

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ДС/ВМ05/4-02 бр. 2685/1-XVI/I 1
22.12.2016. године

ВЕЋЕ НАУЧНИХ ОБЛАСТИ
ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА

Наставно-научно веће Филозофског факултета у Београду на својој IX редовној седници, одржаној 22.12.2016. године – на основу чл. 231. став 1. алинеја 15. и 16. и члана 278. Статута Факултета, прихватило је Извештај Комисије за докторске студије с предлогом теме за докторску дисертацију: ПРИМЕНА КООПЕРАТИВНОГ УЧЕЊА И КВАЛИТЕТ ЗНАЊА УЧЕНИКА, докторанда Марине Илић.

За ментора је одређен проф. др Радован Антонијевић.

Доставити:

1x Универзитету у Београду
1x Стручном сараднику за
докторске дисертације
1x Шефу Одсека за правне послове
1x Архиви

ПРЕДСЕДНИК ВЕЋА

Проф. др Војислав Јелић

Факултет	<u>Филозофски</u>	УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
04/1-2 бр. 6/228		
(број захтева)		
23.12.2016.		
(датум)		Веће научних области друштвено-хуманистичких наука
		(Назив већа научних области коме се захтев упућује)

ЗАХТЕВ

за давање сагласности на предлог теме докторске дисертације

Молимо да, сходно члану 46. ст. 5. тач. 3. Статута Универзитета у Београду («Гласник Универзитета», бр. 131/06), дате сагласност на предлог теме докторске дисертације:

Примена кооперативног учења и квалитет знања ученика

(пун назив предложене теме докторске дисертације)

НАУЧНА ОБЛАСТ Општа педагогија

ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ:

Име, име једног од родитеља и презиме кандидата:

Марина (Жарко) Илић

Назив и седиште факултета на коме је стекао високо образовање: Филозофски факултет у Београду

Година 2010 дипломирања:
Назив факултета _____ на коме је мастер рад одбрањена:

Година одбране мастер рада: _____
Обавештавамо вас да је Наставно-научно веће
на седници одржаној 22.12.2016.

размотрило предложену тему и закључило да је тема подобна за израду докторске дисертације.

	ДЕКАН ФАКУЛТЕТА
	<u>Проф. др Војислав Јелић</u>

Додатак уз образац 1.

ПОДАЦИ О МЕНТОРУ

за кандидата Марина Илић

Име и презиме ментора: Др Радован Антонијевић

Звање: Ванредни професор

Списак радова који квалификују ментора за вођење докторске дисертације:

1. Антонијевић, Р. (2014). *Утемељење система знања у педагогији*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета. **M42**
2. Антонијевић, Р. (2012). *Основе процеса васпитања*. Београд: Филозофски факултет. **M42**
3. Antonijević, R. (2016). Cognitive activities in solving mathematical tasks: The role of a cognitive obstacle, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(9), 2503-2515. **M22**
4. Antonijević, R. (2006). Achievement of Serbian eighth grade students in science, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 38, No. 2, 333-355. **ERIC (Full Text): ED497734. M24**
5. Антонијевић, Р. (2010). Карактеристике мотивације у процесу васпитања, *Настава и васпитање*, бр. 1, 54-71. **M24**
6. Антонијевић, Р. (2011). Природа когнитивне препреке у процесу интелектуалног васпитања, *Настава и васпитање*, бр. 4, 565-583. **M24**
7. Антонијевић, Р. и М. Митровић (2013). Ниво и квалитет активности у процесу интелектуалног васпитања, *Настава и васпитање*, вол. 62, бр. 3, 465-478. **M24**
8. Антонијевић, Р. и М. Митровић (2013). Ниво и квалитет активности у процесу интелектуалног васпитања, *Настава и васпитање*, вол. 62, бр. 3, 465-478. **M24**
9. Антонијевић, Р. (2013). Интелектуално васпитање у функцији припреме за доживотно учење, *Адрагошке студије*, бр. 2, 85-100. **M24**
10. Антонијевић, Р. (2014). Развој математичког мишљења код ученика као аспект процеса интелектуалног васпитања, *Настава и васпитање*, вол. 63, бр. 2, 215-227. **M24**

Заокружити одговарајућу опцију (А, Б, В или Г):

А) У случају менторства дисертације на докторским студијама у групацији техничко-технолошких, природно-математичких и медицинских наука ментор треба да има најмање три рада са SCI, SSCI, ANCI или SCIE листе, као и Math-Net.Ru листе.

Б) У случају менторства дисертације на докторским студијама у групацији друштвено-хуманистичких наука ментор треба да има најмање три рада са релевантне листе научних часописа (Релевантна листа научних часописа обухвата SCI, SSCI, ANCI и SCIE листе, као и ERIH листу, листу часописа које је Министарство за науку класификовало као M24 и додатну листу часописа коју ће, на предлог универзитета, донети Национални савет за високо образовање. Посебно се вреднују и монографије које Министарство науке класификује као M11, M12, M13, M14, M41 и M51.)

В) У случају израде докторске дисертације према ранијим прописима за кандидате који су стекли академски назив магистра наука ментор треба да има пет радова (референци) које га, по оцени Већа научних области, квалификују за ментора односне дисертације.

Г) У случају да у ужој научној области нема квалификованих наставника, приложити одлуку Већа докторских студија о именовању редовног професора за ментора.

ДЕКАН ФАКУЛТЕТА

Датум: 9. децембар 2016.

М.П.

проф. др Војислав Јелић

Универзитет у Београду
Филозофски факултет
Одељење за педагогију и андрагогију

ПРИМЕНА КООПЕРАТИВНОГ УЧЕЊА И КВАЛИТЕТ ЗНАЊА УЧЕНИКА

ОБРАЗЛОЖЕЊЕ ПРЕДЛОГА ТЕМЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Ментор:
Проф. др Радован Антонијевић

Студент:
Марина Илић
Број индекса: 2П10004

Београд, 2016

САДРЖАЈ

1. Приступ проблему истраживања

.....2

1.1. Кооперативно учење и квалитет знања: појмовно одређење

.....3

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

.....6

1.2.1. Социоконструктивистичка схватања наставе и учења

.....6

1.2.2. Савремена схватања о наставним

методама.....8

1.2.3. Интегративни модел кооперативног учења Р. Славина

.....9

1.3. Примена кооперативног учења и квалитет знања ученика

.....9

1.3.1. Структурирање кооперативног

задатка.....10

1.3.2. Формирање

група.....

.....11

1.3.3. Структурирање основних принципа кооперативног

учења.....12

1.3.4. Улоге и активности наставника и ученика при примени кооперативног учења.....	15
1.4. Преглед истраживања о значају и примени кооперативног учења	17
2. Предмет истраживања и дефинисање основних појмова.....	19
3. Циљ и задаци истраживања	20
4. Хипотезе истраживања.....	21
5. Варијабле у истраживању	22
6. Узорак истраживања	23
7. Методе, технике и инструменти истраживања	24
8. Карактер истраживања	25
9. Значај истраживања.....	25

10. Ниво и начин обраде

података.....26

11. Ток и организација

.....26

12. Предвиђена структура рада

.....26

13. Литература

.....
....29

1. ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

Тежња савременог образовања је да ученици стекну квалитетна знања неопходна за наставак школовања и касније учествовање у професионалном раду, која могу примењивати и повезивати у различитим ситуацијама и контекстима (Милутиновић, 2011). Циљ наставе српског језика је да „ученици овладају основним законитостима српског књижевног језика на којем ће се усмено и писмено правилно изражавати, да упознају, доживе и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела, позоришна, филмска и друга уметничка остварења из српске и светске баштине“ (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, 2014: 2). Већ у самом одређењу циља образовања и циља наставе српског језика 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 један свеprisутни изазов – како и којим начинима унапредити квалитет знања ученика, које од ученика траже школа,

друштво и свакодневни живот, како обезбедити функционалну повезанost 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). Фокус овог рада је, пре свега, на анализи и разумевању како постојећи начини примене кооперативног учења 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, на начин како су наставници разумели и инкорпорирали кооперативно учење у властитом наставном раду.

