

## **KOOPERATIVNO UČENJE U NASTAVI JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI**

*Jelena V. Grubor, Državni univerzitet u Novom Pazaru, Departman za filološke nauke, bram.english@yahoo.co.uk*

Original scientific paper

DOI: 10.31902/fll.45.2023.7

UDC: 371.31.4:811.163.41

**Apstrakt:** Iako se kooperativno učenje (KU) može primeniti na bilo kom nivou obrazovanja i nastavnom predmetu, vrlo je pogodno za nastavu jezika i književnosti. Osnovni cilj rada stoga je utvrditi kako nastavnici (ne)maternjeg jezika percipiraju KU (u smislu osnovne svrhe, prednosti, mana, mogućnosti primene), a sekundarni ispitati u kojoj meri, i kada nastavnici najčešće koriste navedeni pristup. U istraživanju je učestvovalo 82 nastavnika osnovnih i srednjih škola u različitim gradovima Srbije (ž=95,1%, m=4,9%), starosti od 26 do 57 godina (M=42,32, StD=6,50), sa radnim stažom u školi od 2 do 32 godine (M=15,78, StD=7,99). Najveći procenat činili su nastavnici srpskog (48,8%), engleskog (29,3%), nemačkog (9,8%), i francuskog jezika (7,3%). Podaci prikupljeni onlajn upitnikom analizirani su kvantitativno (npr. ajtemi skala procene) i kvalitativno (npr. odgovori otvorenog tipa putem analize sadržaja). Rezultati pokazuju da nastavnici prepoznaju značaj KU-a, i da veliki broj ima razvijenu svest o njegovim prednostima. Ipak, još uvek je prisutno uverenje da su tradicionalni oblici nastave i nastavnik kao jedini relevantni izvor znanja ključni kada je reč o nastavnim jedinicama koje su za učenike kompleksne. Sudeći prema celokupnim rezultatima, nastavnicima je neophodno pružiti podršku i obučiti ih za ovakav vid rada, a činjenica da veliki broj nastavnika želi da pohađa seminar o KU-u je ohrabrujuća.

**Ključne reči:** kooperativno učenje, nastava maternjeg jezika, nastava stranog jezika, nastavnici osnovnih i srednjih škola.

### **Uvodne napomene**

Savremena nastava 21. veka umnogome je drugačija od nastave koja se nekada smatrala delotvornom. Akcenat se sve više pomera sa znanja na kompetencije, sa nastavnika na učenike, sa teorijskih znanja na primenu, sa ishodima učenja kao okosnicom svakog časa. Ovakvo viđenje nastavog procesa, sa akcentom na očekivane ishode učenja, iziskuje promenu uloga i nastavnika i učenika. Nastavnik ulaže mnogo više napora i rada pre izvođenja nastave, ali konstantno radi „iz senke“ na samom času. Sa druge strane, od učenika, koji su nekada bili pasivni učesnici u nastavnom procesu, sada se takođe očekuje mnogo aktivnija uloga, te nije iznenađujuće što centralno mesto u savremenim nastavnim pristupima i metodama sve više zauzimaju učenička odgovornost za učenje i učenička samostalnost (Grubor 2020; Slavin 2014), kao i akcenat na samog

učenika (v. Jacobs and Renandya 2019). Mnogi autori stoga smatraju da je međuučenička saradnja osnovni preduslov za uspešnu nastavu i usvajanje gradiva (Lotan 2008; Trbojević 2013). Ovaj trend pomeranja fokusa nije primetan samo u nauci već i u praksi, te se u školskom sistemu Srbije sve više insistira na razvijanju međupredmetnih kompetencija kod učenika (v. Opšte standarde postignuća RS 2013), radi formiranja mislećih i funkcionalnih građana jednog društva.

Predmet našeg istraživanja je nastavni pristup koji, između ostalog, posmatra učenika kao „proaktivnog činioca“ u nastavnom procesu (Grubor 2020, 81). Osnovni smisao kooperativnog učenja jeste međusobna saradnja članova grupe kako bi se realizovali zajednički ciljevi, imajući u vidu maksimalni učinak svakog pojedinačnog člana grupe (Johnson and Johnson 2014, 481). Interakcija sa drugim članovima grupe doprinosi razvoju i intra- i interpersonalnih veština, čime članovi grupe uče više o sebi i drugima (Grubor 2020, 90). U svojoj metaanalizi, Rozet, Džonson i Džonson su utvrdili da kooperacija dovodi do boljeg postignuća i boljih odnosa među vršnjacima (Roseth, Johnson, and Johnson 2008)<sup>1</sup>. Kada govorimo o nastavnoj praksi, možemo zaključiti da KU direktno podstiče razvoj različitih međupredmetnih kompetencija iz Opštih standarda postignuća (2013) (npr. kompetencije za celoživotno učenje, komunikaciju, rešavanje problema, saradnju, odgovorno učešće u demokratskom društvu), ali da je i u opštem smislu pogodan za razvoj i ostalih ključnih kompetencija. Povrh toga, s obzirom na to da naše istraživanje uključuje nastavnike jezika i književnosti, KU podržava i strukturalističku i funkcionalnu i interaktivnu teoriju jezika, odnosno pogoduje proučavanju i usvajanju jezika kao strukturalnog, funkcionalnog i interaktivnog sistema. Budući da se učenici moraju obučiti da usavršavaju postojeće i razvijaju nove veštine i strategije učenja (Brown 2001; Grubor and Hinić 2010; Larsen-Freeman 2001), kao i da preuzimaju aktivnu ulogu u procesu učenja, naš osnovni istraživački zadatak je da ispitamo kako nastavnici, u našem konkretnom slučaju jezika i književnosti, poimaju ovaj interaktivan pristup (u smislu njegove osnovne svrhe, prednosti, mana, konkretnih mogućnosti primene i sl).

Ukratko, u pogledu strukture rada, teorijsko polazište rada će biti kratko predstavljeno, koncept kooperacije definisan, prednosti i mane kooperativnog učenja navedene; u istraživačkom delu ćemo opisati metodologiju istraživanja, sažeto predstaviti rezultate, a potom ih sumirati i navesti neke od implikacija, kao i ograničenja; u poslednjem poglavlju ćemo dati moguće predloge za naredna istraživanja iz navedene oblasti.

---

<sup>1</sup> Autori su uključili 148 studija, sa ukupnim uzorkom od preko 17.000 adolescenata iz 11 zemalja.

## 2. Kooperativno učenje: teorijsko određenje

Kooperativno učenje je nastavni pristup koji je efikasan na različitim nivoima obrazovanja (Johnson, Johnson, and Smith 2007, 16), te ga ne treba vezivati za nastavu nijednog konkretnog nastavnog predmeta. Zbog mogućnosti „široke primene“, istraživanja koja su se bavila ispitivanjem ovog koncepta, njegovih tehnika i sl, obuhvataju najrazličitiji dijapazon oblasti i disciplina.

