчким Државама. Њујорк је прелеп град са бројним знаменитостима, од којих је најпознатији Кип слободе који је висок 93 метара.

Док са татом на Интернету покушавам да пронађем информацију о томе за колико ће сати Сара слетети на аеродром мама и Јасна праве рођенданску торту. Мама је приметила да јој недостаје 1 литар млека. Шта мислиш кога ће послати у продавницу да купи млеко?

9. Препиши правилно следећи текст:”

Сваке недеље гледам емисију за децу на слово на слово прошле суботе у поткровљу сара и ја смо пронашли стари часопис невен јован јовановић змај 1833 1904 писао је песме за децу.

10. Осмисли и напиши крај драмског текста „Пепељуга” Александра Поповића. Напиши и дидаскалије.

ПЕПЕЉУГА: _____

МАЂЕХА: _____

ПРИНЦ: _____

ПЕПЕЉУГА: _____

11. Заокружи слово испред одговора у којима нису представљене карактеристике бајки:

а) срећа у бајкама се мора заслужити добротом, пожртвованошћу итд.

б) бајке имају поуку

в) бајке имају срећан почетак и крај

г) бајка не може бити народна (усмена)

д) бајке је писао Ханс Кристијан Андерсен

12. Опиши како би се понашао/понашала да си се нашао/нашла у ситуацији сличној оној у којој је био мрав добра срца.

13. Повежи линијом текст са одговарајућом књижевном врстом:

- | | |
|---------------|--|
| бајка | У миомирису
Цветнога грмља
Хиљаду пчела
Исту реч мрмља. |
| описна песма | Био једном један принц који је хтео да се ожени принцем. Тако је обишао седам земаља... |
| прича | ПЕПЕЉУГА: Знаш ли, принче, да подмазујеш шарке на вратима?
ПРИНЦ: Знам, лепа краљице! А знаш ли ти да очистиш зелен за супу? |
| драмски текст | Једанпут се нађемо после школе и пођемо заједно кући. Ја јој дам кифлу, коју сам јој сваког петка куповао, јер сам четвртком после подне зарађивао крајцарицама... |

14. Стрелицама повежи ликове из романа „Бела Грива” Ренеа Гијоа са њиховим особинама:

усамљен
неповерљив
Бела Грива пожртвован Фолко
има дивљу природу
следи своје снове

15. Шта је Олдана? Заокружи слово испред тачног одговора:

а) цветно дете; б) вила; в) девојчица; г) мишица.

16. Заокружи слово испред народних умотворина и изрека које одговарају „Причи о дечаку и месецу” Бранка В. Радичевића?

- а) Мудрост почиње жељом за знањем.
б) Ко се посвећује учењу, из дана у дан постаје све већи.
в) Ако је неко луд не буди му друг.
г) У лажи су кратке ноге.

17. Које вредности код човека треба ценити а на које нас упућује бајка „Ружно Паче” Ханса Кристијана Андерсена?

18. Замисли да си Трнова Ружица и препричај следећи одломак у 1. лицу јединине.

Најзад стиже до куле и отвори врата собичка у коме је спавала Трнова Ружица. Лежала је ту и била тако лепа да није могао да одвоји очи од ње, па се саже и пољуби је. Како је он дотаче уснама, тако Трнова Ружица отвори очи, пробуди се мило га погледа. Онда њих двоје сиђоше. А доле се пробудише цар и царица и цела дворска пратња, па се стадоше гледати разрогачивши очи.

19. Следећи одломак из бајке „Алиса у Земљи чуда” прикажи у неуправном говору.

– Пази мало, Петице! Немој тако да ме прскаш том бојом!
– Нисам ја крива! Седмица ми је гурнула лакат! – одговори Петица надурено.
– На то Седмица погледа горе и рече: - А ти баш тако, Петице! Опет сваљујеш кривицу на другог!

20. Опиши спољашњи изглед и особине Персе из приче „Прва љубав” Бранислава Нушића.

21. У тексту „Виолина” Мирослава Демака песник и сликар, два најбоља друга преминулог виолинисте, одлучују да виолину дају дечаку који је од песка правио замак. Зашто су донели такву одлуку?

22. Редитељ из драмског текста „Подела улога” Гвида Тартиље одлучио је да ангажује све глумце за представу. Имао је само један услов – Мирко, Павле и Девојчица су морали да саставе песму о пријатељству. Осмисли и напиши песму уместо њих.

23. Који облик казивања је употребљен у наведеном одломку? Допиши одговор на линији.

Бастијан, постаде свестан да је све време гледао у књигу коју је господин Кореандер малочас донео у рукама и која је сада лежала на кожној фотели. Једноставно није могао да одвоји очи од ње. Чинило му се да књига зрачи неком магнетном снагом која га је неодољиво привлачила.

24. Како се зове издвојени део песме „Трешња у цвету” Милована Данојлића? Заокружи слово испред тачног одговора:

Сва узаврела,
И сва бела;
У њој зузори
Хиљаду пчела.

а) стих б) рефрен в) строфа г) описна песма д) наслов.

УПУТСТВО ЗА ОЦЕЊИВАЊЕ

**ТЕСТ ЗНАЊА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА ЗА
4. РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

(Т-2)

Упутство за оцењивање

- Сваки задатак који мери чињеничко знање ученика доноси **1 бод**.
- Сваки задатак који мери појмовно знање ученика доноси **2 бода**.
- Сваки задатак који мери процедурално знање ученика доноси **3 бода**.
- За нетачне и полутачне одговоре, који се разликују од решења датог у овом упутству, ученик добија **0 бодова**.
- Код задатака који мере процедурално знање, где не постоје унапред дефинисани и тачни одговори, ученик може да одговори и на неки други, сличан начин у оквирима могућих интерпретација, а у складу са решењем добија предвиђен број бодова.

Бр. зад.	Решење	Бодовање
1.	Реченични чланови који су додаци предикату и који означавају време, место и начин вршења радње.	Тачан одговор – 1 бод
2.	У првој реченици је употребљен именски, а у другој глаголски предикат.	Тачан одговор – 2 бода
3.	Саградили смо кућу <u>на мору уз велика одрицања</u> . На мору – прилошка одредба за место Уз велика одрицања – прилошка одредба за начин	Тачан одговор – 2 бода
4.	Луна је рекла да хоће да иде на излет. 1. начин: Луна је рекла: „Хоћу да идем на излет.” 2. Начин: „Хоћу да идем на излет”, рекла је Луна. 3. начин: „Хоћу”, рекла је Луна, „да идем на излет.”	Тачан одговор – 3 бода
5.	У писању, <u>управни говор</u> се користи за навођење туђих речи тачно онако како су изговорене, док се <u>неуправни говор</u> користи за препричавање туђих речи. Знацима навода обележава се <u>управни говор</u> .	Тачан одговор – 1 бод
6.	ручни сат – објекат часовничар – субјекат поправља – предикат	Тачан одговор – 2 бода
7.	ДА, ДА, ДА, НЕ	Тачан одговор – 1 бод
8.	Сара, моја старија сестра, већ 5 год. живи у Њујорку, у САД. Њујорк је прелеп град са бројним знаменитостима, од којих је најпознатији Кип слободе ,који је висок 93 м. Док са татом на Интернету покушавам да пронађем информацију о томе за колико ће сати Сара слетети на аеродром, мама и Јасна праве рођенданску тарту. Мама је приметила да јој недостаје 11 млека. Шта мислиш кога ће послати у продавницу да купи млеко?	Тачан одговор – 3 бода
9.	Сваке недеље гледам емисију за децу „На слово на слово”. Прошле суботе у поткровљу Сара и ја смо пронашле стари часопис „Невен”. Јован Јовановић Змај (1833-1904) писао је песме за децу.	Тачан одговор – 3 бода
10.	Примери прихватљивог одговора ученика: Сви одговори у којима ученик испољава креативну идеју, поштујући правописна и граматичка правила.	Тачан одговор – 3 бода
11.	б), г), д)	Тачан одговор – 2 бода