Наше интересовање за проучавањем доприноса кооперативног учења унапређивању квалитета знања ученика подстакнуто је бројним разлозима. Као први разлог издвајамо претежну усмереност аутора у испитивању ефеката примене кооперативног учења у социјално-афективном домену развоја ученика (Мишчевић-Кадиевић, 2011). Штавише, када је истраживачки интерес усмерен ка домену когнитивног развоја ученика у настави 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. Из тих разлога, ефекти наставе српског језика превазилази оквире самог наставног предмета. Треће, посебан интерес за проучавањем квалитета знања ученика 4. разреда из српског језика ученика је подстакнут чињеницом да се ради о критичном периоду када се мења улога читања од процеса декодирања текста у средство подстицања развоја (Пејић *и сар.*, 2009). Четврто, према досадашњим увидима у домаћој литератури, не постоје систематизована сазнања о заступљености и начинима примене кооперативног учења у настави српског језика. На крају, један од разлога се темељи на чињеници да знања ученика у настави српског језика нису на задовољавајућем нивоу, како 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), тако и у оквиру националних испитивања (Брбовић, 2011; 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.

1.1. Кооперативно учење и квалитет знања: појмовна одређења

Полазећи од социоконструктивистичких схватања наставе и учења (Bruner, 2000; Виготски, 1972, 1977, 1996) и увида у постојеће концептуализације кооперативног учења под *кооперативним учењем* подразумевамо *скуп метода наставе и учења са различито структурираним основним конструкцијским параметрима, које почивају на асиметричним и симетричним интеракцијама у којима ученици у групама или пару под руководством или сарадњом наставника 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*. 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, Аргументовање за или против, Групно истраживање, Реципрочно подучавање и Учионичка радионица. С једне стране, предложена дефиниција је довољно широка да обухвати различите методе кооперативног учења, а с друге стране, у довољној мери спецификује суштину и начине рада и учења у различитим методама кооперативног учења.

Прво, будући да суштину образовног процеса из угла социоконструктивизма чини заједничка интеракција наставника и ученика или самим ученика на

дидактички обликованим садржајима школског програма (Виготски, 1972, 1977, 1996; Lalović, 2011;) кооперативно учење треба разумети и као наставне методе и као методе учење, превасходно јер се процеси учења и подучавања не везују искључиво само за једног актера наставе. У различитим методама кооперативног учења сваки актер наставе је носилац одређеног знања, које му омогућава да подучава друге и да учи. На тај начин, експлицирана је једна у низу *differentia specifica*. Друго, у различитим методама кооперативног учења различито су структурирани основни конструкцијски параметри: подстицајност наставне ситуације, степен индивидуалне одговорности ученика, природа задатка, природа интеракције, однос према школском и ваншколским задацима, осетљивост на индивидуалне циљеве и на наставне предмете, усмереност на исходе и процес, начини оцењивања и евалуације, постојање/непостојање материјалног трага ученика, облици учења, улоге ученика и улоге наставника и типови његове интервенције (Антић, 2010). Треће, 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 међусобну подршку и охрабрење једни другима у остваривању заједничког циља (*унапређујућа интеракција »лицем у лице«*), испољавају социјалне вештине потребне за остваривање квалитетне интеракције (*вежбање социјалних вештина*) и активно учествују на унапређивању међусобних односа и рада групе (*вредновање групних процеса*).

Други кључни појам предложеног рада представља квалитет знања ученика. Квалитет знања ученика спада у оне образовне категорије које није лако дефинисати што је резултирало бројним таксономијама знања (нпр. Блумова таксономија (Bloom, 1981), таксономија знања Андерсона и Кратвола (Anderson & Krathwohl, 2001, Krathwohl, 2002) итд.). Разлике у таксономијама знања превасходно су условљене становиштем од којег аутори полазе, 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 нивоа квалитета знања одредили смо се за ревидирану верзију Блумове таксономије будући да се она уклапа у социоконструктивистичка схватања наставе и учења од којих полазимо. Андерсон и Кратвол (Anderson & Krathwohl, 2001, Krathwohl, 2002) су ревидирали првобитну верзију таксономије укључивши две димензије: *знање* (шта ученик зна) и *когнитивне процесе* (како ученик сазнаје). На димензији знања Андерсон и Кратвол разликују 4 нивоа квалитета знања: чињеничко, појмовно, процедурално и метакогнитивно. *Чињеничко знање* - обухвата основне елементе које ученици морају знати да би били упознати са наставним предметом и да би решавали проблеме унутар истог. Ова врста знања укључује познавање терминологије и специфичних детаља. Познавање правописних правила, познавање значајних књижевних дела, именовање главних ликова представљају типичне примере ове врсте знања у настави српског језика. *Појмовно знање* – подразумева међусобне односе основних елемената унутар веће структуре која им омогућава да заједно функционишу и укључује познавање класификација и категорија, принципа, генерализација, теорија, структура и модела. Одређивање врсте речи и глаголских облика у реченици представљају типичне примере појмовних знања у настави српског језика. *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 и познавање критеријума за адекватан одабир и употребу процедура. Типичан пример процедуралног знања у настави српског језика је писање по граматичким и правописним правилима. *Метакогнитивно знање* – подразумева познавање сопствене когниције, као и когниције уопште и свесност о сопственој когницији. Обухвата три подкатегорије: познавање стратегија, познавање когнитивних задатака и самопознавање. Познавање стратегија читања је типичан пример за ову врсту знања. У основи поменутих нивоа квалитета знања налазе се следећи когнитивни процеси: *подсећање* (препознавање и преузимање

релевантних знања из дугорочне меморије); б) *разумевање* (конструисање значења кроз сумирање, класификовање, упоређивање, објашњавање на основу усмених, писаних и графичких инструкција); в) *примењивање* (употреба и спровођење процедура у датој ситуацији); г) *анализирање* (растављање материјала на саставне делове, одређивање међусобне повезаности делова, односа делова и целокупне структуре чији су саставни део); д) *евалуирање* (процењивање на основу критеријума и стандарда); и *стварање* (формирање кохерентне и функционалне целине и реорганизовање елемената у новој структури или обрасцу).

Полазећи од схватања да квалитет знања треба да обухвати обим, дубину и трајност усвојених чињеница и генерализација сматрамо да квалитет знања ученика у настави српској језика треба 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 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. Теоријска полазишта значајна за разумевање улоге кооперативног учења у унапређивању квалитета знања ученика

Теоријско полазиште нашег рада је конципирано 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. Издвајамо три теоријска ослоња предложеног рада: а) социоконструктивистичка схватања наставе и учења дата у социо-културној теорији Л. С. Виготског (Виготски, 1972, 1977, 1996) и културно-психолошкој перспективи о образовању Џ. Брунера (Bruner, 2000; Olson & Bruner, 1996); б) савремена схватања о наставним методама (Meyer, 2002; Митровић, 2011;

Terhart, 2001); и в) интегративни модел кооперативног учења Р. Славина (Slavin, 1996, 2014).

1.2.1. Социоконструктивистичка схватања наставе и учења

Социокултурна теорија Л. С. Виготског. На основу анализе културно-историјске теорије Виготског могу се извести следећи основни доприноси ове теорије конципирању савремене наставе и 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; Pešikan, 2010); б) настава треба да антиципира развој ученика (Виготски, 1977, 1996); в) у настави треба користити интерактивне методе наставе/учења (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; 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“, тј. да постиче и води развој још несазрелих психичких функција, које уз подршку, помоћ или сарадњу наставника и компетентнијих вршњака могу бити развијене.

Иако Виготски није 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 ко-конструише у зони наредног развоја ученика. Стога, наставу треба конципирати тако да представља размену, дијалог и сарадњу непосредних учесника наставног процеса. То подразумева примену метода кооперативног учења и других метода активног учења/наставе (Пешикан, 2010).

Социоконструктивистичка сазнања суштински мењају улоге наставника и ученика. Наставник постаје сарадник, мотиватор, водитељ, модератор, регулатор социјалних 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 којима 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, разраду, поједностављивање) (Bonk & Cunningham, 1998; Виготски, 1977; Pere-Clermont, 2004). 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 „зоне наредног развоја“ проистиче и потреба за успостављањем сарадничких односа између наставника и ученика и самих ученика јер је то један од начина да се превазиђе „напетост“ у њиховом асиметричном односу.

Виготски (1977) је истакао потребу за процењивањем и зоне актуелног и зоне наредног развоја ученика. 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 социоконструктивистички оријентисан наставник процењује и залагање, истрајност, оригиналност и настоји да помогне ученику да унапреди квалитет знања.