Sama ideja o kooperaciji nalazi se u osnovi mnogih teorija. Konstruktivistička teorija, na primer, neguje koncept kooperacije jer se uloga socijalne interakcije tokom učenja naglašava i u kognitivnom konstruktivizmu, kod Pijažea, i socijalnom, kod Vigotskog (Gilles 2014, 795). Rad u kooperaciji sa uspešnijim vršnjacima i instruktorima (roditeljima i/ili nastavnicima) dovodi do kognitivnog i intelektualnog razvoj u vidu „zdravih saznanjnih konflikata“ (Johnson and Johnson 2014, 69), te učenici kognitivno „uvežbavaju“ i restrukturiraju informacije kako bi ih zadržali u memoriji i inkorporirali u postojeće kognitivne strukture (Phillips 1995, 5–6). Grubo rečeno, osnovni principi konstruktivističke teorije su: (1) smisleni kontekst, kao osnovni preduslov da učenici žele i mogu nešto da nauče (motivisanost i mogućnosti/sposobnosti); (2) strukturisana organizacija nastavnog sadržaja radi boljeg razumevanja („spiralna organizacija“); (3) organizovanje nastavnih sadržaja na takav način da olakšava ekstrapolaciju i rekonstrukciju saznanjnih struktura. Generalno, konstruktivisti u prvi plan stavljaju autonomiju, ali i kooperaciju učenika (v. Wolff 2007).

U svojim seminalnim radovima, psiholog Dž. Bruner bavio se ovim konceptom u kontekstu učenja matematike, prirodnih nauka, ali i usvajanja jezika u drugoj polovini prošlog veka (Bruner 1960, 1966, 1973, 1983, 1990). U okviru svoje teorije obrazovanja u kojoj učenje putem otkrića i učenje aktivnim učešćem igraju važnu ulogu, Bruner ističe da je učenje aktivan proces u kome učenici konstruišu nove ideje ili koncepte na osnovu svog postojećeg znanja (Takaya 2013, 9). Učenici su aktivni činioци, koji odabiraju i transformišu informacije, konstruišu hipoteze i donose odluke na osnovu postojećih informacija. Nastavnici sa druge strane imaju zadatak da motivišu učenike da samostalno uočavaju zakonitosti u određenim nastavnim sadržajima, ali i da im prilagode gradivo kako bi učenicima ono bilo što razumljivije. Osnovna ideja je da nastavni sadržaji budu organizovani tako da učenici postepeno nadograđuju svoja postojeća znanja i povezuju različite sadržaje.

Kooperativno učenje se, međutim, primarno i najdirektnije zasniva na *teoriji socijalne međuzavisnosti*. Džonson, Džonson i Smit (Johnson, Johnson, and Smith 1998, 28–29) opisuju koncept kooperacije kroz prizmu ove teorije, navodeći da Kurt Levin smatra da srž grupe leži u međuzavisnosti njenih članova, koji su vođeni zajedničkim ciljem. Grupe su „dinamičke rupe“, u kojima promena stanja bilo kog člana grupe ili podgrupe menja stanje ostalih članova ili

podgrupa.<sup>2</sup> Morton Dojč, Levinov učenik, prvi je formulisao teoriju socijalne međuzavisnosti još četrdesetih godina prošlog veka, i izvršio podelu međuzavisnosti na pozitivnu (kooperaciju), negativnu (kompeticiju) i nepostojeću (individualističke napore), što je ključno za nastavni pristup kooperativnog učenja. Prema datim deskriptorima, kooperacija između članova grupe je okarakterisana kao poželjna (pozitivna), te je ključna za uspešne ishode (Grubor 2014, 290). Istraživanja zapravo pokazuju da na ravni individualistička nastojanja – kompeticija – kooperacija, kooperacija pozitivno deluje na odnos među vršnjacima sa jedne strane, i pozitivno utiče na postignuće sa druge (npr. Pritchard and Woollard 2010).

Kooperativno učenje je deo jednog opštijeg nastavnog pristupa, tj. kolaborativnog učenja (Richards and Rodgers 2015, 244), i predstavlja nastavni pristup koji u velikoj meri koristi interaktivne (kooperativne) aktivnosti, odnosno rad u parovima i (manjim) grupama. Međutim, veoma je važno naglasiti da se KU ne može prosto izjednačiti sa grupnim radom, stoga sama činjenica da učenici rade u grupama nije nužno garancija da se u nastavi i koristi ovaj pristup. U literaturi za nastavu stranog i/ili drugog jezika (L2), na primer, KU se smatra komunikativnim pristupom jer se pomoću njega promoviše komunikativna interakcija (Richards and Rodgers 2015, 245). Bliže određenje uloge grupnog rada daju Olsen i Kejgen (Olsen and Kagan 1992, 8), koji u svojoj definiciji KU-a ističu odgovornost svakog člana i međusobnu saradnju između članova grupe:

Kooperativno učenje je učenje u grupama koje je organizovano na takav način da učenici u grupama razmenjuju i dele informacije, a svaki pojedinačni član grupe smatra se odgovornim za svoje učenje i motivisan je da podspeši proces učenja i drugih članova grupe.

Takođe se naglašava i koncept saradnje, ali i sticanje životnih veština (Grubor 2020, 90), imajući u vidu da škole imaju i vaspitnu funkciju, pored obrazovne. Stoga se KU definiše i kao nastavni pristup u kome (Grubor 2014, 290):

[M]anje, uglavnom heterogene grupe, kroz raznolike nastavne aktivnosti i saradnju sa svojim vršnjacima i nastavnikom, upoznaju i usvajaju sadržaje određenih nastavnih predmeta, ali se uče i životnim veštinama (timskim, organizacionim, sociopolitičkim), i time upoznaju svet oko sebe, ali i istovremeno stiču osećaj odgovornosti, autonomije i samosvesti.

### **2.1. Ključni elementi kooperativne nastave**

Kao što je u prethodnom odeljku napomenuto, grupni rad nije jedina niti dovoljna odrednica ovog nastavnog pristupa. Sama priroda i organizacija grupnog rada u kooperativnoj učionici ključni su za uspešnu primenu pristupa. Pošto osnovni ciljevi KU-a uključuju negovanje kooperacije, razvijanje kritičkog

---

<sup>2</sup> Termin „dinamičke rupe“ uveo je Kurt Kofka, jedan od začetnika geštalt psihologije.

mišljenja i komunikativne kompetencije (Richards and Rodgers 2015, 245), ključni elementi kooperativne učionice prema Olsenu i Kejganu (1992) su:

- 1) pozitivna međuzavisnost,
- 2) formiranje grupe,
- 3) odgovornost svakog člana grupe,
- 4) socijalne veštine, i
- 5) strukturisanje i strukture.

Iako se u kasnijim radovima navedeni elementi grupišu u kategorije pozitivne međuzavisnosti, odgovornosti svakog člana grupe i obezbeđivanja jednakog učinka svakog člana grupe (npr. Nam and Zellner 2011), u ovom radu ćemo se fokusirati na prvobitnu klasifikaciju zbog prisustva određenih kategorija koje su važne za praktičnu primenu ovog pristupa u nastavi (npr. strukture).