12.	<p>Примери прихватљивих одговора:</p> <p>Прихватљиви су одговори који указују да је ученик способан да хипотетички образложи сопствено понашање које је засновано на претходном разумевању поступака и разлога понашања мрава добра срца, као и процени исправност туђих поступака.</p> <p>Да сам се нашао у ситуацији сличној оној у којој је био мрав добра срца, ја бих тражио свог пријатеља.</p> <p>Да сам се нашао у ситуацији сличној оној у којој је био мрав добра срца, ја бих туговао за својим пријатељем, али бих био спреман да све урадим да га поново пронађем.</p>	Тачан одговор – 3 бода
13.	<p>описна песма → У миомирису Цветног грмља Хиљаду пчела Исту реч мрмља.</p> <p>бајка → Био једном један принц који је хтео да се ожени принцезом. Тако је обишао седам земаља...</p> <p>драмски текст → ПЕПЕЉУГА: Знаш ли, принче, да подмазујеш шарке на вратима? ПРИНЦ: Знам, лепа краљице! А знаш ли ти да очистиш зелен за супу?</p> <p>прича → Једанпут се нађемо после школе и пођемо заједно кући. Ја јој дам кифлу, коју сам јој сваког петка куповао, јер сам четвртком после подне зарађивао крајцарицама...</p>	Тачан одговор – 2 бода
14.	<p>Бела Грива – (усамљен), неверљив, има дивљу природу. Фолко – усамљен, пожртвован, следи своје снове.</p>	Тачан одговор – 2 бода
15.	б)	Тачан одговор – 1 бод
16.	а), б)	Тачан одговор – 2 бода
17.	<p>Код човека треба ценити унутрашњу лепоту (доброту), а не спољашњи изглед, и треба уважавати различитости, без обзира на боју коже, веру, нацију.</p> <p>Треба да будемо поносни на оно што јесмо.</p>	Тачан одговор – 1 бод
18.	<p>Најзад је принц стигао до куле и отворио врата собичка у коме сам спавала. Лежала сам ту и била тако лепа да није могао да одвоји очи од мене, па се сагнуо и пољубио ме. Како је дотакао моје усне, тако сам отворила очи, пробудила се и мило га погледала.</p>	Тачан одговор – 3 бода
19.	<p>Петица је надурено одговорила да није крива и да јој је Седмица гурнула лакат. На то је Седмица погледала Петицу и рекла јој да опет сваљује кривицу на другог.</p>	Тачан одговор – 3 бода
20.	<p>Спољашњи изглед: Перса је била пегава, носила је жуте чарапе и увек су јој биле искривљене штикле на ципелама.</p>	Тачан одговор – 1 бод

	Особине: смерна, вредна, послушна, храбра.	
21.	<p>Песник и сликар, два најбоља друга преминулог виолинисте, одлучују да виолину дају дечаку јер је он могао највише постићи пошто је пред њим читав живот и будућност.</p> <p>На младима остаје свет.</p>	Тачан одговор – 1 бод
22.	<p>Примери прихватљивих одговора: (прихватљиви су сви одговори у којима је ученик испоштовао елементе писања песме у стиху или прози, садржајно говорио о вредности и значају пријатељства, поштујући правописна и граматичка правила.</p>	Тачан одговор – 3 бода
23.	Приповедање	Тачан одговор – 2 бода
24.	в)	Тачан одговор – 1 бод

ПРИЛОГ 7:

ЧЕК-ЛИСТА ЗА НАСТАВНИКЕ

Поштовани наставници,

Коопертивно учење, у свим облицима и варијантама, посебно је актуелно последњих година у нашој школској пракси. Овим истраживањем желимо да дођемо до сазнања у оквиру којих наставних јединица из српског језика сте примењивали кооперативно учење, на часовима обраде, утврђивања и вежбања. Као непосредни учесници наставног проце, можете нам помоћи да боље сагледамо могућности примене кооперативног учења у настави српског језика, а посебно у оквиру наставних јединица које сте реализовали путем кооперативног учења. У датој чек-листи, са леве стране налази се попис наставних јединица за 4. разред основне школе, док се са десне стране налазе поља за попуњавање. Ваш задатак је да штиклирате оне наставне јединице у чијој сте реализацији применили кооперативни рад у групи и да означите тип наставног часа.

Хвала Вам на сарадњи!

Рб.	Наставне јединице	Тип наставног часа		
		обрада	утврђивање	вежбање
1.	Час у библиотеци			
2.	Презент, перфект, футур глагола, замена глаголских облика у времену, лицу и броју у реченици			
3.	Стефаново дрво – Светлана Велмар-Јанковић			
4.	Златно јагње – Светлана Велмар-Јанковић			
5.	Прича у слици: Сиви вук			
6.	Свети Сава: историја и предање			
7.	Уочавање речи у функцији објекта и прилошких одредаба за место, време и начин			
8.	Најбоље задужбине – народна прича			
9.	Јеленче – народна песма			
10.	Ред реченичних чланова у реченици			
11.	Ружно паче – Ханс Кристијан Андерсен			
12.	Писање свих модела управног говора			
13.	Трнова Ружица – Браћа Грим			
14.	Вишезначност речи			
15.	Пауково дело – Десанка Максимовић			
16.	Луцкаста песма – Федерико Гарсија Лорка			
17.	Аждаја своме чеду тепа – Љубивоје Ршумовић			
18.	Умањено и увећано значење речи			
19.	Свитац пшеничар и воденичар – Добрица Ерић			
20.	Синоними и антоними богаћење речника			
21.	Алиса у земљи чуда – Луис Керол			
22.	Препоручујемо ти да прочиташ...			
23.	Препричавање садржине филма или позоришне представе			
24.	Јетрвица адамско колена – народна песма			
25.	Писање присвојних придева			

26.	Описивање личности			
27.	Домаћи задатак: Личност која је на мене оставила јак утисак			
28.	Мјесец и његова бака – Бранко Ћопић			
29.	Прича о дечаку и месецу – Бранко В. Радичевић			
30.	Скраћенице			
31.	Чик да погодите око чега су се посвађали два златна брата – Добрица Ерић			
32.	Правилан изговор свих гласова			
33.	Бела Грива – Рене Гијо			
34.	Настављање приче инспирисане датим почетком			
35.	Односи међу ликовима			
36.	Описивање животиње Тема: Мој љубимац			
37.	Друг другу – Драган Лукић			
38.	Причање доживљаја у дијалошкој форми			
39.	Мали принц Чему служи трње – Антоан Де Сент Егзипери			
40.	Описивање личности Тема: Особа коју волим			
41.	Ко то да буде – Стеван Раичковић			
42.	Тематски речник: Осећања			
43.	Домаћи задатак Тема: Лик који ми се највише допада			
44.	Циганин хвали свога коња – Јован Јовановић Змај			
45.	Заграде			
46.	Трешња у цвету – Милован Данојлић			
47.	Избор из поезије Милована Данојлића			
48.	Описивање пролећа			
49.	Олданини вртови – Гроздана Олујић			
50.	Описивање простора Тема: Кула			
51.	Избор бајки Гроздане Олујић			
52.	Плави зец – Душан Радовић			
53.	Писање сугласника Ј у придевским облицима на – ски, у личним именима и презименима			
54.	Глаголи – футур појам и основна значења футура			
55.	Кроз васиону и векове Звездани прах васионе – Милутин Миланковић			
56.	Описивање измаштаног простора Тема: Моја СФ прича			
57.	Текстови из часописа за децу			
58.	Подела улога – Гвидо Таргаља			
59.	Писање сценарија: Бајка - драматизација			
60.	Када се снови остваре – Рене Гијо			
61.	Сања – Момо Капор			
62.	Листамо странице штампе за децу			
63.	Пепељуга – А. Поповић			
64.	Бројеви			
65.	Приче о медијима – стваралачки рад			
66.	Правимо стрип			
67.	Придеви – значење и функција у реченици			