Културно-психолошка перспектива образовања Џ. Брунера. 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 тј. да постану метакогнитивни. Не одбацујући потребу и неопходност дидактичког поучавања, односно трансмисије знања Брунер (Bruner, 2000; Olson & Bruner, 1996) истиче да у образовној пракси морају бити заступљеније методе наставе и учења у којима је тежиште на сарадњи и управљању објективних 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. Под утицајем културно-психолошке 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.

1.2.2. Савремена схватања о наставним методама

У складу са савременим схватањима наставних метода изведена је теза о плуралитету наставних метода и потреби уједначеније употребе различитих наставних метода, при чему се примат даје интерактивним наставним методама којима се омогућује кооперација у процесу учења (Meuer, 2002; Митровић, 2011; Terhart, 2001). 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 разумевању ефективности кооперативног учења у настави језика у домену квалитета знања. 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.

1.2.3. Интегративни модел кооперативног учења Р. Славина

Према Славиновом интегративном моделу кооперативног учења (Slavin, 1996, 2014) поставке најутицајнијих теоријских традиција (мотивациона перспектива, перспектива социјалне кохезије, когнитивна перспектива и перспектива когнитивне елаборације) су комплементарне и треба их довести у функционалну везу. Славин полази од претпоставке да мотивација ученика (мотивација да се учи, пружи помоћ другима да уче) директно иницира и подстиче развој кохезивности групе, што заузврат унапређује социјалну интеракцију чланова групе и начине когнитивне обраде и елаборације идеја и мишљења. На унутрашњем плану сваког појединца учење је резултат вршњачког подучавања, моделирања, процена и корекција. С друге стране, Славинов модел предвиђа и развој функционалних веза у обрнутом смеру, од когнитивних процеса преко мотивације до групне кохезије. Иако различите теоријске перспективе специфичним поставкама објашњавају ефективност кооперативног учења Славин (1996) препознаје да свака понаособ само делимично објашњава образовне вредности кооперативног учења, а да заједно узете омогућују целовитије разумевање вредности кооперативног учења. С правом се истиче да је успешност кооперативног учења условљена унутрашњом и спољашњом мотивацијом ученика, оним што се дешава између ученика и на унутрашњем плану сваког ученика.

1.3. Примена кооперативног учења и квалитет знања ученика

Успешна примена кооперативног учења у настави и успостављање продуктивних кооперативних група са становишта квалитета знања представљају велики изазов за наставнике јер захтевају 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 основне принципе кооперативног учења итд. (Gillies, 2003; Шевкушић, 2003). У научној литератури елаборирани су

различiti 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 рада: а) структурирање кооперативног задатка; б) формирање група; в) структурирање основних принципа кооперативног учења (позитивна међузависност, индивидуална одговорност, унапређујућа интеракција лицем у лице, вежбање социјалних вештина, вредновање групних процеса); г) улоге и активности наставника и ученика током примене кооперативног учења. Истовремено, издвојени кораци у примени кооперативног учења представљају аспекте (показатеље) преко којих се могу анализирати карактеристике кооперативног учења у актуелној настави српског језика.

1.3.1. Структурирање кооперативног задатка

Структурирање кооперативног задатка захтева од наставника одређивање јасног и мерљивог 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 групама (Battistich & Watson, 2003; Gillies, 2003; Johnson *et al.*, 1991; Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009; King, 2008; Шевкушић, 2003). Ова димензија у организационој структури кооперативног учења је посебно важна првенствено због чињенице да су врста и начини групне интеракције у кооперативним групама у великој мери условљени типом задатка (King, 2008), као и да адекватно структурирање групне интеракције унапређује мишљење и квалитет знања ученика (Huber & Huber, 2008). У кооперативном учењу неки задаци захтевају од ученика да реше неки једноставан проблем, други задаци су тако постављени да од ученика траже приказ и понављање већ прочитаних информација у циљу разумевања и памћења концепата и процедура, 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). Прва и друга група задатака су претежно засновани на меморисању и репродукцији те је интеракција ученика претежно усмерена ка размени чињеничког материјала, док трећа група задатака подстиче интеракцију између ученика кроз сложеније когнитивне процесе, попут:

упоређивања, оправдавања, објашњавања, хипотетичког разматрања, тестирања хипотеза, евалуирања, интегрисања идеја, логичког резонувања, аргументисања итд. Добро структурирани задаци захтевају ниске нивое сарадње јер ученици не морају да преговарају о сваком значењу, док у ниско структурираним 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).

1.3.2. Формирање група

Формирање група представља другу димензију у структурирању кооперативног учења, а најконтраверзнији аспекти организовања ученика у групе су везани за питања величине и састава група, тј. да ли групе треба да буду мале или велике, да ли их треба организовати према хомогеним или хетерогеним способностима, интересовањима и предзнањима ученика (Marzano *et al.*, 2006). Групе за кооперативни рад се могу формирати према различитим критеријумима: с обзиром на пол, интересовања ученика, међусобне афинитете, садржај рада, способности, предходна знања и друге квалитете ученика (Влаховић, 2012; Marzano *et al.*, 2006). У досадашњим истраживањима утврђен је различит утицај груписања према способностима ученика на постигнућа ученика (Marzano *et al.*, 2006). Према наводима Луа и сарадника (Lou *et al.*, 1996) ученици нижих способности постижу лошије резултате када уче у хомогеним групама, него у хетерогеним групама. Ефекат хомогеног груписања је највећи код ученика просечних способности, док је код ученика виших способности утврђен мали, али позитиван утицај. Истраживање које је спровео Веб (Webb, 1985) показује да су да ученици који су учили у хетерогеним групама пружали више помоћи својим вршњацима него ученици из група састављених од ученика сличних способности. Занимљиво је да су ученици просечних способности активнији у групама ученика сличних способности. У другој студији Веб и сарадници (Webb *et al.*, 1998) су утврдили да састав групе има велики утицај на квалитет групне расправе и постигнућа ученика 7. и 8. разреда. Ученици који су учили у групама састављеним од ученика хетерогених способности су пружали 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, Веб и сарадници (Webb *et al.*, 1998) су утврдили да иако ученици високих способности генерално постижу боље резултате у хомогеним него у хетерогеним групама, њихов учинак није трпео кад су радили са исподпросечним ученицима.

Ефекат пола на групне интеракције и постигнућа ученика је мање јасан. У погледу пола ученика, Веб (Webb, 1985) је пронашао да су успеси у постигнућу били готово идентични у родно избалансираним групама док су у групама где су били заступљенији ученици мушког пола они показали 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.

Формирање група оптималних величина је важан задатак наставник, од пресудног значаја за успех и продуктивност кооперативних група. 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 једној мета-анализи шездесет и шест студија о ефектима груписања на ученичка постигнућа Лу и сарадници (Lou *et al.*, 1996) су утврдили 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.

1.3.3. Структурирање основних принципа кооперативног учења

Осим што одражавају суштину кооперативног учења доследно спровођење принципа кооперативног учења резултира бројним академским и социјалним ефектима. Да би се разумео допринос кооперативног учења унапређивању квалитета знања ученика потребно је извршити анализу принципа, тј. да ли и како наставници спроводе принципе кооперативног учења у властитој наставној пракси.

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 *et al.*, 1991; Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009). Постоје различити видови позитивне међузависности (Kagan, 1985) и различити начини структурирања позитивне међузависности ученика у групама (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 итд.

Табела бр. 1 - *Структурирање позитивне међузависности* (према: Johnson *et al.*, 1991; Kagan, 1985)

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 је у улози организатора, неко води записник итд.);
Међузависност наставног материјала	Одговарајућа подела наставног материјала између ученика (нпр., један ученик има маказе, други папир, трећи лепак или тако што 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.

Други битан елемент кооперативног учења је промовишућа интеракција лицем у лице. Промовишућа интеракција подразумева подстицање појединаца да олакшају напоре једни другима у заједничком раду на групног задатку (Johnson *et al.*, 1991; Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009). 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 група треба да седе окренути лицем у лице), прављење временског распореда за активности ученика на групном задатку, кроз подстицање позитивне међузависности унутар група, посматрањем рада групе, као и различитим видовима подршке и интервенције.