Prema Ričardsu i Rodžersu (2015, 249–250), članovi grupe moraju shvatiti da ono što pomaže jednom članu, pomaže svim članovima grupe, i obrnuto (npr. kod pisanja grupnog eseja, izrade grupnih prezentacija) (v. pozitivnu međuzavisnost). Formiranje grupa uključuje nekoliko faktora, od kojih su najznačajniji određivanje veličine grupe i podela učenika u grupe. Prema principima kooperativnog učenja, grupe su uglavnom male i uključuju ili dva (par) ili tri–četiri učenika (manju grupu). Odluka nastavnika će prirodno zavisiti od vrste zadatka, uzrasta učenika, vremenskog ograničenja za konkretnu aktivnost, učeničkih stilova učenja i/ili interesovanja, ukupnog broja učenika u odeljenju i sl. Kada govorimo o podeli učenika u grupe, možemo govoriti o tome ko vrši podelu (nastavnik, učenici), kako (ciljano ili nasumično), kao i o ulogama unutar grupa (npr. ravnopravne, svi učenici imaju isti/sličan zadatak, ili različite, unapred dodeljene/odabrane: npr. sudija, zapisničar-ka, novinar-ka, intervjuisani-a). Nasuprot prostom grupnom radu, u kooperativnoj nastavi se od svakog člana grupe očekuje i individualni i grupni učinak (v. odgovornost svakog člana grupe), odnosno svako je odgovoran za uspeh svoje grupe i kao individua i kao član grupe (npr. nastavnik daje svakom učeniku ocenu na osnovu njegovog/njenog udela u timskom projektu/radu). Socijalne veštine, kao što su komunikativne veštine i veštine rešavanja konflikata (Smith 1996, 75), određuju način na koji učenici sarađuju sa drugim članovima grupe, te je uobičajeno da se učenici obučavaju za ovakav rad jer se u učionici nalaze uspešniji i manje uspešni učenici, vođe i sledbenici, ektoverti i introverti, i sl. Uloga nastavnika stoga je da prati dinamiku rada svake grupe, tj. ravnomernu zastupljenost učešća njenih pojedinačnih članova, poštovanje različitosti, različitih mišljenja i sl, ali i da neguje razvoj timskih veština kod učenika. Najzad, strukturisanje se odnosi na načine organizovanja učeničke interakcije, a same strukture predstavljaju različite nastavne tehnike, odnosno vrstu aktivnosti koje se pritom koriste (npr. trostepeni intervju, razigravanje, okrugli sto).

U nastavi jezika i književnosti, konkretno, najčešće korišćene tehnike su rad na istom štivu, sa istim zadatkom (npr. na osnovu slike koju im nastavnik daje, članovi grupe zajedno osmišljavaju/pišu pesmu od četiri strofe i četiri stiha, korišćenjem aorista u nastavi srpkog jezika, ili sadašnjeg/prošlog vremena u nastavi stranih jezika), ili sa različitim zadacima (npr. učenici se u paru upoznaju sa biografijom autora kroz aktivnost „informacione praznine“). Učenici mogu raditi i na različitom štivu (npr. učenici čitaju različite priče ili različite delove iste priče koje posle razmenjuju sa članovima svoje grupe kroz aktivnost „slagalica“, ili čitaju različita pravila iste jezičke pojave kod obrade, odnosno kod obnavljanja svaki učenik priprema različitu npr. glasovnu promenu u srpskom jeziku ili različite upotrebe npr. konjuktiva u nastavi stranog jezika). Najzad, kooperativni projekti se takođe često koriste (npr. grupne prezentacije).

## **2.2. Prednosti i mane kooperativnog učenja**

Budući da je česta zamerka prosvetnih savetnika koji posećuju časove nastavnika da akcenat nastave primarno leži na nastavniku a ne učenicima, na znanjima a ne kompetencijama, na ovom mestu ćemo ukratko uporediti KU sa tzv. „tradicionalnom nastavom“, a potom sumirati osnovne prednosti i mane kooperativnog učenja.

Tradicionalna nastava usmerena je na nastavnika, a njena osnovna karakteristika je podsticanje kompetitivnosti. Nasuprot tome, kooperativna nastava podržava kooperaciju i samim tim postignuće svih učenika (ili realnije, najvećeg broja učenika), pomaže nastavniku da izgradi pozitivne odnose između učenika, pruža učenicima iskustva neophodna za zdrav društveni, psihološki i kognitivni razvoj (Johnson and Johnson 1994, 2), dovodi do razvoja metadisciplinarnih kompetencija, kao što su formiranje hipoteza, donošenje odluka, kategorisanje (Cohen 1994), utiče na bolje postignuće i bolje odnose među vršnjacima (npr. Baer 2003; Cohen and Lotan 1995; Foley and O'Donnell 2002; Hertz-Lazarowitz and Miller 1992; Johnson and Johnson 1989; Pritchard and Woollard 2010; Slavin 1995; Watson 1991), putem socijalno-afektivnog učenja doprinosi razvoju socijalnih veština, kao što su timski rad (Slavin 1995), poštovanje drugih (Marr 1997), rešavanje problema (Cheng and Warren 2000), doprinosi razvijanju kritičkog mišljenja (Brandon and Hollingshead 1999), pojačava samopouzdanje učenika u sopstvene sposobnosti (Huber 2004), priprema učenike za buduću ulogu građana društva u svetu odraslih (Cohen 1994), uči učenike životnim veštinama (Grubor 2014, 2020), usmerena je na učenike i učenje, pruža učenicima mehanizme holističkog učenja, i najzad, uči ih da uče.

Prednosti kooperativnog učenja su višestruke. Pored gorenavedenih, navešćemo i neke praktične konsekvence. Sama priroda rada (rad u parovima i/ili grupama) doprinosi povećanoj aktivnosti, odnosno većem učešću učenika na času. Problem u tradicionalnoj nastavi je što pretežno korišćenje frontalnog

oblika rada često ima za posledicu pasivnost najvećeg broja učenika, sa izuzetkom „aktivnih“ učenika sa kojima nastavnik vrlo često jedino komunicira. U tradicionalnoj nastavi ima mnogo „podučavanja“ a malo učenja, i favorizuje se samo nekoliko učenika koji se ističu svojim znanjem i/ili radom, dok najveći broj učenika ostaje neaktivan u nastavnom procesu (Brown and Lee 2015; Harmer 2015). Ako uzmemo u obzir činjenicu da odeljenja u školama Srbije često broje oko trideset učenika, i da je realnost da nastavnici rade sa „mešovitim odeljenjima“, odnosno sa učenicima najrazličitijih sposobnosti i znanja, nastavnici su prinuđeni da se okrenu drugačijim nastavnim pristupima. Dobro osmišljen grupni rad, sa druge strane, naglašava pojedinačnu učeničku odgovornost i autonomiju, te je pogotovo koristan u pomenutim odeljenjima, s obzirom na to da grupisanje učenika može biti raznovrsno. Na primer, gradiranje zadataka može biti usklađeno sa učeničkim sposobnostima ili interesovanjima, tako da učenici istih sposobnosti dobiju zadatak u skladu sa svojim kapacitetima ili afinitetima, ili grupa može biti heterogena, te uspešniji učenici mogu pomoći manje uspešnim davanjem dodatnog inputa i pružanjem dodatne pomoći u razumevanju sadržaja i/ili zadataka.

U praktičnom smislu, ako pogledamo uloge učenika i nastavnika, primećujemo da su one prema ovom pristupu usmerene ka učinkovitosti obe strane uključene u nastavno-obrazovni proces. Uloge i jedne i druge strane veoma su zahtevne, za razliku od tradicionalne nastave. Osnovna uloga učenika je da je kooperativni član grupe, timski igrač, „reditelj sopstvenog učenja“, naučen da planira, nadgleda i procenjuje sopstveno učenje, fleksibilan (Richards and Rogers 2015, 252). Nastavnik takođe preuzima višefunkcionalnu ulogu: mora da stvori visoko strukturiranu i dobro organizovanu sredinu koja je pogodna za učenje, postavi ciljeve, planira i strukturise zadatke, osmisli fizički raspored u učionici, dodeli učenicima uloge, podeli ih u grupe, bira nastavne materijale (Johnson and Johnson 1994, 2014), posrednik je u učenju (npr. kreće se po učionici i pomaže učenicima i/ili grupama po potrebi, sa ciljem da učenici što više napreduju i/ili što uspešnije reše zadatak), manje govori od učenika, postavlja opšta pitanja kako bi podstakao učenike na razmišljanje, priprema učenike za zadatke i pomaže im da ih što uspešnije reše (Ghufuron and Ermawati 2018; Harel 1992).