68.	Правимо рекламу - стваралаштво			
69.	Правилно изговарање гласова			
70.	Избор из светске књижевности: природа, животиње, породица			
71.	Избор из усмене књижевности – басне и бајке			
72.	Стари Вујадин – народна песма			
73.	Виолина – М. Демак			
74.	Употреба великог слова у писању имена држава, насеља, становника			
75.	Понављање правописних правила			
76.	Језичко-граматичка вежба (врста речи, служба у реченици)			
77.	Прва љубав - Бранислав Нушић			
78.	Мрав добра срца – Б. Црнчевић			
79.	У улози ликова из одређених текстова			
80.	Бескрајна прича – Михаил Енде			
81.	Збирне именице			
82.	Моја бајка – стваралаштво ученика			
83.	Међед, свиња и лисица – народна прича			
84.	Љубав се љубављу узвраћа			
85.	Мом учитељу с љубављу			
86.	Извештај о необјављеном заједничком задатку у школи и кући у облику одговора на питање			
87.	Јесен – Војислав Илић			
88.	Сценско извођење текста			
89.	Описивање сложених предмета			
90.	Позно јесење јутро			
91.	Под знацима навода			
92.	Заменице			
93.	Прва љубав заборавила нема			
94.	Писање новогодишњих и божићних честитки			
95.	Теслин Мачак – Миодраг Новаковић			
96.	Пашњак – М. Пупин			

ПРИЛОГ 8:

Прилог 8: Разлике између наставника о издвојеним факторима са супскала с обзиром на радно искуство (АНОВА)

Варијабле	Радно искуство	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Начини структурирања кооперативног задатка	1-10	41	2,85	0,20			
	11-20	71	2,81	0,34			
	21-30	85	2,86	0,26			
	31-40	43	2,86	0,29			
	Укупно	240	2,84	0,28	0,43	0,43	
Тип и природа кооперативног задатка	1-10	41	2,32	0,34			
	11-20	71	2,24	0,38			
	21-30	85	2,23	0,33			
	31-40	43	2,34	0,43			
	Укупно	240	2,27	0,36	1,279	0,282	
Величина кооперативних група	1-10	41	1,95	0,27			
	11-20	71	1,88	0,25			
	21-30	85	1,88	0,35			
	31-40	43	1,91	0,31			
	Укупно	240	1,90	0,30	0,547	0,651	
Састав кооперативних група	1-10	41	1,90	0,34			
	11-20	71	1,87	0,35			
	21-30	85	1,91	0,32			
	31-40	43	1,80	0,38			
	Укупно	240	1,88	0,34	1,020	0,384	
Вежбање социјалних вештина	1-10	41	2,73	0,32			
	11-20	71	2,62	0,41			
	21-30	84	2,56	0,45			
	31-40	43	2,60	0,44			
	Укупно	239	2,61	0,42	0,786	0,503	
Промовишућа интеракција	1-10	41	2,45	0,25			
	11-20	71	2,35	0,34			
	21-30	85	2,40	0,31			
	31-40	43	2,39	0,40			
	Укупно	240	2,39	0,33	1,614	0,187	
Лична одговорност и групно процесирање	1-10	41	2,36	0,27			
	11-20	71	2,27	0,35			
	21-30	84	2,28	0,35			
	31-40	43	2,33	0,38			
	Укупно	239	2,30	0,34	0,754	0,521	
Позитивна међузависност	1-10	41	2,32	0,33			
	11-20	71	2,25	0,32			
	21-30	85	2,31	0,32			
	31-40	43	2,31	0,30			
	Укупно	240	2,29	0,32	0,618	0,604	
Улоге наставника у односу на циљ и иходе КУ	1-10	41	2,80	0,28			
	11-20	71	2,71	0,36			
	21-30	84	2,79	0,25			
	31-40	43	2,75	0,41			

	Укупно	239	2,76	0,32	1,048	0,372
Улоге наставника у односу на ученике	1-10	41	2,77	0,30		
	11-20	71	2,66	0,37		
	21-30	84	2,69	0,30		
	31-40	43	2,72	0,42		
	Укупно	239	2,70	0,34	0,944	0,420
Улоге ученика у кооперативном учењу	1-10	41	2,55	0,33		
	11-20	71	2,39	0,43		
	21-30	84	2,46	0,35		
	31-40	43	2,45	0,48		
	Укупно	239	2,45	0,40	1,369	0,253

ПРИЛОГ 9:

Прилог 9: Разлике између наставника о издвојеним факторима са супскала с обзиром на степен стручне спреме (АНОВА)

Варијабле	Степен стручне спреме	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Величина кооперативних група	Виша	46	1,92	0,35			
	Висока	153	1,90	0,29			
	Мастер	41	1,89	0,31			
	Укупно	240	1,90	0,30	0,154	0,857	
Састав кооперативних група	Виша	46	1,83	0,40			
	Висока	153	1,87	0,33			
	Мастер	41	1,94	0,33			
	Укупно	240	1,88	0,34	1,088	0,338	
Вежбање социјалних вештина	Виша	46	2,63	0,36			
	Висока	153	2,59	0,43			
	Мастер	40	2,68	0,44			
	Укупно	239	2,61	0,42	0,854	0,427	
Промовишућа интеракција	Виша	46	2,43	0,29			
	Висока	153	2,38	0,35			
	Мастер	40	2,41	0,28			
	укупно	239	2,39	0,33	0,536	0,586	
Лична одговорност и групно процесирање	Виша	46	2,32	0,36			
	Висока	153	2,29	0,35			
	Мастер	40	2,31	0,30			
	Укупно	239	2,30	0,34	0,086	0,917	
Позитивна међузависност	Виша	46	2,34	0,32			
	Висока	153	2,29	0,31			
	Мастер	41	2,26	0,34			
	Укупно	240	2,29	0,32	0,654	0,521	
Улоге наставника у односу на циљ и иходе КУ	Виша	46	2,82	0,30			
	Висока	153	2,74	0,35			
	Мастер	40	2,78	0,22			
	Укупно	239	2,76	0,32	1,049	0,352	
Улоге наставника у односу на ученике	Виша	46	2,75	0,33			
	Висока	153	2,68	0,36			
	Мастер	40	2,74	0,29			
	укупно	239	2,70	0,34	0,849	0,429	
Улоге ученика у кооперативном учењу	Виша	46	2,43	0,38			
	Висока	153	2,45	0,41			
	Мастер	40	2,50	0,36			
	Укупно	239	2,45	0,40	0,380	0,685	

ПРИЛОГ 10:

Прилог 10: Разлике између наставника о о издвојеним факторима са сунскала с обзиром на учесталост примене кооперативног учења (АНОВА)