Лична одговорност је трећи битан принцип у кооперативном учењу и подразумева да чланови групе прихватају одговорност за свој део задатка и активно олакшавају рад других у групи (Johnson *et al.*, 1991; Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009). Постоје различити начини структурирања, подстицања и процењивања личне одговорности појединца: а) *успостављањем оптималних група према величини* (у групама од три или четири члана веће су шансе за индивидуалну одговорност ученика) (Johnson, Johnson & Holubec, 1991; Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009); б) *задавањем индивидуалних тестова за вредновање постигнућа ученика* (Johnson *et al.*, 1991; Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009; 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 & Holubec, 1991; Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009; Kagan, 1985); г) *посматрањем рада у групама и бележењем доприноса сваког члана раду групе* (Johnson *et al.*, 1991; Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009); д) *додељивањем улоге контролора једном ученику, који провера знање осталих чланова групе* (Johnson *et al.*, 1991; Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009); ђ) *поступцима симултаног објашњавања у оквиру којег се од ученика захтева да остале чланове групе науче ономе што су сами радили* (Johnson *et al.*, 1991; Johnson & Johnson, 1998, 2003, 2009); 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 у групама 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 и препустити га другима.

Вежбање социјалних вештина представља четврти суштински принцип кооперативног учења (Johnson *et al.*, 1991; Johnson & Johnson, 1990). 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) решавају конструктивно 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, олакшавају учешће и помажу ученицима да конструктивно решавају проблеме настале 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, Шевкушић (2003) вештине групног рада класификује у четири категорије: а) вештине формирања групе (потребне за успостављање групе); б) вештине функционисања групе (вештине потребне за управљање групном активношћу и одржавање радних односа у групи); в) вештине формулисања (вештине потребне за изградњу дубљег разумевања градива како би се максимизирало учење); и г) вештине таласања (вештине потребне за обезбеђивање активног учешћа ученика у групној дискусији и решавање проблема насталих у раду групе). Структурирање овог принципа од наставника захтева озбиљну припрему за развијање, одржавање, усавршавање и модификовање социјалних вештина ученика. На различите начине наставници подучавају ученике потребним вештинама за продуктиван рад у групама, а најчешће кроз приказивање

филма о практиковању ових вештина, кроз похвалу ученика који успешно примењују потребне социјалне вештине, кроз играње улога, тј. стављање ученика у ситуацију да моделују потребне вештине итд.

Последњи суштински принцип кооперативног учења је вредновање групних процеса и укључује вредновање како група функционише и идентификацију начина за унапређивање рада и односа у групи (Johnson *et al.*, 1991; Johnson & Johnson, 1990). Сврха вредновања групних процеса је вишеструка: а) треба да омогући одржавање добрих радних односа међу члановима групе; б) олакша учење вештина потребних за кооперативни рад; в) осигура да чланови добијају повратну информацију о властитом учешћу у раду групе; г) обезбеди да ученици о властитом учешћу, залагању и раду других размишљају на метакогнитивном и когнитивном плану; и д) обезбеди средства за прославу успеха групе и појача позитивна понашања чланова групе (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 при примени 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). У вези с тим, 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 наставник остварује следеће активности (Влаховић, 2012: 291-292):

- „прави сценарио целине процеса наставе/учења;
- обезбеђује наставна средства и остале целине рада;
- организује ученике у тимове, тандеме и сл. и поверава им одговарајуће задатке;
- прати и усмерава активности ученика током њиховог сарадничког учења;
- подстиче ученике на интеракцију и комуникацију;
- пита и одговара на питања ученика – партнера;
- у својству партнера – водитеља разговора који се одвијају, каналише њихов ток, подстичући ученике на одговарајуће активности;
- усмерава активности ученика, упућује им одговарајуће поруке, поставља питања, подстиче ученике да дају своја мишљења о различитим проблемима;
- помаже ученицима у примени сопствених искустава током овладавања школским садржајима;
- мотивише ученике на рад;
- учи ученике дијалогу, толеранцији, узајамном уважавању;
- прати активности ученика и ствара услове за успешно остваривање постављених задатака;
- учествује у анализи ученичких постигнућа и изграђује критеријуме ученика за самовредновање ефеката активности;
- дозвољава различит приступе решењима, али и грешке које ученици праве“.

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) су издвојили осам кључних аспеката (показатеља) активности ученика у настави: а) иницијатива ученика; б) доношење одлука; в) самосталност ученика; г) ученичка питања; д) међусобни односи ученика у току активности; ђ) 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 приме, 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.

1.4. Преглед истраживања о значају и примени кооперативног учења

Анализа истраживања у овој области упућује на три приступа истраживању значаја кооперативног учења, који пружају значајне увиде релевантне за примену кооперативног учења од стране наставника. У оквиру првог приступа, у контексту наставе језика, истраживачи настоје да утврде ефекте примене кооперативног учења на постигнућа ученика (Bölükbaş *et. al.*, 2011; Gupta & Ahuja, 2014; Durucan, 2011; Jalilifar, 2010; Mengduo & Xsioling, 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 (Emmer & Gerwels, 2005; Gillies & Boyle, 2010; Veenman *et al.*, 1999; Hennessey & Dionigi, 2013; Krol & Veenman, 2000). У оквиру трећег приступа истражују се ставови наставника и ученика према кооперативном учењу, као важном аспекту разматрања значаја кооперативног учења (Baker & Clark, 2009; Er & Ataç, 2014; Gillies & Boyle, 2010; Dyson, 2001; Maden, 2011; Morgan, 2003; Pan & Wu, 2013; Станојевић, 2005; Džaferagić-Franca i Tomić, 2012).

У оквиру првог истраживачког приступа, упркос немогућности генерализовања досадашњих резултата и чињеници да изостају једнозначни

результати (Антић, 2010), показало се да примена кооперативног учења унапређује вештине читања и разумевања прочитаног (Bölükbaş *et. al*, 2011; Gupta & Ahuja, 2014; Durukan, 2011; Jalilifar, 2010; Mengduo & Xsioling, 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, сазнања о ефектима примене кооперативног учења, у најбољем случају, служе да се изведу препоруке и упутства 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*.

На темељу малобројних истраживања која су разматрала праксе имплементације кооперативног учења добијени су дивергентни подаци о начинима имплементације 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 датим у стручној литератури (Antil *et al.*, 1998; Veenman *et al.*, 1999; Krol & Veenman, 2000), док су у другим истраживањима утврђене праксе имплементације кооперативног учења, које су усаглашене са суштинским одликама кооперативног учења (Emmer & Gerwels, 2005).

У оквиру трећег приступа већина студија је потврдила да непосредни учесници кооперативног учења имају позитивне ставове према кооперативном учењу. Према мишљењу наставника, кооперативно учење подстиче развој социјалних вештина ученика (Dyson, 2001), промовише боље међусобно

уознавање, прихватање различитих улога у групама, 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). Слично наставницима и ученици позитивно процењују кооперативно учење истичући такво учење као занимљивије и мање фрустрирајуће (Buljubašić-Kuzmanović, 2009). Ученици који су учили посредством кооперативног учења позитивније процењују квалитет интерперсоналних односа, спремност на помагање и сарадњу, прихваћеност и сопствени допринос раду (Buljubašić-Kuzmanović, 2009). Према мишљењу ученика, кооперативни рад у паровима 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 једном броју студија истакнута су питања утицаја различитих фактора који детерминишу ставове ученика и наставника (Er & Ataç, 2014; Ghaith & Bouzeineddine, 2003; Hijazi & Al-Natour, 2012; Станојевић, 2005). Посебно је издвојен утицај пола и општег успеха када су у питању ставови ученика и степена образовања и радног искуства када су у питању наставници. 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). Из перспективе

наставника, Хијази и Натур (Hijazi & Al-Natour, 2012) су утврдили да наставници са већим степеном образовања и радним искуством имају позитивније ставове према кооперативном учењу.

2. 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 и допринели широј примени кооперативног учења. Упркос импозантном броју теоријских и емпиријских радова у овој области, примена кооперативног учења од стране наставника остаје недовољно истражена и запостављена перспектива.

Према нашим досадашњим увидима у домаћој научној и стручној литератури начини примене кооперативног учења у пракси и њихов допринос унапређивању квалитета знања ученика у настави језика нису постављани као посебни истраживачки проблеми. Приближавајући сва три издвојена приступа истраживању кооперативног учења сматрамо да би се смањило јаз који постоји између теорије и истраживања, с једне стране, и практичне примене кооперативног учења, с друге стране. Анализа начина примене кооперативног учења у конкретном контексту и разумевање ставова наставника и ученика према кооперативном учењу могу водити ка дубљем разумевању квалитета знања ученика у настави језика, који су учили посредством кооперативног учења. С друге стране, утврђени квалитети знања ученика, који су учили посредством кооперативног учења, могу доринети разумевању образовних вредности кооперативног учења. Већина студија у овој области је усмерена ка утврђивању утицаја кооперативног учења у контексту наставе енглеског као страног језика (EFL) на развој језичких компетенција (читање, писање, слушање, говорење). На тај начин, у другом плану остаје питање могућности кооперативног учења у унапређивању квалитета 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 уводе у наставну праксу кооперативно учење и прате њихове ефекте на језичке компетенције 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 биће дефинисани следећи **кључни појмови**: кооперативно учење и квалитет знања.