Pored toga, za razliku od većine nastavnih pristupa i metoda, kooperativno učenje je dosta istraživano, i to u najrazličitijim nastavnim predmetima. Kao što je već navedeno, istraživanja su pokazala da se primenom kooperativnog pristupa učenici pripremaju za ulogu budućih aktivnih građana i da se uče životnim veštinama, pored toga što usvajaju nastavne sadržaje (v. npr. Gruber 2014, 2020). Sa druge strane, kao što neka istraživanja sugerisu, negativna strana kooperativnog učenja je činjenica da ovaj nastavni pristup u izvesnom smislu najmanje pogoduje uspešnijim učenicima s obzirom na to da se pokazalo da manje uspešni učenici imaju koristi i u homogenim i u heterogenim grupama,

dok uspješniji imaju najviše koristi u homogenim grupama (Baer 2003). Naravno, iako uspješnijim učenicima u heterogenim grupama nedostaju mentalni izazovi, pomoć koju pružaju manje uspješnim može im pomoći u razvijanju sa jedne strane vanpredmetnih veština (npr. socijalnih), a sa druge, na ovaj način ovi učenici dodatno kognitivno uvežbavaju zadate sadržaje (v. npr. *podučavanje* u Trbojević 2013). Iz svega navedenog, razumno je zaključiti da nastavnici treba da naprave optimalan balans u odabiru članova grupa i dodeljivanju uloga, kako bi svi učenici imali optimalne koristi od primene ovog nastavnog pristupa u učionici.

### 3. Metodologija istraživanja

Osnovni cilj ovog eksplorativnog istraživanja je ispitati kako nastavnici jezika percipiraju KU (u smislu osnovne svrhe, prednosti, mana, mogućnosti primene i sl). Osnovna pretpostavka je da će nastavnici izjednačavati KU sa prostim grupnim radom, i posmatrati ovaj pristup kao produktivan, ali i ne tako poželjan način rada (npr. zbog celokupnog postupka organizacije, kreativne buke i sl). Sekundarni cilj je da se utvrdi u kojoj meri i kada nastavnici najčešće koriste navedeni pristup. Pretpostavka je da se ovaj nastavni pristup najviše primenjuje na časovima obnavljanja i utvrđivanja, kao posledica uvreženog uverenja da časovi obrade „moraju“ biti održani u vidu frontalnog oblika rada, sa nastavnikom u centralnoj poziciji kao glavnim i „pouzdanim izvorom znanja“.

#### 3.1. Uzorak

Uzorak iz našeg istraživanja čine nastavnici jezika (maternjeg, stranog), osnovnih i srednjih škola u različitim gradovima Srbije (Kragujevcu, Beogradu, Novom Sadu, Novom Pazaru, Zrenjaninu, Čačku, Kruševcu). Uпитnik je poslat na individualne mejl adrese nastavnika širom Srbije, sa instrukcijom da se dalje prosledi pripadnicima ciljne grupe. Dakle, primenili smo *lančano uzorkovanje* radi uključivanja što većeg broja ispitanika iz navedene populacije. Prikupljeno je 90 upitnika, ali je konačan uzorak činilo 82 nastavnika sa celokupno popunjenim upitnikom, nejednake distribucije po polnom kriterijumu (ž=95,1%, m=4,9%), starosti od 26 do 57 godina (M=42,32, StD=6,50), sa radnim stažom u školi od 2 do 32 godine (M=15,78, StD=7,99). Najzad, u pogledu nastavnog predmeta, najveći procenat ispitanika su činili nastavnici srpskog jezika (48,8%), engleskog (29,3%), nemačkog (9,8%), i francuskog (7,3%), dok su ostali jezici bili manje zastupljeni (italijanski, ruski, španski), te su u obradi podataka tretirani kao „ostali“. Broj zaposlenih u osnovnim i srednjim školama bio je dosta ujednačen (osnovne škole 43,9%, srednje škole 56,1%, sa ravnomernom zastupljenošću nastavnika gimnazije sa 52,2%, i stručnih srednjih škola sa 47,8%).

#### 3.2. Instrumenti i način obrade podataka

Istraživanje je zbog epidemiološke situacije sprovedeno putem onlajn aplikacije *Google forms* u toku 2020. U svrhu prikupljanja podataka, koristili smo



onlajn upitnik koji je uključivao opšti deo sa osnovnim sociodemografskim podacima (pol, starost, godine radnog staža, mesto zaposlenja, tip škole: osnovna, srednja – gimnazija, stručna), kao i deo kojim se ispitivalo kako nastavnici doživljavaju KU. Ovaj deo su činila pitanja višestrukog izbora (skala procene Likertovog tipa, npr. *Koliko često koristite kooperativno učenje u nastavi? 1 nikada, 2 retko, 3 ponekad, 4 često, 5 veoma često, 6 uvek*), i pitanja otvorenog tipa (npr. *Kako biste definisali kooperativno učenje svojim rečima (bez obzira da li ste upoznati sa ovim pristupom ili ne)?*).

Prikupljeni podaci analizirani su kvalitativno i kvantitativno u zavisnosti od prirode ajtema. Drugim rečima, ajtemi koji su uključivali skale procene analizirani su u statističkom programu *IBM SPSS Statistics 21*, i izračunavana je deskriptivna statistika (srednje vrednosti, standardna devijacija, procenti). Kada je reč o kvalitativnoj analizi, ona je podrazumevala više koraka: analizom sadržaja sva pitanja otvorenog tipa su prvo kodirana radi formiranja kategorija (npr. prilikom navođenja prednosti ispitivanog pristupa, odgovori istog tipa su grupisani i kategorisani, kao što je akcenat na timskom radu i/ili razvijanju socijalnih veština), a najčešće formulacije naknadno beležene. Nakon kodiranja, pripadnost određenoj izdvojenoj kategoriji izražavana je broičano, radi kvantifikacije najčešćih odgovora, odnosno kategorija.

#### 4. Rezultati

Kada je reč o frekventnosti upotrebe kooperativnog pristupa u nastavi, najveći broj ispitanika (78,3%) ga koristi, od toga 46,3% ponekad, a 22% često, što se u izvesnoj meri poklapa sa odgovorima na pitanje da li su upoznati sa ovim nastavnim pristupom (75,6% „da“, 24,4% „ne“). Ispitanici koji su odgovorili da nikada ne koriste ovaj pristup navode kao najčešći razlog činjenicu da nisu upoznati sa ovim nastavnim pristupom, a manji broj navodi da su odeljenja prevelika ili da „nemaju s kim da rade“. Na pitanje u kojim situacijama bi KU po njihovom mišljenju bilo opravdano ili korisno za učenike, ispitanici koji ne koriste ovaj pristup nemaju jasne odgovore (najveći broj odgovora jeste „ne znam“). Ostali ispitanici, koji su izjavili da *retko-uvek* koriste KU, najčešće navode da ga koriste na časovima obrade književnih dela (29,6%) i utvrđivanja gramatičkih jedinica (25,9%). Daljim uvidom u odgovore ispitanika, utvrđeno je da se prva vrednost odnosi na nastavnike srpskog jezika, dok je druga prisutna u najvećoj meri kod nastavnika engleskog jezika, a u manjoj meri i kod nastavnika srpskog jezika.