Варијабле	Учесталост примене	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Начини структурирања кооперативног задатка	Једном месечно	37	2,74	0,44			
	Два пута месечно	44	2,88	0,16			
	Три пута месечно	67	2,83	0,27			
	Једном недељно	76	2,88	0,25			
	Сваки дан	15	2,83	0,20			
	Укупно	239	2,84	0,28	1,681	0,155	
Тип и природа кооперативног задатка	Једном месечно	37	2,26	0,47			
	Два пута месечно	44	2,32	0,34			
	Три пута месечно	67	2,19	0,35			
	Једном недељно	76	2,27	0,33			
	Сваки дан	15	2,48	0,30			
	Укупно	239	2,27	0,37	2,248	0,065	
Величина кооперативних група	Једном месечно	37	1,86	0,44			
	Два пута месечно	44	1,92	0,31			
	Три пута месечно	67	1,90	0,28			
	Једном недељно	76	1,89	0,27			
	Сваки дан	15	1,93	0,13			
	Укупно	239	1,90	0,30	0,196	0,940	
Састав кооперативних група	Једном месечно	37	1,88	0,47			
	Два пута месечно	44	1,94	0,38			
	Три пута месечно	67	1,86	0,29			
	Једном недељно	76	1,85	0,30			
	Сваки дан	15	1,92	0,26			
	Укупно	239	1,88	0,34	0,610	0,656	
Вежбање социјалних вештина	Једном месечно	37	2,44	0,57			
	Два пута месечно	44	2,53	0,46			1-4
	Три пута месечно	67	2,58	0,36			1-5
	Једном недељно	75	2,72	0,32			2-5
	Сваки дан	15	2,89	0,24			
	Укупно	238	2,61	0,42	5,162	0,01*	
Промовишућа интеракција	Једном месечно	37	2,30	0,46			
	Два пута месечно	44	2,44	0,27			
	Три пута месечно	67	2,35	0,26			
	Једном недељно	75	2,41	0,33			
	Сваки дан	15	2,56	0,28			
	Укупно	238	2,39	0,33	2,258	0,064	
Лична одговорност и групно процесирање	Једном месечно	37	2,32	0,46			
	Два пута месечно	44	2,33	0,33			
	Три пута месечно	67	2,27	0,31			
	Једном недељно	75	2,27	0,33			
	Сваки дан	15	2,43	0,21			
	Укупно	238	2,30	0,34	0,949	0,436	
Позитивна међузависност	Једном месечно	37	2,22	0,39			
	Два пута месечно	44	2,28	0,35			
	Три пута месечно	67	2,30	0,31			

	Једном недељно	76	2,31	0,29		
	Сваки дан	15	2,38	0,24		
	Укупно	239	2,29	0,32	0,787	0,535
Улоге наставника у односу на циљ и иходе КУ	Једном месечно	37	2,62	0,47		
	Два пута месечно	44	2,77	0,27		
	Три пута месечно	67	2,74	0,30		
	Једном недељно	75	2,81	0,29		
	Сваки дан	15	2,89	0,12		
	Укупно	238	2,76	0,32	2,897	0,023*
Улоге наставника у односу на ученике	Једном месечно	37	2,58	0,51		
	Два пута месечно	44	2,69	0,27		
	Три пута месечно	67	2,69	0,30		
	Једном недељно	75	2,74	0,33		
	Сваки дан	15	2,92	0,11		
	Укупно	238	2,70	0,35	2,839	0,025*
Улоге ученика у кооперативном учењу	Једном месечно	37	2,38	0,51		
	Два пута месечно	44	2,43	0,36		
	Три пута месечно	67	2,42	0,34		
	Једном недељно	75	2,50	0,41		
	Сваки дан	15	2,64	0,38		
	Укупно	238	2,46	0,40	1,660	0,160

**статистички значајан на нивоу 0,05*

ПРИЛОГ 11:

Прилог 11: *Разлике између наставника о издвојеним факторима са супскала с обзиром на компетенције за примену кооперативног учења (АНОВА)*

Варијабле	Компетенције	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Начини структурирања кооперативног задатка	Углавном имам	135	2,86	0,25			
	Неодређен став	64	2,87	0,23			1-3
	Углавном немам	41	2,73	0,40			2-3
	Укупно	240	2,84	0,28	3,805	0,024	
Тип и природа кооперативног задатка	Углавном имам	135	2,27	0,35			
	Неодређен став	64	2,30	0,47			
	Углавном немам	41	2,20	0,40			
	Укупно	240	2,27	0,36	0,883	0,415	
Величина кооперативних група	Углавном имам	135	1,92	0,30			
	Неодређен став	64	1,94	0,25			1-3
	Углавном немам	41	1,76	0,35			2-3
	Укупно	240	1,90	0,30	4,907	0,008	
Састав кооперативних група	Углавном имам	135	1,89	0,33			
	Неодређен став	64	1,88	0,36			
	Углавном немам	41	1,82	0,35			
	Укупно	240	1,88	0,34	0,670	0,513	
Вежбање социјалних вештина	Углавном имам	134	2,59	0,38			
	Неодређен став	64	2,76	0,30			1-3
	Углавном немам	41	2,45	0,59			2-3
	Укупно	239	2,61	0,47	7,615	0,001	
Промовишућа интеракција	Углавном имам	134	2,37	0,30			
	Неодређен став	64	2,53	0,24			1-3
	Углавном немам	41	2,24	0,42			2-3
	Укупно	239	2,39	0,33	11,045	0,000	
Лична одговорност и групно процесирање	Углавном имам	134	2,28	0,34			
	Неодређен став	64	2,38	0,27			
	Углавном немам	41	2,24	0,43			
	Укупно	239	2,30	0,34	2,521	0,083	
Позитивна међузависност	Углавном имам	135	2,33	0,29			
	Неодређен став	64	2,32	0,29			1-3
	Углавном немам	41	2,12	0,40			2-3
	Укупно	240	2,29	0,32	7,281	0,001	
Улоге наставника у односу на циљ и иходе КУ	Углавном имам	134	2,76	0,29			
	Неодређен став	64	2,86	0,22			1-3
	Углавном немам	41	2,60	0,47			2-3
	Укупно	239	2,76	0,32	8,491	0,000	
Улоге наставника у односу на ученике	Углавном имам	134	2,70	0,32			
	Неодређен став	64	2,82	0,24			1-3
	Углавном немам	41	2,54	0,47			2-3
	Укупно	239	2,70	0,34	8,573	0,000	
Улоге ученика у кооперативном учењу	Углавном имам	134	2,44	0,38			
	Неодређен став	64	2,61	0,34			1-2
	Углавном немам	41	2,24	0,43			1-3
	Укупно	239	2,45	0,40	11,493	0,000	2-3

ПРИЛОГ 12:

Прилог 12: Разлике између наставника о идиојеним факторима са супскала с обзиром на став према кооперативном учењу (АНОВА)

Варијабле	Став према кооперативном учењу	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Начини структурирања кооперативног задатка	Позитиван	201	2,86	0,24			
	Неодређен	31	2,82	0,22			1-2
	Негативан	8	2,38	0,73			1-3
	Укупно	240	2,84	0,28	12,496	0,000*	
Тип и природа кооперативног задатка	Позитиван	201	2,27	0,35			
	Неодређен	31	2,29	0,36			
	Негативан	8	2,06	0,67			
	Укупно	240	2,27	0,36	1,312	0,271	
Величина кооперативних група	Позитиван	201	1,91	0,29			
	Неодређен	31	1,83	0,20			
	Негативан	8	1,83	0,71			
	Укупно	240	1,90	0,30	1,186	0,307	
Састав кооперативних група	Позитиван	201	1,87	0,30			
	Неодређен	31	1,95	0,31			
	Негативан	8	1,88	0,56			
	Укупно	240	1,88	0,34	0,765	0,466	
Величина кооперативних група	Позитиван	201	1,91	0,29			
	Неодређен	31	1,83	0,20			
	Негативан	8	1,83	0,71			
	Укупно	240	1,90	0,30	1,186	0,307	
Састав кооперативних група	Позитиван	201	1,87	0,30			
	Неодређен	31	1,95	0,31			
	Негативан	8	1,88	0,56			
	Укупно	240	1,88	0,34	0,765	0,466	
Вежбање социјалних вештина	Позитиван	200	2,67	0,37			
	Неодређен	31	2,42	0,47			1-2
	Негативан	8	2,04	0,67			1-3
	Укупно	239	2,61	0,42	13,327	0,000*	2-3
Промовишућа интеракција	Позитиван	200	2,43	0,29			
	Неодређен	31	2,22	0,26			1-2
	Негативан	8	1,95	0,69			1-3
	Укупно	239	2,39	0,33	11,413	0,000*	
Лична одговорност и групно процесирање	Позитиван	200	2,33	0,32			
	Неодређен	31	2,16	0,30			1-2
	Негативан	8	2,04	0,68			1-3
	Укупно	239	2,30	0,34	5,228	0,001*	
Позитивна међузависност	Позитиван	201	2,32	0,31			
	Неодређен	31	2,21	0,31			1-3
	Негативан	8	1,94	0,45			
	Укупно	240	2,29	0,32	6,825	0,001*	
Улоге наставника у односу на циљ и исход КУ	Позитиван	200	2,81	0,76			
	Неодређен	31	2,61	0,79			1-2
	Негативан	8	2,18	0,82			1-3
	Укупно	239	2,76	0,32	21,651	0,000*	2-3