Под *кооперативним учењем* подразумевамо скуп метода наставе и учења са различито структурираним основним конструкцијским параметрима, које почивају на асиметричним и симетричним интеракцијама у којима ученици у групама или тандему под руководством или сарадњом наставника 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 на различитим когнитивним процесима (подсећање, разумевање, примењивање, анализирање, евалуирање и стварање). Квалитет знања у настави српског језика операционализоваћемо преко ревидиране Блумове таксономије, 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.

3. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је да 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.

4. ХИПОТЕЗЕ У ИСТРАЖИВАЊУ

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.

5. 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 на 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 чини: (1) *квалитет знања ученика, тј. различити нивои усвојености и одрживости знања ученика*. Квалитет знања ученика биће 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)*.

6. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

У овом истраживању планиране су три групе узорка (наставници, ученици и наставни садржај). Планирано је да истраживањем буде обухваћено 250 наставника 4. разреда основне школе, који примењују кооперативно учење у настави српског језика на часовима обраде, утврђивања и вежбања. Узорак наставника је намеран и утврђен је из полулације наставника који су прошли обуку за примену активних метода наставе и учења. Планирано је да узорак ученика буде систематски и да обухвати 750 ученика. Избор ученика 4. разреда у узорак вршићемо на следећи начин: случајним избором по три ученика од сваког наставника који су применили кооперативно учење у настави српског језика. Узорак наставних садржаја чиниће наставне јединице из српског језика у

Наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања, за које су сви наставници користили кооперативно учење. Овај узорак је потребан за конструисање и валидирање метријских карактеристика тестова знања. На основу тог критеријума утврђен је следећи узорак наставних садржаја.

Табела бр. 2 Узорак наставних садржаја из српског језика

Редни број	Назив наставне јединице за наставу тему:	Тип 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
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

7. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

Пошто овим истраживањем настојимо да сагледамо и анализирамо праксу имплементације кооперативног учења у настави српског језика и допринос кооперативног учења унапређивању квалитета знања користимо *дескриптивну-неексперименталну методу*. Намера нам је да применом дескриптивне методе утврдимо да ли и у којој мери 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.

Од техника истраживања користимо *анкетирање и тестирање*. У складу са одабраним истраживачким техникама, постављеним циљем и задацима истраживања биће конструисани 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). *Упитником са скалом процене за наставнике* прикупљаћемо податке о обележјима наставника (године радног искуства, степен стручне спреме, учесталост примене кооперативног учења, компетенције за примену кооперативног учења и став према кооперативном учењу), карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика, (структурирање кооперативног задатка, формирање група, структурирање принципа кооперативног учења, улоге и активности наставника и ученика) и значају кооперативног учења. *Упитником са скалом процене за ученике* поред података о основним обележјима (општи школски успех у претходном разреду, школски успех из српског језика на претходном полугодишту и став према кооперативном учењу) прикупљаћемо податке о присуству карактеристика кооперативног учења у постојећој настави српског језика и значају кооперативног учења. *Тестом знања* утврдићемо ниво усвојености знања ученика из српског језика који су садржаје из наставе српског језика обрађивали и утврђивали применом кооперативног учења, а

ретестом утврдићемо ниво одрживости знања ученика након два месеца од првог тестирања.

8. КАРАКТЕР ИСТРАЖИВАЊА

Ово истраживање је постављено као трансверзално и теоријско-емпиријског карактера. *Методу теоријске анализе* користићемо у циљу стварања теоријске основе као подлоге за емпиријски део истраживања, тј. 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 користићемо дескриптивно-неексперименталну методу.

9. ЗНАЧАЈ ИСТРАЖИВАЊА

Поред проширивања досадашњих сазнања о начинима имплементације и ефективности кооперативног учења у настави језика, новина предложеног истраживања, у односу на стране студије, јесте оријентација на разматрање утицаја примене кооперативног учења на квалитет знања ученика у контексту реалне употребе, у оквиру теоријског полазишта утемељеног на социоконструктивистичком приступу настави и учењу, савременим схватањима о наставним методама, Славиновом интегративном моделу кооперативног учења и ревидираној Блумовој таксономији знања. 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 образовно-васпитне 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. Сprovedено 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 треба да постави импликације за даља истраживања о примени кооперативног учења у функцији унапређивања квалитета знања ученика.

10. НИВО И НАЧИН ОБРАДЕ ПОДАТАКА

С обзиром на почетне интенције да се опише и разуме утицај начина примене кооперативног учења на квалитета знања ученика у актуелној пракси користићемо и квантитативне и квалитативне податке. На нивоу дескриптивне статистике биће израчунате: мере пребројавања (фреквенције), мере просека (аритметичка средина), мере релевантног односа (проценти) и мере варијабилности (стандардна девијација). Од поступака из статистике закључивања за тестирање значајности разлика у усвојености и одрживости знања ученика и проценама наставника и ученика о карактеристикама и значају кооперативног учења у настави српског језика користићемо t - тест, F - тест и χ^2 тест. У обради квалитативних података (на питања отвореног типа у упитнику) користићемо описно и аналитичко кодирање кроз поређење свих одговора испитаника. Након табеларног и графичког приказа добијених података, у анализи добијене податке ћемо поредити са теоријским сазнањима и резултатима релевантних истраживања и интерпретирати у правцу извођења импликација за образовно-васпитну праксу и даља истраживања.

11. ТОК И ОРГАНИЗАЦИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање ће бити спроведено у неколико фаза: 1) израда теоријског оквира истраживања; 2) пилот студија ради утврђивања метријских карактеристика инструмената; 3) главно истраживање; 4) обрада података и интерперетација

результата; и 5) извођење закључака, педагошких импликација и импликација за будућа истраживања. Временски оквир предвиђен за реализацију свих фаза истраживања био би 6 месеци током школске 2016/2017. године.

12. ПРЕДВИЂЕНА СТРУКТУРА РАДА

I. Приступ проблему истраживања

Кооперативно учење: појмовно одређење, настанак и теоријска полазишта. У првом поглављу биће разматране постојеће концептуализације и приступи дефинисању кооперативног учења, са циљем идентификовања кључних одредница. Саставни део овог поглавља чиниће приказ и анализа развоја идеје о кооперативном учењу. У оквиру ове целине биће експлицирана теоријска полазишта истраживања. Биће издвојена три теоријска ослоња: а) социоконструктивистичка схватања наставе и учења дата у социо-културној теорији Л. С. Виготског (Виготски, 1972, 1977, 1996) и културно-психолошкој перспективи о образовању Џ. Брунера (Bruner, 2000; Olson & Bruner, 1996); б) савремена схватања о наставним методама (Meyer, 2002; Митровић, 2011; Terhart, 2001); в) интегративни модел кооперативног учења Р. Славина (Slavin, 1996, 2014).

Квалитет знања ученика. Друго поглавље биће посвећено прегледу и анализи различитих схватања о знању и квалитету знања, таксономијама знања и приступима мерењу квалитета знања. Посебна поглавља биће посвећена различитим приступима у мерењу знања ученика посматраних из угла различитих парадигми (бихејвиоризма и социо-конструктивистичке перспективе), резултатима досадашњих истраживања о квалитету знања ученика из српског језика и операционализацији квалитета знања (нивоу усвојености и одрживости) у контексту ревидиране Блумове таксономије (Anderson & Krathwohl, 2001, Krathwohl, 2002).

Примена кооперативног учења и квалитет знања ученика у настави језика. Ова целина биће структурирана кроз неколико поглавља. Примена кооперативног учења у настави језика биће приказана и анализирана са различитих становишта. Један правац јесте разматрање начина имплементације преко карактеристика

кооперативног учења изведених из теоријских и емпиријских сазнања, а други правац обухвата разматрање са становишта конструкцијских параметара различитих метода кооперативног учења. У овом сегменту теоријске анализе биће апострофиран приступ који на комплементарни начин разматра међусобну условљеност начина на који наставници примењују различите методе кооперативног учења и ефекте примењених метода на квалитет знања ученика. У разрази међусобне везе начина примене и ефеката различитих метода кооперативног учења на квалитет знања ученика посебно ће бити издвојени фактори који моделују наставу засновану на кооперативном учењу.