Kada je u pitanju definisanje koncepta KU-a, bez obzira na to da li su upoznati sa njim ili ne, nastavnici najčešće opisuju ovaj pristup kao „timski rad“ ili „saradničko učenje“ (92,7%). Od ovog procenta, više od polovine odgovora (51,2%) uključuje određene ključne elemente KU-a: zajedništvo u smislu timskog rada (v. socijalne veštine, odnosno razvijanja timskih/kooperativnih veština), kao i okrenutost ka zajedničkom rešavanju problemskih zadataka (v. pozitivna

međuzavisnost članova grupe), sa manjim brojem ispitanika koji konkretno ukazuju na odgovornost svakog pojedinačnog člana tima. Jedna ispitanica, profesorka srpskog jezika u stručnoj školi, konkretno definiše KU kao „grupni oblik rada u kojem je akcenat na ulozi učenika na času gde svaki član grupe ima zadatak u skladu sa sopstvenim senzibilitetom, a sa ciljem sveobuhvatnije i potpunije realizacije cilja časa“.

Kao prednosti ovog nastavnog pristupa, najveći broj ispitanika ističe (1) aktivno uključivanje učenika u nastavni proces i proces učenja, motivisanje i vršnjačku edukaciju (51,2%), (2) razvijanje socijalnih veština (timskih, organizacionih, komunikativnih), tolerancije i demokratije (36,6%), i (3) podsticanje razvoja različitih učeničkih sposobnosti (kreativnost, funkcionalna i dugotrajnija znanja) (26,8%). Određen broj nastavnika takođe navodi i (4) osamostaljivanje učenika i razvijanje lične odgovornosti u procesu učenja (14,6%), (5), pozitivan efekat na celokupni nastavni proces učenja (afektivna dimenzija) (14,6%), (6) pogodovanje učenicima različitih sposobnosti (9,8%), i (7) adaptibilnost pristupa (npr. praktičnost u smislu uključivanja što većeg broja učenika u rad, mogućnost korišćenja pristupa i pri obradi i pri utvrđivanju gradiva) (7,3%). Na ovom mestu je neophodno napomenuti da su se pri kodiranju uzimale u obzir kategorije u okviru analize sadržaja, te da se određen broj nastavnika ponavljao u rezultatima, tj. neki ispitanici su navodili više prednosti koje su brojane po kategorijama, ne po ispitaniku.

Kada govorimo o nedostacima navedenog pristupa, neznatni broj nastavnika je navodio različite aspekte (odnosno kategorije), za razliku od prednosti. Naime, 15,6% ispitanika smatra da KU nema mane, a 18,8% ispitanika navodi da ne zna. Nakon uvida u bazu, utvrđeno je da najveći broj ispitanika iz druge kategorije jesu ispitanici koji su izjavili da nisu upoznati sa KU. Što se tiče konkretnih odgovora, najveći broj nastavnika navodio je (1) nejednako učešće svih članova grupe (npr. uspešniji učenici preuzimaju realizaciju aktivnosti na sebe) (28,1%), (2) buku, lošu organizaciju i realizaciju (20%), (3) nemogućnost posvećivanja pojedincu i fokusiranost na grupu (9,4%). U manjem procentu, nastavnici su navodili neuključenost učenika u rad (npr. nemotivisanost, loše međuljudske odnose), nenapredovanje naprednijih učenika (7,1%), a neznatni broj (po jedan-dva nastavnika) probleme uključivanja učenika sa poteškoćama (v. inkluzivno obrazovanje) i nepostojanje „relevantnog izvora znanja“ (tj. fokus na nastavnika kao „prenosioca znanja“), neizvodljivost na svim časovima i nemogućnost česte primene pristupa (bez elaboracije), poteškoće oko ocenjivanja, iziskivanje velike odgovornosti (ne precizirajući čije), iziskivanje napornog rada i vremena i od učenika i nastavnika.

Na pitanje koliko često koriste grupni rad, situacija je donekle slična odgovorima na pitanje koliko često koriste KU u nastavi (ponekad – 41,5% naspram 46,3%, često – 34,1% naspram 22%). Najveći broj odgovora se odnosio na: (1) obnavljanje, vežbanje, utvrđivanje (41,5%), (2) na obradu gradiva

generalno (navodeći i književnost i gramatiku, ili bez konkretnog specifikovanja i navođenjem opšteg termina „gradivo“) (19,5%), i (3) obradu književnih dela konkretno (17,1%). Vrlo je zanimljivo da se najveći broj odgovora na pitanje kada ne koristite grupni rad odnosio na: (1) obradu gradiva (58,5%), sa isticanjem gramatičkih jedinica i/ili jedinica koje su „kompleksne“, „teške učenicima“. U manjem broju nastavnici navode i (2) individualizaciju (npr. fokus na individualnim sposobnostima) (7,31%), i (3) nedostatak učeničke motivacije ili nejednak angažman članova grupe (7,31%).

U pogledu određivanja članova grupe, najveći broj nastavnika navodi (1) formiranje heterogenih grupa (ciljano uključivanje učenika različitih nivoa znanja i sposobnosti) (48,8%) i (2) metodu slučajnog izbora (npr. dodeljivanjem brojeva, formiranje grupa na osnovu rasporeda sedenja, par-nepar i sl) (36,6%). Nastavnici takođe navode podelu (3) u homogene grupe (ciljano, prema učeničkim afinitetima, sposobnostima i/ili međuljudskim odnosima) (16,7%), i (4) prema ličnom izboru učenika (11,9%). I na ovom mestu napominjemo da su pri analizi podataka brojane izdvojene kategorije prisutne u odgovorima, a ne broj samih ispitanika jer su neki nastavnici navodili više različitih kategorija.

Na pitanje da li smatraju da bi im seminar o KU koristio u nastavi, velika većina nastavnika ima pozitivan odgovor („da“ 85,4%, „ne“ 12,2%, „ne znam“ 2,4%). Prilikom elaboracije odgovora u vezi sa svrsishodnošću eventualnog seminara, nastavnicu su najčešće navodili praktičnu (aplikativnu) dimenziju (29,3%), odnosno (1) dobijanje praktičnih saveta i rešenja (npr. načine optimalne podele učenika u grupe, vrednovanje rada članova grupe i jasne kriterijume ocenjivanja, kao i konkretne tehnike/strukture). Pored toga, navodili su i želju za profesionalnim usavršavanjem, i to (2a) upoznavanje sa ovim nastavnim pristupom (24,4%), i (2b) generalno unapređenje nastave i sopstveni profesionalni razvoj (29,3%).

Najzad, poslednje pitanje u upitniku imalo je cilj da se percepcija nastavnika u pogledu prednosti i mana KU svede na osnovni smisao ovog nastavnog pristupa. U tom pogledu, najveći broj ispitanika smatra da je to (1) učenje sa drugima i od drugih (37%), da doprinosi razvoju (2) različitih kompetencija (socijalnih, timskih, komunikativnih veština) (33,3%), (3) lične odgovornosti kod učenika (za proces učenja kod sebe i drugih, aktivno uključivanje u proces učenja) (25,9%) i kritičkog mišljenja i samostalnosti u zaključivanju (18,5%).