Улоге наставника у односу на ученике	Позитиван	200	2,74	0,30			
	Неодређен	31	2,54	29			1-2
	Негативан	8	2,17	0,86			1-3
	Укупно	239	2,70	0,34	14,417	0,000*	2-3
Улоге ученика у кооперативном учењу	Позитиван	200	2,50	0,37			
	Неодређен	31	2,27	0,35			1-2
	Негативан	8	2,15	0,76			1-3
	Укупно	239	2,45	0,40	6,794	0,001*	

ПРИЛОГ 13:

Прилог 13: *Разлике између ученика о издвојеним факторима са супскала с обзиром на општи школски успех (АНОВА)*

Варијабле	Општи школски успех	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Начини структурирања кооперативног задатка	Одличан	488	2,89	0,19			1-2
	Врло добар	194	2,81	0,35			1-3
	Добар	36	2,65	0,56			1-4
	Довољан	2	1,75	1,06			2-3
	Укупно	720	2,85	0,28	21,888	0,000*	2-4 3-4
Тип и природа кооперативног задатка	Одличан	488	2,30	0,44			
	Врло добар	194	2,30	0,45			
	Добар	36	2,31	0,59			
	Довољан	2	1,88	1,23			
	Укупно	720	2,30	0,45	0,586	0,624	
Састав кооперативних група	Одличан	488	2,37	0,34			
	Врло добар	194	2,34	0,41			1-4
	Добар	35	2,39	0,45			2-4
	Довољан	2	1,50	0,71			3-4
	Укупно	719	2,36	0,37	4,112	0,007*	
Величина кооперативних група	Одличан	488	1,68	0,46			
	Врло добар	194	1,66	0,43			
	Добар	35	1,74	0,60			
	Довољан	2	1,13	0,18			
	Укупно	719	1,68	0,46	1,196	0,310	
Групно процесирање и лична одговорност	Одличан	488	2,60	0,33			
	Врло добар	194	2,51	0,40			1-2
	Добар	35	2,47	0,50			1-4
	Довољан	2	1,88	1,24			
	Укупно	719	2,57	0,37	6,248	0,000*	
Промовишућа интеракција	Одличан	487	2,44	0,37			
	Врло добар	194	2,39	0,38			
	Добар	35	2,41	0,52			
	Довољан	2	1,88	1,24			
	Укупно	718	2,42	0,38	2,014	0,111	
Вежбање социјалних вештина	Одличан	488	2,42	0,44			
	Врло добар	194	2,32	0,47			
	Добар	35	2,31	0,53			1-2
	Довољан	2	1,67	0,94			
	Укупно	719	2,39	0,45	4,658	0,003*	
Позитивна међузависност	Одличан	487	2,28	0,43			
	Врло добар	194	2,29	0,45			
	Добар	35	2,21	0,53			
	Довољан	2	2,00	1,41			
	Укупно	718	2,28	0,44	0,544	0,652	
Наставник као фацитатор	Одличан	488	2,67	0,36			
	Врло добар	193	2,60	0,41			1-4
	Добар	35	2,63	0,49			2-4
	Довољан	2	1,88	1,24			3-4

	Укупно	718	2,64	0,39	4,072	0,007*	
Улоге ученика у кооперативном учењу	Одличан	485	2,17	0,52			
	Врло добар	192	2,11	0,53			
	Добар	34	2,13	0,63			
	Довољан	2	2,00	1,41			
	Укупно	713	2,15	0,53	0,731	0,534	
Наставник као регулатор социјалних и афективних односа	Одличан	488	2,64	0,40			
	Врло добар	193	2,49	0,48			
	Добар	35	2,58	0,51			1-2
	Довољан	2	2,00	1,41			
	Укупно	718	2,59	0,44	6,817	0,000*	
Наставник као планер, организатор и партнер	Одличан	487	2,39	0,45			
	Врло добар	193	2,38	0,48			
	Добар	35	2,45	0,54			
	Довољан	2	1,75	1,06			
	Укупно	717	2,39	0,46	1,510	0,211	

*статистички значајан на нивоу 0,05

ПРИЛОГ 14:

Прилог 14: Разлике између ученика о издвојеним факторима са сунскала с обзиром на школски успех из српског језика (АНОВА)

Варијабле	Школски успех из српског	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Начини структурирања кооперативног задатка	Одличан (5)	387	2,90	0,19			
	Врло добар (4)	213	2,81	0,35			1-2
	Добар (3)	97	2,81	0,38			1-3
	Довољан (2)	23	2,72	0,34			1-4
	Укупно	720	2,85	0,28	6,902	0,000*	
Тип и природа кооперативног задатка	Одличан (5)	387	2,27	0,44			
	Врло добар (4)	213	2,31	0,45			
	Добар (3)	97	2,30	0,50			
	Довољан (2)	23	2,47	0,37			
	Укупно	720	2,30	0,45	1,545	0,202	
Састав кооперативних група	Одличан (5)	387	2,36	0,31			
	Врло добар (4)	213	2,34	0,43			
	Добар (3)	96	2,38	0,40			
	Довољан (2)	23	2,42	0,33			
	Укупно	719	2,36	0,36	0,491	0,689	
Величина кооперативних група	Одличан (5)	387	1,68	0,45			
	Врло добар (4)	213	1,66	0,46			
	Добар (3)	96	1,67	0,41			
	Довољан (2)	23	1,77	0,63			
	Укупно	719	1,68	0,44	0,381	0,767	
Групно процесирање и лична одговорност	Одличан (5)	387	2,60	0,33			
	Врло добар (4)	213	2,52	0,41			
	Добар (3)	96	2,51	0,38			
	Довољан (2)	23	2,53	0,34			
	Укупно	719	2,57	0,36	0,996	0,394	
Промовишућа интеракција	Одличан (5)	387	2,42	0,36			
	Врло добар (4)	212	2,40	0,41			
	Добар (3)	96	1,45	0,39			
	Довољан (2)	23	2,46	0,39			
	Укупно	718	2,42	0,38	3,080	0,027	
Вежбање социјалних вештина	Одличан (5)	387	2,44	0,43			
	Врло добар (4)	213	2,33	0,46			
	Добар (3)	96	2,29	0,48			
	Довољан (2)	23	2,39	0,43			
	Укупно	719	2,39	0,45	0,579	0,629	
Позитивна међузависност	Одличан (5)	387	2,30	0,43			
	Врло добар (4)	212	2,23	0,47			1-2
	Добар (3)	96	1,30	0,45			1-3
	Довољан (2)	23	2,29	0,40			
	Укупно	718	2,28	0,44	4,197	0,006*	
Наставник као фацитатор	Одличан (5)	387	2,66	0,35			
	Врло добар (4)	212	2,67	0,43			
	Добар (3)	96	2,65	0,42			
	Довољан (2)	23	2,64	0,35			