Преглед истраживања о примени и значају кооперативног учења. Посебно поглавље у раду у циљу даље разраде теоријске анализе биће посвећено приказу и критичком осврту на досадашња истраживања о начинима имплементације кооперативног учења, утицају кооперативног учења на знања ученика у контексту наставе језика и ставовима наставника и ученика према кооперативном учењу.

II. Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања и дефинисање основних појмова. У овом поглављу утврдиће се предмет истраживања и дефинисати основни појмови коришћени у истраживању.

Циљ и задаци истраживања. У овом поглављу утврдиће се циљ и задаци истраживања.

Хипотезе истраживања. У овом делу биће дефинисане општа и посебне хипотезе истраживања.

Варијабле у истраживању. У складу са циљем и задацима истраживања биће дефинисане и операционализоване зависне, контролне и независне варијабле.

Узорак истраживања. У овом поглављу ће бити описане карактеристике узорка наставника, ученика и наставних садржаја и начин њиховог избора.

Методе, технике и инструменти истраживања. У овом делу биће описане коришћене методе, технике и инструменти, са детаљним описом садржаја и метријским карактеристикама коришћених истраживачких инструмената.

Карактер истраживања. Карактер истраживања биће одређен на основу приступа проблему истраживања, односно разматрања која врста истраживања омогућава најбољи приступ проблему истраживања.

Значај истраживања. Значај истраживања биће разматран са становишта педагошке теорије, полазних теоријских утемељења и образовно-васпитне праксе.

Ниво и начин обраде података. У овом делу рада биће наведени и објашњени нивои и начини квалитативне и квантитативне обраде података, са објашњењима оправданости коришћења мера и поступака дескриптивне и статистике закључивања.

Ток и организација истраживања. Ово поглавље садржи опис фаза у реализацији истраживања и временски оквир реализације истраживања.

III. Резултати истраживања

У овом делу биће дат приказ и анализа добијених резултата истраживања, изложених према дефинисаним циљевима и задацима истраживања. Резултати истраживања биће упоређени са резултатима сродних истраживања и теоријским сазнањима, од којих се полази у раду.

IV. Закључци

Саставни део овог поглавља чиниће закључна разматрања, педагошке импликације и импликације за даља истраживања. Закључци истраживања биће изведени из постављених хипотеза, односно на основу резултата тестирања истраживачких хипотеза.

V. Коришћена литература

У овом делу биће дат попис коришћене литературе, релевантне за теоријско утемељење и емпиријско проучавање примене кооперативног учења у функцији унапређивања квалитета знања ученика у постојећој пракси.

VI. Прилози

Прилози ће садржати инструменте коришћене у истраживању.

13. ЛИТЕРАТУРА

- 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.
- Anderson, L. W. (2013). Nastava koja izaziva promene: perspektive i opšti pogled. U: Anderson, L. W. (ur.), *Nastava orijentisana na učenje* (str. 15-35). Solun: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- 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., и Спасеновић, В. (2007). Образовна постигнућа ученика основне и средње школе у Србији. У: Гашић-Павишић, С., и Максић, С. (ур.), *На путу ка друштву знања* (стр. 77-90). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- 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/whiteriabustudcp/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.
- Battistich, V., & Watson, M. (2003). Structuring cooperative learning experiences in primary school. In: Gillies, R. M. & Ashman, A. F. (eds.), *Cooperative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 19-35). London and New York: 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.
- Bloom, B. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva: kognitivno područje*. Београд: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- 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: Bonk, C. J., & King, K. S. (Eds.), *Electronic collaborators: learner-centered technologies for literacy, apprenticeships, and discourse* (pp. 25-50). New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Брборић, В. (2011). *Правопис и школа*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Bruner, Dž. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Eduka.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 21(57), 50-57.
- 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.
- 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.
- 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).
- Виготски, Л. С. (1972). Историјски развој понашања човека. *Психологија*, 5(2), 77-84.
- Виготски, Л. С. (1977). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Виготски, Л. С. (1996). *Проблеми развоја психе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Влаховић, Б. (2012). *Образовање у друштву умрежене културе*. Београд: Српска академија образовања.
- 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: Gillies, R. M. & Ashman, A. F. (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., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940.
- Gupta, M., Ahuja, J. (2014). Cooperative integrated reading composition (CIRC): impact on reading comprehension achievement in english among seventh graders. *International Journal of Research in Humanities, Arts, and Literature*, 2(5), 37-46.
- Durucan, E. (2011). Effects of cooperative integrated reading and composition (CIRC) technique on reading 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.

- 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.
- 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.
- Hennessey, A., & Dionigi, R. A. (2013). Implementing cooperative learning in Australian primary schools: generalist teachers' perspectives. *Issues in Educational Research*, 23(1), 52-68.
- Hijazi, D., & Al-Natour, A. (2012). Teachers' attitudes towards using cooperative learning for teaching English skills. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(12), 443-460.
- Iljenkov, E. V. (1975). *O idolima i idealima*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ивић, И., Пешикан, А., Јанковић С. и Кијевчанин, С. (2001). *Активно учење: приручник за примену метода активног учења/наставе*. Београд: Институт за психологију.
- Jalilifar, A. (2010). The effect of cooperative learning techniques on college students' reading comprehension. *System*, 38(1), 96-108.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1991). *Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- 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. (1990). Cooperative learning and achievement. In: Sharan, S. (ed.), *Cooperative learning: theory and research* (pp. 23-37). New York: Praeger.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2003). Student motivation in co-operative groups: social interdependence theory. In: Gillies, R. M. & Ashman, A. F. (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.
- Jordan, A., Carlile, O., & Stack, A. (2008). *Approaches to learning: a guide for teachers*. McGraw-Hill, Open University Press: Berkshire.
- Kagan, S. (1985). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- King, A. (2008). Structuring peer interaction to promote higher order thinking and complex learning. In: Gillies, R. M., Asman, A. F., & Terwel, J. (Eds.), *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 56-72). Computer-Supported Collaborative Learning, Vol. 7.
- Коцић, Љ. (1992). Усвојеност програма општег образовања у средњој школи. *Настава и васпитање*, бр. 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.
- Lalović, Z. (2009). *Naša škola: metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
- Lalović, Z. (2011). Četiri situacije nastave/učenja. U: Goranović, P. (ur.), *Naša škola: nastava/učenje u savremenoj školi* (str. 7-24). Podgorica: Zavod za školstvo.
- 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.
- 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.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2006). *Nastavne strategije: kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Eduka.
- 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.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Милутиновић, Ј. (2011). Социоконструктивизам у области образовања и учења. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43(2), 177-194.
- Митрови, М. (2011). О новим концептима метода у настави. *Педагогија*, 66(1), 168-172.
- Мишчевић-Кадиевић, Г. (2011). *Кооперативна настава природе и друштва и квалитет знања ученика*. Београд: Учитељски факултет.
- Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In: Olson, D. R. & Torrance, N. (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.

- 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.
- 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., Николић, Ј. (2009). Теоријско-методолошки оквир мерења компетенција ученика 4. разреда у области читање и разумевање прочитаног. У Комленовић, Ђ., Малинић, Д., Гашић-Павишић, С. (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.
- 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: Anderson, L. W. (ur.). *Nastava orijentisana na učenje* (str. 101-127). Solun: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- 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.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

- Džaferagić-Franca, A., i Tomić, R. (2012). Kooperativno učenje u nastavi mladih razreda osnovne škole. *Metodički obzori*, 15(7), 107-117.
- Huber, G. L. & Huber, A. O. (2008). Structuring group interaction to promote thinking and learning during small group learning in higher school setting. In: Gillies, R. M., Asman, A. F., & Terwel, J. (Eds.), *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 110-131). Computer-Supported Collaborative Learning, Vol. 7.
- 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. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић, С. (2003). Креирање услова за кооперативно учење: основни елементи. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 35, 94-110.
- 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 Adult Learning*, 3(2), 23-30.
- Webb, N. (1985). Student interaction and learning in small group: a research summary. In: Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, Webb, C. & Schmuck, R. (Eds.), *Learning to cooperate, cooperate to learn* (pp. 5-15). New York: Plenum Press.
- 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.