## 5. Diskusija

U ovom poglavlju kratko ćemo sumirati implikacije rezultata, vodeći se prevashodno postavljenim ciljevima. Osnovni cilj rada bio je da se ispita kako nastavnici jezika poimaju KU, a osnovna pretpostavka da će nastavnici izjednačavati KU sa prostim grupnim radom, i posmatrati ovaj pristup kao konstruktivan, ali isto tako ne i uvek poželjan način rada.

Sudeći prema rezultatima, prvi deo hipoteze ostaje i dalje nepoznanica jer sadašnje istraživanje nije ni potvrdilo ni opovrglo ovu pretpostavku. Ipak, sudeći prema odgovorima jednog broja ispitanika, evidentno je da određeni nastavnici ili jesu upoznati sa ovim pristupom, ili intuitivno, logički zaključuju koji su njegovi osnovni principi. Što se tiče definisanja samog konstrukta, najveći broj ispitanika posmatra KU kroz prizmu timskog rada i prepoznaje opšte ključne komponente ovog pristupa (npr. zajedništvo i okrenutost ka zajedničkom rešavanju problemskih zadataka), sa manjim brojem ispitanika koji konkretno ukazuju na učeničku samostalnost i odgovornost svakog pojedinačnog člana grupe, iako je broj odgovora u pogledu učeničke odgovornosti bio veći kada je od nastavnika traženo da navedu osnovnu svrhu KU-a. Ovaj rezultat je u skladu sa prednostima koje su ispitanici navodili, odnosno angažovanje i motivisanje učenika za rad, i razvijanje prvenstveno socijalnih veština, sa manjim procentom odgovora koji su ukazivali na osamostaljivanje učenika i razvijanje lične odgovornosti u procesu učenja. Međutim, na osnovu naknadnog uvida u odgovore ispitanika, može se primetiti da jedan deo nastavnika posmatra KU isključivo kroz projektne aktivnosti (npr. grupne projekte i prezentacije). Iako se na osnovu odgovora ne može sa sigurnošću tvrditi da ispitanici ne podrazumevaju rad na projektima u okviru postulata KU, stiče se utisak da je tako jer navode nedostatak vremena, „pretrpanost časova“, preopterećenost učenika i sl, kao razlog nekorišćenja ovog pristupa ili kao njegovu manu, budući da projekti iziskuju dosta vremena. Drugi deo hipoteze jeste u velikoj meri potvrđen jer skoro polovina ispitanika iz našeg uzorka navodi da ponekad koristi KU, i to najčešće na časovima obrade književnih dela u nastavi Srpskog jezika i književnosti, i utvrđivanja gramatičkih jedinica, prevashodno u nastavi Engleskog jezika.

U pogledu sekundarnog cilja, koji je bio da se utvrdi u kojoj meri i kada nastavnici najčešće koriste navedeni pristup, naša pretpostavka je bila da se KU najviše koristi na časovima obnavljanja i utvrđivanja, što su rezultati i potvrdili. Pored toga što je najveći broj ispitanika kao prednost navodio aktivno uključivanje učenika u nastavni proces (oko polovine odgovora) i razvijanje različitih veština (oko trećine odgovora), ispitanici su navodili da KU ne koriste pre svega kod obrade gradiva, sa izuzetkom nastavnika srpskog jezika koji su navodili da koriste ovaj pristup u obradi književnih dela (oko petina ispitanika), naglašavajući posebno gramatičke i/ili složene nastavne jedinice koje su učenicima „teške“. Pri elaboraciji odgovora, određen broj ispitanika eksplicitno navodi kao razlog da je „bolje“ ili da su „sigurniji“ da će učenici bolje usvojiti gradivo kada im oni „ispredaju“. Iako se na osnovu rezultata čini da su nastavnici u većoj meri upoznati ili da jednostavno samostalno prepoznaju prednosti interaktivne nastave, ipak se u ovakvim elaboracijama promalja mišljenje da je nastavnik glavni i jedini „pouzdan izvor znanja“, i da akcenat na učenike još uvek ne zauzima centralno mesto u nastavi jezika i književnosti, kao što to odgovori na neka opšta pitanja sugerišu.

Kao što je već navedeno, veliki broj istraživanja pokazao je pozitivan učinak KU-a na postignuće učenika, na razvijanje boljih odnosa među vršnjacima. Istraživanja su takođe pokazala da učenici pozitivnije percipiraju nastavno okruženje i njegove individualne komponente (Grubor 2014). Međutim, pošto stavovi učenika i nastavnika utiču na uspešnu primenu ovog pristupa (Almulla 2017), a neka skorija istraživanja sprovedena u Srbiji pokazuju da je upotreba KU-a slabo zastupljena na ranijim nivoima obrazovanja (Kovačević, Blagdanić, i Stojanović 2021), kao imperativ se ističe neophodnost da se nastavnici obuče za ovakav vid rada (Almulla 2017; Baines, Blatchford, and Kutnick 2008; Guri-Rosenblit 2002; Lotan 2008). S tim u vezi, čini se da je veliki broj nastavnika iz naše studije uveren da je tradicionalni pristup neophodan za „ozbiljnije“ sadržaje.

S druge strane, činjenica da velika većina nastavnika smatra da bi im seminar o kooperativnom učenju koristio u nastavi je ohrabrujuća jer govori o njihovoj spremnosti da se profesionalno usavršavaju, utoliko pre što su nastavnici mahom u svojim odgovorima govorili o KU-u kao „novoj metodi“, uprkos činjenici da su postulati KU-a, pod tim konkretnim nazivom, dokumentovani u stručnoj literaturi još više od pre tri decenije. Sudeći prema odgovorima, nastavnici žele praktične ideje, konkretne savete primene pristupa, u smislu optimalnih podela u grupe, kriterijuma ocenjivanja, strukture (tj. primere konkretnih aktivnosti). Takođe su ohrabrujući navodi ispitanika da žele da napreduju i unapređuju svoj rad.

Na kraju, neophodno je navesti ograničenja sadašnjeg istraživanja. Na prvom mestu, broj ispitanika je mali, uzorak prigodan, distribucija po polu neujednačena. Iznenadjuća je činjenica da se samo 90 ispitanika odazvalo učešću u istraživanju. Iako je realno pretpostaviti da su nastavnici bili previše zauzeti administrativnim delom posla i opterećeni zbog onlajn nastave, moguće je da određen broj nastavnika kojima je upućen mejl jednostavno nije bio spreman da odgovara na pitanja jer nije upoznat sa ovim nastavnim pristupom, smatrajući da ne može da doprinese rezultatima. Drugi nedostatak se odnosi na prirodu kvalitativnog istraživanja, koja ne podrazumeva standardizovane instrumente i analitičke procedure (Dörnyei 2011, 38), uprkos činjenici da pri sprovođenju analize sadržaja postoji kodiranje koje mora biti sprovedeno prema unapred određenim strogim kriterijumima.

## 6. Zaključne napomene

Iako su studije pokazale neke od problema koje su naveli nastavnici u našoj i sličnim studijama (npr. Kovačević, Blagdanić, i Stojanović 2021), ali i učenici u nekim drugim (npr. Healy, Doran, and McCutcheon 2018), utvrđeno je da KU pruža povoljnu osnovu za zdrav društveni, psihološki i kognitivni razvoj (Johnson and Johnson 1994) i da pored nastavnih sadržaja uči učenike

efikasnim načinima savladavanja nastavnih sadržaja, i životnim veštinama (Grubor 2014, 2020).