	Укупно	718	2,64	0,38	0,579	0,629	
Улоге ученика у кооперативном учењу	Одличан (5)	385	2,17	0,51			
	Врло добар(4)	210	2,12	0,55			
	Добар (3)	95	2,11	0,53			
	Довољан (2)	23	2,28	0,55			
	Укупно	713	2,15	0,52	1,160	0,324	
Наставник као регулатор социјалних и афективних односа	Одличан (5)	387	2,64	0,39			1-2
	Врло добар (4)	212	2,54	0,48			
	Добар (3)	96	2,53	0,47			
	Довољан (2)	23	2,61	0,39			
	Укупно	718	2,59	0,43	3,313	0,020*	
Наставник као планер, организатор и партнер	Одличан (5)	387	2,36	0,44			
	Врло добар (4)	211	2,42	0,48			
	Добар (3)	96	2,38	0,50			
	Довољан (2)	23	2,53	0,42			
	Укупно	717	2,39	0,46	1,472	0,221	

**статистички значајан на нивоу 0,05*

ПРИЛОГ 15:

Прилог 15: Разлике између ученика о издвојеним факторима са супскала с обзиром на став према кооперативном учењу (АНОВА)

Варијабле	Став према кооперативном учењу	N	M	SD	F	p	Разлике између парова
Начини структурирања кооперативног задатка	Позитиван	620	2,89	0,22	51,876	0,000*	1-2 1-3 2-3
	Неодређен	84	2,73	0,33			
	Негативан	16	2,27	0,87			
	Укупно	720	2,85	0,28			
Тип и природа кооперативног задатка	Позитиван	620	2,32	0,43	6,952	0,000*	1-3
	Неодређен	84	2,21	0,51			
	Негативан	16	1,94	0,66			
	Укупно	720	2,30	0,45			
Састав кооперативних група	Позитиван	620	2,37	0,34	4,431	0,012*	1-3
	Неодређен	83	2,33	0,38			
	Негативан	16	2,10	0,81			
	Укупно	719	2,36	0,36			
Величина кооперативних група	Позитиван	620	1,66	0,44	2,320	0,099	
	Неодређен	83	1,27	0,52			
	Негативан	16	1,75	0,72			
	Укупно	719	1,68	0,46			
Групно процесирање и лична одговорност	Позитиван	620	2,58	0,33	11,442	0,000*	1-3 2-3
	Неодређен	82	2,52	0,39			
	Негативан	16	2,16	0,83			
	Укупно	718	2,57	0,36			
Промовишућа интеракција	Позитиван	620	2,44	0,36	7,367	0,001*	1-3 2-3
	Неодређен	82	2,36	0,39			
	Негативан	16	2,10	0,74			
	Укупно	719	2,42	0,38			
Вежбање социјалних вештина	Позитиван	620	2,39	0,44	1,288	0,277	
	Неодређен	82	2,40	0,45			
	Негативан	16	2,21	0,75			
	Укупно	718	2,39	0,45			
Позитивна међузависност	Позитиван	620	2,28	0,43	1,773	0,171	
	Неодређен	83	2,31	0,44			
	Негативан	16	2,08	0,75			
	Укупно	719	2,28	0,44			
Наставника као фацилитатор	Позитиван	619	2,66	0,36	14,794	0,000*	1-3 2-3
	Неодређен	83	2,63	0,38			
	Негативан	16	2,14	0,76			
	Укупно	718	2,64	0,38			
Улоге ученика у кооперативном учењу	Позитиван	614	2,16	0,52	2,100	0,123	
	Неодређен	83	2,11	0,54			
	Негативан	16	1,91	0,72			
	Укупно	713	2,15	0,52			
Наставник као регулатор социјалних и афективних односа	Позитиван	619	2,61	0,41	10,706	0,000*	1-3 2-3
	Неодређен	83	2,54	0,46			
	Негативан	16	2,13	0,77			
	Укупно	718	2,59	0,43			

Наставник као планер, организатор и партнер	Позитиван	619	2,39	0,45			
	Неодређен	82	2,45	0,44			1-3
	Негативан	16	1,95	0,71			2-3
	Укупно	717	2,39	0,46	7,806	0,000*	

**статистички значајан на нивоу 0,05*

ПРИЛОГ 16:

Прилог 16: *Процене наставника и ученика за појединачне ставке о карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика*

Ставке за наставнике	M	SD	Ставке за ученике	M	SD
1. Ученицима јасно објашњавам циљеве учења у групи	2,75	0,46	1. Наставник јасно објашњава циљеве учења у групи	2,92	0,31
2. Циљ учења у групи јесте да ученици науче да сарађују са другима.	2,86	0,41	2. Циљ учења у групи јесте да ученици науче да сарађују са другима.	2,79	0,45
3. Ученицима јасно објашњавам задатак групе.	2,93	0,27	3. Наставник јасно објашњава задатак групе.	2,89	0,39
4. Ученицима дајем јасна усмена упутства за рад у групи.	2,83	0,43	4. Наставник даје јасна усмена упутства за рад у групи.	2,85	0,40
5. Унапред одређујем ко ће шта и како радити у групи, које ће материјале користити.	2,51	0,57	5. Наставник унапред одређује ко ће шта и како радити у групи, које ћемо материјале користити.	2,59	0,61
6. Свака члан групе је добио другачији задатак.	2,25	0,64	6. Сваки члан групе је добио другачији задатак.	2,46	0,67
7. Ученици су у оквиру групе имали задатак да саставе реченице од задатих речи.	2,13	0,47	7. У оквиру групе имали смо задатак да саставимо реченице од задатих речи.	2,08	0,68
8. Ученици су у оквиру групе имали задатак да садржај песме или приче прикажу у другој форми.	2,18	0,51	8. У оквиру групе имали смо задатак да садржај песме или приче прикажемо у другој форми.	2,03	0,69
9. У групи раде ученици који имају слична интересовања.	2,03	0,42	9. У групи сам радио/ла са ученицима који имају слична интересовања.	2,64	0,53
10. У групи раде ученици који су најбољи пријатељи.	1,65	0,59	10. У групи сам радио/ла са најбољим пријатељима.	2,18	0,53
11. У групи раде ученици различитог општег успеха.	2,03	0,42	11. У групи сам радио/ла са ученицима различитог општег успеха.	2,23	0,55
12. У групи раде ученици који су најближи по месту седења.	1,79	0,52	12. У групи сам радио/ла са ученицима који су ми најближи по месту седења.	1,70	0,67
13. Ученици раде у групи од четири члана.	1,84	0,45	13. Радио/ла сам у групи од четири члана.	1,81	0,60
14. Ученици раде у групи од шест чланова.	1,75	0,50	14. Радио/ла сам у групи од шест чланова.	1,70	0,67
15. Одређујем колико ће ученика бити у једној групи (три или више).	2,10	0,46	15. Наставник одређује колико ће ученика бити у једној групи (три или више).	1,45	0,64
16. Чланови групе су усмерени ка остварењу заједничког циља групе (урађен извештај итд.)	1,69	0,59	16. Чланови групе су усмерени ка остварењу заједничког циља групе (урађен извештај итд.)	2,68	0,54
17. Успех једног члана групе утиче на успех свих осталих чланова групе.	2,19	0,61	17. Успех једног члана групе утиче на успех свих осталих чланова групе.	2,62	0,63
18. Сваки члан групе добио је награду/оцену само на основу крајњег резултата групе.	2,74	0,51	18. Сваки члан групе добио је награду/оцену само на основу крајњег резултата групе.	1,87	0,77
19. Сваки члан групе добио је	2,56	0,57	19. Сваки члан групе добио је	2,08	0,75