НАСТАВНО-НАУЧНОМ ВЕЋУ
ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА
УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ

**РЕФЕРАТ О КВАЛИФИКОВАНОСТИ КАНДИДАТА И ПОДОБНОСТИ
ПРЕДЛОЖЕНЕ ТЕМЕ ЗА ДОКТОРСКУ ДИСЕРТАЦИЈУ**

Одељење за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду изабрало нас је у Комисију за одобрење теме докторске дисертације коју је пријавила **Марина Илић**.

Предложена тема гласи: **Примена кооперативног учења и квалитет знања ученика**. На основу детаљног образложења и пројекта који је кандидат приложио, подносимо следећи извештај.

Основни подаци о кандидату и дисертацији

Марина Илић, рођена је 29. августа 1986. године у Краљеву. Основну школу „Јосиф Панчић“ у Баљевцу завршила је 2001. године, а Гимназију „Рашка“ у Рашки, друштвено-језичког смера 2005. године. Носилац је дипломе „Вук Стефановић Караџић“, посебних диплома за изузетан успех из географије и диплома са општинских такмичења из биологије, географије и ликовне културе. Била је стипендиста током средње школе и основних академских студија. Основне академске студије педагогије на Филозофском факултету у Београду завршила је 2010. године. У Основној школи „Рашка“ у Рашки радила је као волонтер на месту педагога - стручног сарадника од 1. марта 2011. године до 29. јуна 2012. године. Лиценцу за рад педагога - стручног сарадника стекла је 2013. године.

Од 2013. године ради на Учитељском факултету у Ужицу као асистент за ужу научну област Педагогија и дидактика. На основним академским студијама на Учитељском факултету у Ужицу кандидаткиња је ангажована на реализацији следећих наставних предмета: Општа педагогија, Дидактика и Предшколска педагогија. Члан је Савета Учитељског факултета у Ужицу и више комисија: Комисије за припрему материјала за конкурс ERASMUS, Комисије за припрему материјала за акредитацију студијских програма и Комисије за обезбеђење квалитета. Члан је Организационог одбора на Учитељском факултету у Ужицу за одржавање Научног скупа под називом "Уџбеник у функцији наставе и учења".

Учествовала је на бројним међународним и националним скуповима и аутор и коаутор је бројних оригиналних и прегледних научних радова и приказа.

- Ilić, M. i Bojović, Ž. (2016). Teachers□ Folk Pedagogies. *Journal of Arts and Humanities*, 5(9), 41-52. **M23**
- Илић, М. (2013). Социометријска истраживања у педагогији. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 45(1), 24–41. **M24**
- Илић, М. и Бојовић, Ж. (2015). Фолк педагогије у контексту образовања наставника. *Настава и васпитање*, 64(4), 781-793. **M24**
- Илић, М. (2016). Значај и тешкоће у примени кооперативног учења у разредној настави из перспективе наставника. *Настава и васпитање*, 65(1), 167-180. **M24**
- Kundačina, M. i Ilić, M. (2015). Visoko obrazovanje i globalizacija. *Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa "Znanost-Duhovnost-Odgovornost"*, str. 97-112. Bijakovići-Medugorje: Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića. **M33**
- Ilić, M. (2016). Kvalitet nastave na učiteljskim fakultetima iz ugla studentske evaluacije. *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa "Vrednovanje u vaspitno-obrazovnom procesu"*, str. 28-31. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. **M33**
- Илић, М. (2014). Вршњачка прихваћеност ученика са тешкоћама у развоју у редовним одељењима. *Зборник радова са међународног научног скупа "Настава и учење – савремени приступи и перспективе"*, стр. 717–728. Ужице: Учитељски факултет. **M63**
- Бојовић, Ж. и Илић, М. (2015). Уџбеник и квалитет знања ученика. *Књига резимеа са међународног научног скупа "Дидактичко-методички приступи и стратегије – подршка развоју и учењу"*, стр. 40-41. Београд: Учитељски факултет. **M63**
- Бојовић, Ж. и Илић, М. (2016). Електронски уџбеник у функцији унапређивања положаја и активности ученика. *Зборник радова са међународног научног скупа "Уџбеник у функцији наставе и учења"*, стр. 571-588. Ужице: Учитељски факултет. **M63**
- Ilić, M. (2015). Didaktičke vrednosti kooperativnog učenja u razrednoj nastavi iz ugla studenata. *Pedagogija*, 70(2), 225-238. **M51**
- Ilić, M., Bojović, Ž. i Sudžilovski, D. (2016). Teachers□ Folk Pedagogies, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini*, 46(3), 87-102. **M51**
- Илић, М. (2013). Педагошке импликације Пијажеове теорије интелектуалног развоја за наставу и учење. *Иновације у настави*, 26(4), 100–113. **M52**
- Илић, М. (2014). Школа по мери, Далтон план и Пројект метода као реформски покушаји индивидуализације наставе. *Зборник радова*, 17(16), 313–324. **M52**
- Василијевић, Д., Бојовић, Ж., и Илић, М. (2015). Примена техничких уређаја у раду са децом предшколског узраста. *Зборник радова*, 18(17), 53-66. **M52**
- Бојовић, Ж. и Илић, М. (2016). Квалитет и правци развоја научноистраживачког рада на учитељским факултетима у Србији. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 7, 125-138. **M52**
- Илић, М. (2016). Учесталост и могућности примене кооперативног учења у разредној настави. *Иновације у настави*, 29(2), 25-37. **M52**
- Илић, М. (2014). Социометријски статус и социјалне мреже у вршњачкој групи. *Учитељ*, 32(3), 405–418. **M53**
- Илић, М. (2015). Однос научног и вредносног у педагогији. *Учење и настава*, 1(4), 663-676.

Предмет дисертације

Предмет истраживања произлази из оствареног теоријског приступа истраживању, као и на основу развоја, стања и тенденција у проучавању доприноса кооперативног учења унапређивању квалитета знања ученика. На основу теоријског разматрања, формулисан је следећи *предмет истраживања: примена кооперативног учења и квалитет знања ученика у настави српског језика.*

За потребе истраживања, у складу са полазном теоријском оријентацијом и формулисаним предметом истраживања, у овом истраживању користе се следећи *кључни појмови*: кооперативно учење и квалитет знања.

Циљ истраживања је утврђивање доприноса кооперативног учења унапређивању квалитета знања ученика из српског језика у постојећој пракси. Из постављеног циља, а сагласно формулацији предмета истраживања, издиференцирани су следећи *задаци 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.

Хипотезе у истраживању

У складу са оствареном теоријском оријентацијом и формулисаним задацима истраживања, постављене су следеће *хипотезе истраживања*:

Општа хипотеза:

Примена кооперативног учења у постојећој пракси доприноси нивоу 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.

Варијабле у истраживању

Полазећи од формулисаног предмета, циља и задатака истраживања, у истраживању су постављене следеће варијабле:

Независне варијабле: (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:

Обележја ученика: (1) општи школски успех у претходном разреду (одличан, врло добар, добар, довољан, недовољан); (2) школски успех из српског језика на 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.

Зависна варијабла: квалитет знања ученика, тј. различити нивои усвојености и одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика.

Узорак истраживања

За потребе реализације истраживања предвиђено је конституисање три врсте узорка (наставници, ученици и наставни садржај). Предвиђено је да истраживањем буде обухваћено 250 наставника 4. разреда основне школе, који примењују кооперативно учење у настави српског језика на часовима обраде, утврђивања и вежбања. Узорак наставника је намеран и изабран је из полулације наставника који су прошли обуку за примену активних метода наставе и учења. Планирано је да узорак ученика 4. разреда буде систематски и да обухвати 750 ученика. Избор ученика у узорак вршиће се случајним избором по три ученика од сваког наставника који су применили кооперативно учење у настави српског језика. Узорак наставних садржаја чиниће наставне јединице из српског језика у

Наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања, за које су сви наставници користили кооперативно учење.

Методе, технике и инструменти истраживања

У циљу реализације емпиријског дела истраживања кандидаткиња планира да користи *дескриптивно-неексперименталну методу*, а од техника *анкетирање и тестирање*. У складу са одабраним истраживачким техникама, постављеним циљем и задацима истраживања биће конструисани 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).