Sa aspekta nastave jezika i književnosti, kooperativna nastava predstavlja komunikativan pristup koji omogućava napredovanje učenika različitih znanja i sposobnosti, u kako predmetnim tako i međupredmetnim kompetencijama. Istraživanja pokazuju da učenici postižu bolje rezultate, razvijaju najrazličitije (predmetne i životne) veštine, atmosfera na času je pozitivnija, pozitivnije procenjuju ovakav vid nastave itd. Ukoliko se pravilno primene postulati KU-a, učenici postaju aktivni i proaktivni činioci u nastavnom procesu, čime se između ostalog akcenat pomera na učeničke ishode učenja. Nastavnici su takođe aktivni činioci koji su, kao i učenici, uključeni u celoživotno učenje, i deo su jedne delatne zajednice, čiji je cilj napredak (obrazovni i lični), i jednaka odgovornost svih članova tima.

Iako rezultati ove studije ne mogu biti opšte prihvaćeni niti generalizovani zbog veličine uzorka i prirode kvalitativne metode, na osnovu rezultata ovog istraživanja, kao i neformalnog razgovora sa nastavnicima, stiče se utisak da se KU primenjuje sporadično u nastavi jezika i književnosti u školama Srbije, i da je očigledno potrebno vreme da se promena fokusa na samog učenika kao aktivnog činioca nastavnog procesa najzad dogodi. Ovakva situacija nije samo karakteristična za Srbiju, kao zemlju u razvoju, već i za razvijene zemlje, kao što su Velika Britanija i Sjedinjene Američke Države, gde se naglašava neophodnost obuke nastavnika, ali pre svega podizanje svesti o faktorima kojima se podstiče ili inhibira učenje (v. Baines, Blatchford, and Kutnick 2008; Lotan 2008). KU poboljšava i društveno funkcionisanje individue i njeno mentalno zdravlje, razvija samopouzdanje, društvene veštine, utiče na kontinuiranu motivaciju, stavove prema učenju (Johnson and Johnson 2014, 94). Kada učenici imaju deo lične odgovornosti prema učenju i ishodima učenja, vrlo je izvesno da će osećati veću samostalnost i autonomiju i konačno biti samouvereniji (Grubor 2020, 90).

Rezultati ovog istraživanja sugerišu da nastavnici iz sadašnjeg uzorka prepoznaju značaj KU-a, i najveći deo ima razvijenu svest o njegovim prednostima. Međutim, još uvek su prisutni stereotipi u pogledu tradicionalnih oblika nastave i vezanost za njih, i uverenje da je nastavnik jedini „pravi izvor znanja“. Sa druge strane, činjenica da je četvrtina ispitanika eksplicitno izjavila da nije upoznata sa ovim pristupom, zatim odgovori nekih ispitanika kojima se stiče utisak da oni KU izjednačavaju isključivo sa grupnim projektima i prezentacijama (koji ne moraju nužno biti organizovani u skladu sa postulatima KU-a), i deklarativna spremnost nastavnika da žele da pohađaju seminar o KU, govori o tome da je neophodno pružiti nastavnicima mehanizme da se bliže upoznaju sa ovim nastavnim pristupom, istraživački dokumentovanim prednostima, ali i praktičnim primenama. Takođe je važno pružiti nastavnicima podršku, s obzirom na to da uverenja ne moraju nužno pratiti ponašanja prema psihološkim teorijama o stavovima (v. npr. Grubor 2015).

Najzad, imajući u vidu ograničenja ovog istraživanja, naredni korak je ispitati ne samo opštu percepciju nastavnika, već kvantitativno ispitati sa jedne strane poznavanje konkretnih elemenata KU-a, radi dobijanja detaljnijeg uvida u to koliko su nastavnici zaista upoznati sa ovim nastavnim pristupom, ali i njihova uverenja i stavove prema njegovoj upotrebi u nastavi, uključujući spremnost nastavnika da se upuste u konkretno ponašanje. Važno je napomenuti i to da će stavovi učenika u školskom sistemu Srbije prema KU-u moći da budu ispitani tek kada se „registruje“ upotreba ovog pristupa u nastavi jezika i književnosti, što je još jedan korak napred za pedagoške nauke i poddisciplinu primenjene lingvistike, usvajanja stranog, i razvojne lingvistike, usvajanja maternjeg jezika.

#### LITERATURA

- Almulla, Mohammed. *An Investigation of Cooperative Learning in a Saudi High School: A Case Study on Teachers' and Students' Perceptions and Classroom Practices*. 2017. U of Leicester, PhD dissertation.
- Baer, John. "Grouping and Achievement in Cooperative Learning." *College Teaching* 51.4 (2003): 169–174.
- Baines, Ed, Peter Blatchford, and Peter Kutnick. "Pupil Grouping for Learning: Developing a Social Pedagogy of the Classroom." *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom: Computer-Supported Collaborative Learning*. Ed. Robyn Gillies, Adrian Ashman and Jan Terwel. New York: Springer, 2008. 56–72.
- Brandon, David, and Andrea Hollingshead. "Collaborative Learning and Computer Supported Groups." *Communications Education* 48 (1999): 109–126.
- Brown, Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Longman, 2001.
- , and Heekyeong Lee. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 4<sup>th</sup> ed. New York: Pearson, 2015.
- Bruner, Jerome. *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard UP, 1990.
- . *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton, 1983.
- . *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton, 1973.
- . *The Process of Education*. Cambridge: Harvard UP, 1960.
- . *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard UP, 1966.
- Cheng, Winnie, and Martin Warren. "Making a Difference: Using Peers to Assess Individual Students' Contributions to a Group Project." *Teaching in Higher Education* 5.2 (2000): 243–255.
- Cohen, Elizabeth. *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Teachers College, 1994.
- , and Rachel Lotan. "Producing Equal-status Interaction in the Heterogeneous Classroom." *American Educational Research Journal* 32.1 (1995): 99–120.
- Dörnyei, Zoltán. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford U P, 2011.
- Foley, Katherine, and Angela O'Donnell. "Cooperative Learning and Visual Organizers: Effect on Solving Mole Problems in High School Chemistry." *Asia Pacific Journal of Education* 22.1 (2002): 38–51.