награду само на основу свог успеха на тесту.			награду само на основу свог успеха на тесту.		
20. Ученици у оквиру своје групе дају објашњења једни другима.	2,49	0,55	20. Ученици у оквиру своје групе дају објашњења једни другима.	2,71	0,51
21. Ученици у оквиру своје групе разговарају о решењу групног задатка.	2,69	0,51	21. Ученици у оквиру своје групе разговарају о решењу групног задатка.	2,84	0,43
22. Ученици помажу једни другима и међусобно се охрабрују како би успешно извршили задатак групе.	2,64	0,51	22. Ученици помажу једни другима и међусобно се охрабрују како би успешно извршили задатак групе.	2,65	0,54
23. Ученици прихватају одговорност за свој део задатка и олакшавају рад другима у групи.	2,69	0,52	23. Ученици прихватају одговорност за свој део задатка и олакшавају рад другима у групи.	2,67	0,54
24. Случајним избором прозивам једног члана групе да изложи резултате рада групе.	2,56	0,54	24. Случајним избором наставник прозива једног члана групе да изложи резултате рада групе.	2,28	0,69
25. Посматрам рад ученика у групи и бележим колики је допринос сваког члана укупном раду групе.	2,06	0,59	25. Наставник посматра рад ученика у групи и бележи колики је допринос сваког члана укупном раду групе.	2,46	0,66
26. Једном члану групе додељујем задатак да проверава рад осталих чланова групе.	2,02	0,54	26. Наставник једном члану групе додељује задатак да проверава рад осталих чланова групе.	1,88	0,76
27. У групи долази до сукоба јер неки ученици не желе да ураде свој део задатка.	2,35	0,60	27. У групи долази до сукоба јер неки ученици не желе да ураде свој део задатка.	2,11	0,67
28. У групи долази до сукоба јер неки ученици стално ометају рад других.	2,01	0,42	28. У групи долази до сукоба јер неки ученици стално ометају рад других.	2,10	0,66
29. У групи се поштују утврђена правила понашања.	2,69	0,51	29. У групи се поштују утврђена правила понашања.	2,68	0,54
30. Ученицима дајем конкретне примере о томе која њихова понашања су пожељна приликом рада у групи.	2,60		30. Наставник ученицима даје конкретне примере о томе која њихова понашања су пожељна приликом рада у групи.	2,67	0,56
31. Идеје одређених ученика остали чланови групе никада не прихватају.	2,29	0,54	31. Идеје одређених ученика остали чланови групе никада не прихватају.	2,61	0,59
32. Ученици у оквиру групе процењују рад сваког члана појединачно и дају предлоге за побољшање њиховог учења.	2,39	0,54	32. У оквиру групе процењујемо рад сваког члана и дајемо предлоге како да свако појединачно унапреди своје учење.	2,38	0,67
33. Свака група упознаје одељење и наставника са предлозима за унапређење рада сопствене групе.	2,07	0,55	33. Свака група упознаје одељење и наставника са предлозима за унапређење рада сопствене групе.	2,35	0,67
34. Подучавам ученике како да решавају сукобе у групи.	2,59	0,54	34. Наставник подучава ученике како да решавају сукобе у групи.	2,68	0,58
35. Подучавам ученике како да воде разговор у групи и да се међусобно поштују.	2,65	0,52	35. Наставник подучава ученике како да воде разговор у групи и да се међусобно поштују.	2,68	0,56

36. Подучавам ученике како да сарађују у групи.	2,83	0,42	36. Наставник подучава ученике како да сарађују у групи.	2,74	0,53
37. Одређујем временски распоред активности у групи.	2,85	0,41	37. Наставник одређује временски распоред активности у групи.	2,53	0,62
38. Обезбеђујем наставне материјале и средства за рад у групи.	2,79	0,45	38. Наставник обезбеђује наставне материјале и средства за рад у групи.	2,42	0,66
39. Уређујем учионицу како би простор био адекватан за учење у групи.	2,69	0,51	39. Наставник уређује учионицу како би простор био адекватан за учење у групи.	2,43	0,70
40. Подстичем ученике у групи да самостално открију где су погрешили.	2,78	0,49	40. Наставник подстиче ученике у групи да самостално открију где су погрешили.	2,59	0,57
41. Усмеравам пажњу ученика на важне ствари.	2,69	0,51	41. Наставник усмерава пажњу ученика на важне ствари.	2,60	0,62
42. Подстичем интеракцију и размену са ученицима.	2,79	0,43	42. Наставник подстиче интеракцију и размену са ученицима.	2,56	0,61
43. Заједно са групом решавам задатак.	2,75	0,49	43. Наставник заједно са групом решава задатак.	2,15	0,70
44. Ученици имају слободу да отворено и искрено разговарају са наставником.	2,17	0,56	44. Ученици имају слободу да отворено и искрено разговарају са наставником	2,56	0,65
45. Похвалама и наградама мотивишем ученике да раде и уче у групи.	2,74	0,49	45. Наставник похвалама и наградама мотивише ученике да раде и уче у групи.	2,65	0,58
46. Подстичем ученике да уче ради учења и нових сазнања.	2,79	0,43	46. Наставник подстиче ученике да уче ради учења и нових сазнања.	2,70	0,55
47. Пратим и процењујем рад сваке групе и сваког њеног члана појединачно.	2,84	0,40	47. Наставник прати и процењује рад сваке групе и сваког њеног члана појединачно.	2,67	0,59
48. Пратим и процењујем односе, сарадњу и интеракцију ученика у групи.	2,76	0,49	48. Наставник прати и процењује односе, сарадњу и интеракцију ученика у групи.	2,66	0,56
49. Утврђујем интересовања ученика у групи.	2,60	0,57	49. Наставник утврђује интересовања ученика у групи.	2,64	0,57
50. Утврђујем спремност ученика да изврше одређене активности у групи.	2,56	0,55	50. Наставник утврђује спремност ученика да изврше одређене активности у групи.	2,61	0,60
51. Успостављам добар однос са ученицима, а помажем и да се успоставе добри односи између ученика у групи.	2,69	0,51	51. Наставник успоставља добар однос са ученицима, а помаже и да се успоставе добри односи између ученика у групи.	2,68	0,54
52. Решавам сукобе ученика у групи.	2,69	0,52	52. Наставник решава сукобе ученика у групи.	2,55	0,61
53. Коригујем непожељна понашања ученика у групи.	2,70	0,50	52. Наставник коригује непожељна понашања ученика у групи.	2,58	0,61
54. Подстичем ученике да изнесу осећања и искуства у вези са учењем у групи.	2,79	0,44	53. Наставник подстиче ученике да изнесу осећања и искуства у вези са учењем у групи.	2,57	0,60

55. Улога ученика је да пронађу и обезбеде изворе информација (књиге итд.).	2,61	0,52	54. Моја улога је да пронађем и обезбедим изворе информација (књиге итд.).	2,21	0,62
56. Улога ученика је да процене да ли су чланови групе разумели садржај који се учи и, ако јесу, колико су га разумели.	2,72	0,50	55. Моја улога је да проценим да ли су чланови групе разумели садржај који се учи и, ако јесу, колико су га разумели.	2,18	0,69
57. Улога ученика је да пажљиво слушају и бележе идеје и решења групе.	2,33	0,54	57. Моја улога је да пажљиво слушам и бележим идеје и решења групе.	2,31	0,65
58. Улога ученика је да напишу извештај групе.	2,31	0,57	58. Моја улога је да напишем извештај групе.	2,06	0,70
59. Улога ученика је да контролишу да ли чланови групе остварују своја задужења у предвиђеном времену.	2,45	0,59	59. Моја улога је да контролишем да ли чланови групе остварују своја задужења у предвиђеном времену.	2,07	0,72
60. Улога ученика је да посматрају да ли чланови групе међусобно сарађују и учествују у раду групе.	2,31	0,62	60. Моја улога је да посматрам да ли чланови групе међусобно сарађују и учествују у раду групе.	2,11	0,72

Легенда: M- просечна вредност; SD - стандардна девијација

ПРИЛОГ 17:

Прилог 17: Систем априорних кодова о значају кооперативног учења за ученике утемељен на теоријским и истраживачким радовима