Упитником са скалом процене за наставнике прикупљаће се подаци о карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика и значају кооперативног учења из перспективе наставника. Предвиђено је да *Упитник са скалом процене за наставнике* буде структуриран кроз три сегмента. *Упитником са скалом процене за ученике* прикупљаће се подаци о карактеристикама кооперативног учења у настави српског језика и значају кооперативног учења из перспективе ученика. Предвиђено је да и овај истраживачки инструмент садржи три сегмента. *Тест знања* биће примењен у циљу утврђивања нивоа усвојености чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика из српског језика који су садржаје из наставе српског језика обрађивали и утврђивали применом кооперативног учења, док ће *Ретестом знања* бити утврђен ниво одрживости чињеничког, појмовног и процедуралног знања ученика након два месеца од првог тестирања.

Очекивани резултати и научни допринос

На основу постављеног теоријског оквира и методологије истраживања, очекује се да реализовано истраживање омогући дубље и потпуније разумевање начина примене кооперативног учења у настави српског језика који су у функцији унапређивања квалитета знања ученика, у контексту реалне употребе кооперативног учења у пракси. Поред тога, научни допринос истраживања огледа се и у интегрисању различитих теоријских приступа (социоконструктивистички приступ настави и учењу, савремена схватања о наставним методама, Славинов интегративни модел кооперативног учења и ревидирана Блумова таксономија знања) и методолошких приступа изучавању значаја кооперативног учења (истраживања о ефектима примене кооперативног учења на постигнућа ученика, истраживања о начинима примене кооперативног учења и истраживања о

ставовима наставника и ученика према кооперативном учењу). У погледу практичног значаја истраживања, које се тиче могућности да се реализацијом овог истраживања унапреди образовно-васпитна пракса, очекује се да добијени резултати истраживања о могућим ефектима кооперативног учења на усвојеност и одрживост квалитета знања ученика у настави српског језика доведу до одређених педагошких импликација, релевантних за унапређивање процеса наставе и учења. Ово истраживање треба да омогући бољи увид и разумевање начина како наставници примењују кооперативно учење и како опажају да примењују кооперативно учење у настави, што ће представљати користан оквир за извођење различитих педагошких импликација, које се тичу пружања одговарајуће подршке наставницима у разумевању, прихватању и примени кооперативног учења током читавог професионалног развоја. Поред педагошких импликација, ово истраживање треба да постави импликације за даља истраживања о примени кооперативног учења у функцији унапређивања квалитета знања ученика, које су значајне за саму методологију истраживања.

Опис садржаја (структуре) дисертације

I. Приступ проблему истраживања

Кооперативно учење: појмовно одређење, настанак и теоријска полазишта. У првом поглављу биће разматране постојеће концептуализације и приступи дефинисању кооперативног учења, са циљем идентификовања кључних одредница. Саставни део овог поглавља чиниће приказ и анализа развоја идеје о кооперативном учењу. У оквиру ове целине биће експлицирана теоријска полазишта истраживања и издвојена три теоријска ослоња: (а) социоконструктивистичка схватања наставе и учења дата у социо-културној теорији Л. С. Виготског и културно-психолошкој перспективи о образовању Џ. Брунера; (б) савремена схватања о наставним методама; (в) интегративни модел кооперативног учења Р. Славина.

Квалитет знања ученика. Друго поглавље биће посвећено прегледу и анализи различитих схватања о знању и квалитету знања, таксономијама знања и приступима мерењу квалитета знања. Посебна поглавља биће посвећена различитим приступима у мерењу знања ученика посматраних из угла различитих парадигми (бихејвиоризма и социо-конструктивистичке перспективе), резултатима досадашњих истраживања о квалитету знања ученика из српског језика и операционализацији квалитета знања у контексту ревидиране Блумове таксономије.

Примена кооперативног учења и квалитет знања ученика у настави језика. Примена кооперативног учења у настави језика биће приказана и анализирана са различитих становишта. Један правац јесте разматрање начина имплементације

преко карактеристика кооперативног учења изведених из теоријских и емпиријских сазнања, а други правац обухвата разматрање са становишта конструкцијских параметара различитих метода кооперативног учења. У овом сегменту теоријске анализе биће апострофиран приступ који на комплементарни начин разматра међусобну условљеност начина на који наставници примењују различите методе кооперативног учења и ефекте примењених метода на квалитет знања ученика. У разрази међусобне везе начина примене и ефеката различитих метода кооперативног учења на квалитет знања ученика посебно ће бити издвојени фактори који моделују наставу засновану на кооперативном учењу.

Преглед истраживања о примени и значају кооперативног учења. Посебно поглавље у раду у циљу даље разрази теоријске анализе биће посвећено приказу и критичком осврту на досадашња истраживања о начинима имплементације кооперативног учења, утицају кооперативног учења на знања ученика у контексту наставе језика и ставовима наставника и ученика према кооперативном учењу.

II. Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања и дефинисање основних појмова. У овом поглављу утврдиће се предмет истраживања и дефинисати основни појмови коришћени у истраживању.

Циљ и задаци истраживања. У овом поглављу утврдиће се циљ и задаци истраживања.

Хипотезе истраживања. У овом делу биће дефинисане општа и посебне хипотезе истраживања.

Варијабле у истраживању. У складу са циљем и задацима истраживања биће дефинисане и операционализоване зависне, контролне и независне варијабле.

Узорак истраживања. У овом поглављу ће бити описане карактеристике узорка наставника, ученика и наставних садржаја и начин њиховог избора.

Методе, технике и инструменти истраживања. У овом делу биће описане коришћене методе, технике и инструменти, са детаљним описом садржаја и метријским карактеристикама коришћених истраживачких инструмената.

Карактер истраживања. Карактер истраживања биће одређен на основу приступа проблему истраживања, односно разматрања која врста истраживања омогућава најбољи приступ проблему истраживања.

Значај истраживања. Значај истраживања биће разматран са становишта педагошке теорије, полазних теоријских утемељења и образовно-васпитне праксе.

Ниво и начин обраде података. У овом делу рада биће наведени и објашњени нивои и начини квалитативне и квантитативне обраде података, са објашњењима оправданости коришћења мера и поступака дескриптивне и статистике закључивања.

Ток и организација истраживања. Ово поглавље садржи опис фаза у реализацији истраживања и временски оквир реализације истраживања.

III. Резултати истраживања

У овом делу биће дат приказ и анализа добијених резултата истраживања, изложених према дефинисаним циљевима и задацима истраживања. Резултати истраживања биће упоређени са резултатима сродних истраживања и теоријским сазнањима, од којих се полази у раду.

IV. Закључци

Саставни део овог поглавља чиниће закључна разматрања, педагошке импликације и импликације за даља истраживања. Закључци истраживања биће изведени из постављених хипотеза, односно на основу резултата тестирања истраживачких хипотеза.

V. Коришћена литература

У овом делу биће дат попис коришћене литературе, релевантне за теоријско утемељење и емпиријско проучавање примене кооперативног учења у функцији унапређивања квалитета знања ученика у постојећој пракси.

VI. Прилози

Прилози ће садржати инструменте коришћене у истраживању.

Закључак

У овој дисертацији проучавају се могућности унапређивања квалитета знања ученика кроз актуелну праксу примене кооперативног учења у настави српског језика и посвећена је савременој и недовољно истраженој педагошкој проблематици, посебно имајући у виду, с једне стране, велики и недовољно искоришћени образовно-васпитни потенцијал кооперативног учења и, с друге стране, да је квалитет знања ученика из српског језика важан образовни исход значајан за наставак школовања и будући живот. Теоријским утемељењем, методолошком заснованошћу уз уважавање особености одабраног предмета истраживања, а пре свега, са становишта релевантности и актуелности предмета проучавања за педагогију, кохерентношћу предложене структуре, одабиром релевантне литературе, ова студија ће представљати значајан научни допринос педагогији као науци. Образложење предлога теме довољно је теоријски и методолошки разрађено и има адекватну структуру и теоријско утемељење. Указујући на педагошку релевантност и комплексност проблема истраживања

кандидаткиња је поставила методолошке основе истраживања, као и нацрт структуре теоријског оквира и емпиријског истраживања. Предложена литература указује на доследност у поштовању интердисциплинарног приступа истраживању.

На основу изнетог, Комисија закључује да **Марина Илић** испуњава услове за пријаву докторске дисертације и предлаже Комисији за докторске студије и Наставно-научном већу Филозофског факултета да јој за израду докторске дисертације одобри тему **Примена кооперативног учења и квалитет знања ученика**.

Београд, 7. децембар 2016.

Чланови комисије:

Доц. др Лидија Радуловић

Проф. др Жана Бојовић

Доц. др Александар Тадић

Проф. др Радован Антонијевић (ментор)