Аутори	Кодови другог реда	Кодови првог реда
Mejer, 1986; према: Terhart, 2001	<ul style="list-style-type: none"> – репродукција и трајност знања и овладавање техникама интелектуалног рада – развој друштвено прихваћених образаца понашања ученика (кохезивније, дисциплиновано, кооперативно понашање) – продуктивност и активност ученика, радна интелигенција – сензибилности ученика: подстиче саморефлексивност ученика, њихов увид у властито понашање и доприноси смањењу разних душевних сметњи, попут страха, депресивности – промена ставова ученика, а пре свега, према властитој личности, афективној усмерености и вредновању афективних односа – боље дијагностификовање проблема унутар групе, унапређивање комуникационе способности и способности координације и планирања. 	<ul style="list-style-type: none"> – социјални домен развоја – когнитивни домен развоја – афективни домен развоја
Buljubašić- Kuzmanović, 2009	<ul style="list-style-type: none"> – квалитет интерперсоналних односа – спремност пружања помоћи – сарадња – прихваћеност вршњака – занимљив начин учења – превладавање страха од академског неуспеха и негативних критика 	<ul style="list-style-type: none"> – социјални домен развоја – афективни домен развоја
Burđić et al., 2017	<ul style="list-style-type: none"> – развој сарадње – развој пријатељства – бољи интерперсонални односи – развој социјалних вештина ученика – вршњачка помоћ – развој такмичарског духа код ученика – активност ученика – развој мотивације за учење – развој трајнијих знања – истраживачки рад – креативност 	<ul style="list-style-type: none"> – социјални домен развоја – когнитивни домен развоја
Veenman et al., 2000	<ul style="list-style-type: none"> – развој социјалних вештина ученика – развој понашања ученика усмерених ка разумевању и решавању кооперативног задатка – развој самопоштовања 	<ul style="list-style-type: none"> – социјални домен развоја – когнитивни домен развоја – афективни домен развоја
Dyson, 2001	<ul style="list-style-type: none"> – развој социјалних вештина ученика – развој одговорности ученика за сопствено учење 	<ul style="list-style-type: none"> – социјални домен развоја – когнитивни домен развоја
Gillies & Boyle, 2010	<ul style="list-style-type: none"> – бољи интерперсонални односи – боље међусобно упознавање – прихватање различитих улога у групи – развој одговорности за сопствено учење – ефикасније управљање сопственим процесом учења 	<ul style="list-style-type: none"> социјални домен развоја когнитивни домен развоја

Илић, 2016а	<ul style="list-style-type: none"> – активност ученика – мотивисање ученика на додатни напор и учење – боља социјализација ученика – бољи интерперсонални односи – развој самопоштовања – трајнија знања 	<ul style="list-style-type: none"> – социјални домен развоја – когнитивни домен развоја – афективни домен развоја
Пић, 2017	<ul style="list-style-type: none"> – боља социјализација ученика – бољи интерперсонални односи – међусобно помагање у учењу – вршњачка прихваћеност – боље међусобно упознавање – конструктивно решавање сукоба – позитивни ставови према ученицима различитог пола, различитих етничких група – заузимање перспективе другог – развој самопоштовања – умањује се страх од неуспеха – развој толерантности – развој мотивације за учење – трајнија знања – напредвање према властитом темпу – позитиван став према наставном предмету – креативно мишљење – логичко мишљење – развој способности закључивања – развој инвентивности 	<ul style="list-style-type: none"> – социјални домен развоја – когнитивни домен развоја – афективни домен развоја
Johnson et al., 1981	<ul style="list-style-type: none"> – академска постигнућа: оцена на тесту (стандардизованом или нестандардизованом), школски успех, оцена итд. – интерперсонални односи – психолошко здравље 	<ul style="list-style-type: none"> – когнитивни домен развоја – социјални домен развоја – афективни домен развоја
Kaldi et al., 2014	<ul style="list-style-type: none"> – позитиван став према кооперативном раду и учењу – позитиван став према вршњацима са тешкоћама у учењу 	<ul style="list-style-type: none"> – социјални домен развоја
Slavin, 1996; 2003; 2014; Stevens & Slavin, 1995a, 1995b	<ul style="list-style-type: none"> – академска постигнућа у настави језика: вокабулар – разумевање прочитаног језичко изражавање 	<ul style="list-style-type: none"> – когнитивни домен развоја
Stanojević, 2005	<ul style="list-style-type: none"> – сарадња – лакше укључивање повучених и изолованих ученика – развој правилних односа међу ученицима различитог пола – продуктивни и стваралачки рад – већа мотивација за рад – оспособљавање за самообразовање – активно учење – самостални рад – уједначавање темпа рада ученика – ослобађање од страха – развој интересовања и склоности – интересантнији и привлачнији рад – развој самоиницијативности – развој одговорности 	<ul style="list-style-type: none"> – социјални домен развоја – когнитивни домен развоја – афективни домен развоја
Džaferagić Franca i Tomic, 2012	<ul style="list-style-type: none"> – сарадња – развој пријатељства 	<ul style="list-style-type: none"> – социјални домен развоја

	<ul style="list-style-type: none"> – боља социјализација ученика – подстиче активност ученика – развој квалитетнијих знања – подстиче мотивацију ученика за учењем – спорије заборављање наставног градива – могућност рада и напредовања властитим темпом – смањење страха од неуспеха 	– когнитивни домен развоја
Heydari et al., 2013	– самопоуздање ученика	– афективни домен развоја

БИОГРАФИЈА

Марина Семиз, девојачко Илић, рођена је 29. августа 1986. године у Краљеву. Основне академске студије педагогије на Филозофском факултету у Београду завршила је 2010. године. Професионалну каријеру започела је као волонтер на месту педагога у Основној школи „Рашка” у Рашки. Од 2013. године ради на Педагошком факултету у Ужицу као асистент за ужу научну област Педагогија и дидактика, на реализацији наставних предмета: Општа педагогија, Дидактика 1, Дидактика 2, Школска педагогија, Методологија педагошких истраживања и Предшколска педагогија. На основним академским студијама на Педагошком факултету у Ужицу кандидаткиња је тренутно ангажована на реализацији наставних предмета Општа педагогија и Дидактика. Учествовала је у раду Савета Педагошког факултета у Ужицу, у раду Комисије за припрему материјала за конкурс ERASMUS, Комисије за припрему материјала за акредитацију студијских програма и Комисије за обезбеђење квалитета.

Била је члан организационих одбора за одржавање два научна скупа на Педагошком факултету у Ужицу: *Уџбеник у функцији наставе и учења* (2016) и *Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења* (2017).

Коректор је научне монографије др Жане Бојовић *Развој естетске културе ученика и уџбеник*.

Члан је Педагошког друштва Србије, струковне организације дипломираних педагога и професора педагогије који са стручног и научног аспекта проучавају васпитање и образовање.

Као члан хора учествовала је на академији под називом *ВАСКРСНИ, СРБИЈО (пре) 100 година (после)* одржаној на Педагошком факултету у Ужицу и у Народном позоришту Републике Српске у Бањалуци.

Учествовала је на бројним међународним и националним скуповима. Аутор је и коаутор бројних оригиналних и прегледних научних радова и приказа.

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Име и презиме аутора Марина Семиз

Број индекса 2П10/0004

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

„Примена кооперативног учења и квалитет знања ученика”

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 26.03.2020.год.

Марина Семиз

ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ ВЕРЗИЈЕ ДОКТОРСКОГ РАДА

Име и презиме аутора Марина Семиз

Број индекса 2П10/0004

Студијски програм докторске студије педагогије

Наслов рада „Примена кооперативног учења и квалитет знања ученика”

Ментор проф. др Радован Антонијевић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 26.03.2020.год.

Марина Семиз

ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„Примена кооперативног учења и квалитет знања ученика”

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)

2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)

3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)

5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)

6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.

Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 26.03.2020.год.

Марина Семиз

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.