- Ghufron, Ali, and Siti Ermawati. "The Strengths and Weaknesses of Cooperative Learning and Problem-Based Learning in EFL Writing Class: Teachers and Students' Perspectives." *International Journal of Instruction* 11.4 (2018): 657–672.
- Gillies, Robyn. "Developments in Cooperative Learning: Review of Research." *Anales de Psicología* 30.3 (2014): 792–801.
- Grubor, Jelena. "Beyond teaching English: EFL students' accounts of learning outcomes in a cooperative class." *Scientific Publications of the State University of Novi Pazar, Series B: Social Sciences and Humanities* 3.2 (2020): 80–95.
- . „Ispitivanje L2 stavova.“ *Inovacije u nastavi* 28.1 (2015): 140–148.
- . "Beyond teaching English: Cooperative learning in class." *ELLSEE Proceedings*. Ed. Zoran Paunović. Belgrade: Faculty of Philology, U of Belgrade, 2014. 289–298.
- , and Darko Hinić. "Extroversion: A factor influencing enjoyment in role play in EFL students?" *New Educational Review* 21.2 (2010): 293–305.
- Guri-Rosenblit, Sara. "A Top down Strategy to Enhance Information Technologies into Israeli Higher Education." *International Review of Research in Open and Distance Education* 2.2 (2002): 1–16.
- Harel, Yael. "Teacher Talk in the Cooperative Learning Classroom." *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. Ed. Carolyn Kessler. New York: Prentice Hall, 1992. 153–162.
- Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. 5<sup>th</sup> ed. Harlow: Longman, 2015.
- Healy, Margaret, John Doran, and Maeve McCutcheon. "Cooperative Learning Outcomes from Cumulative Experiences of Group Work: Differences in Student Perceptions." *Accounting Education* 27.3 (2018): 286–308.
- Hertz-Lazarowitz, Rachel, and Norman Miller, editors. *Interaction in Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge: Cambridge UP, 1992.
- Huber, Anne, herausgeber. *Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit*. Stuttgart: Klett, 2004.
- Jacobs, George, and Willy Renandya. *Student Centered Cooperative Learning: Linking Concepts in Education to Promote Student Learning*. Singapore: Springer, 2019.
- Johnson, David, and Roger Johnson. *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina: Interaction Book, 1989.
- , Roger Johnson, and Karl Smith. "Cooperative Learning Returns to College: What Evidence Is There That It Works?" *Change* 30.4 (1998): 26–35.
- , and Frank Johnson. *Joining Together Group Theory and Group Skills*. 11<sup>th</sup> ed. Harlow: Pearson, 2014.
- , Roger Johnson, and Karl Smith. "The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings." *Educational Psychology Review* 19.1 (2007): 15–29.
- Johnson, Roger, and David Johnson. "An Overview of Cooperative Learning." *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers*. Ed. Jacqueline Thousand, Richard Villa and Ann Nevin. Baltimore: Brookes P, 1994. 31–44.
- Kovačević, Zorica, Sanja Blagdanić, i Aleksandar Stojanović. "Kooperativno učenje u oblasti upoznavanja i razumevanja sveta i u nastavi prirode i društva." *Inovacije u nastavi* 34.1 (2021): 14–29.



- Larsen-Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Oxford UP, 2001.
- Lotan, Rachel. "Developing Language and Mastering Content in Heterogeneous Classrooms." *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom: Computer-supported Collaborative Learning*. Ed. Robyn Gillies, Adrian Ashman and Jan Terwel. New York: Springer, 2008. 184–200.
- Marr, Mary. "Cooperative Learning: A Brief Review." *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties* 13.1 (1997): 7–20.
- Nam, Chang Woo, and Ronald Zellner. "The Relative Effects of Positive Interdependence and Group Processing on Student Achievement and Attitude in Online Cooperative Learning." *Computers & Education* 56.3 (2011): 680–688.
- Olsen, Roger, and Spencer Kagan. "About Cooperative Learning." *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. Ed. Carolyn Kessler. New York: Prentice Hall, 1992. 1–30.
- Opšti standardi postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i vaspitanja i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u delu opšteobrazovnih predmeta*. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Republika Srbija, 2013.
- Phillips, Denis. "The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism." *Educational researcher* 24.7 (1995): 5–12.
- Pritchard, Alan, and John Woollard. *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social learning*. Abingdon: Routledge, 2010.
- Richards, Jack, and Theodore Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3<sup>rd</sup> ed. Cambridge: Cambridge UP, 2015.
- Roseth, Cary, David Johnson, and Roger Johnson. "Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships: The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures." *Psychological Bulletin* 134.2 (2008): 223–246.
- Sharan, Yael. "Learning to Cooperate for Cooperative Learning." *Anales De Psicologia* 30.3 (2014): 802–807.
- Slavin, Robert. "Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?" *Anales De Psicologia* 30.3 (2014): 785–791.
- . *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. 2<sup>nd</sup> ed. Boston: Allyn & Bacon, 1995.
- Smith, Karl. "Cooperative Learning: Making 'Groupwork' Work." *Active learning: Lessons From Practice and Emerging Issues*. Ed. Charles Bonwell and Tracey Sutherlund. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. 71–82.
- Takaya, Keiichi. *Jerome Bruner: Developing a Sense of the Possible*. New York: Springer, 2013.
- Trbojević, Jovana. "Vršnjački odnosi i vršnjačko učenje kao korelati akademskog postignuća." *Nastava i vaspitanje* 62.3 (2013): 479–493.
- Watson, Scott. "Cooperative Learning and Group Educational Modules: Effects on Cognitive Achievement on High School Biology Students." *Journal of Research in Science Teaching* 28.2 (1991): 671–683.
- Wolff, Dieter. "Lernerautonomie und Selbst Gesteuertes Fremdsprachliches Lernen: Überblick." *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Francke, 2007. 321–326.

**COOPERATIVE LEARNING IN PRIMARY AND SECONDARY LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION**

Contemporary teaching methods and approaches are increasingly being directed towards learners (instead of teachers), learner competences (instead of abilities), learner autonomy and responsibility for learning (instead of viewing them as “empty receptacles”, i.e. passive participants in the learning process). Thus, learners and learner outcomes have been growingly placed at the forefront of modern-day teaching, which is visible both in scholarly papers within the educational studies, as well as tendencies in teaching practices and practical suggestions proposed by national education systems.

The subject matter of our study is a teaching approach that views the learner as an active and a proactive participant, and their constructive interaction with the other learners as the crucial milestone for maximum performance, along with the development of intra- and interpersonal skills of each learner. Although the concept of cooperation may find its roots in a wide range of learning theories, it primarily derives from and draws on the *social interdependence theory*, as advocated by numerous researchers in the field. According to this theory, social interdependence is divided into positive interdependence (cooperation), negative (competition) and non-existent (individualistic efforts); hence, the accomplishment of each learner’s goals is affected by the actions of other participants in the learning process. In sum, the critical components of cooperative learning include: (1) positive interdependence, (2) individual accountability, (3) group processing, (4) social skills, and (5) structuring and structures.

In light of the subject matter of the current study, which involves language teachers (L1, L2, L3), and positive interdependence in particular, group members need to understand that what helps one member helps all other group members at the same time, and the other way round (e.g. in group essay writing, group presentations etc). Concerning group processing and group formation in specific, teachers need to bear in mind several factors, the most important ones being determining group size and assigning students to particular groups. According to the central premises of cooperative learning, groups are mostly small and include two (a pair) or three–four students (a small group). Teacher’s decision will naturally depend on the type of task, learners’ age, timing, learner learning styles and/or interests/affinities, the number of students in class, and so on. Therefore, the important issues to be addressed would be who is the one who assigns the students to groups (teacher, learners), in what way (randomly or deliberately), learners’ roles within groups (e.g. equal roles, i.e. all students have the same/similar task, or different, pre-determined roles: there is a judge, an interviewer and interviewee etc). With regard to individual accountability, each group member is expected to contribute to their group both as an individual and

a member of the group (e.g. teacher gives each student a mark based on their individual and group share in groupwork or teamwork project). Social skills, such as communicative skills and conflict-resolution skills, determine the way in which students cooperate with other group members, which makes it a requirement to train students for such a teaching format since there are different types of learners (high- and low-achievers, leaders and followers, extraverted and introverted students, and so on). Therefore, teacher's role is to monitor each group's dynamics, or more specifically, whether there is equal participation of its members, respect for diversity and/or different opinions, but also to foster the development of student teamwork skills. Structuring refers to the ways in which a teacher organises learner interaction, and structures represent various teaching techniques, activity types employed in the classroom (e.g. Three-Step Interview, Round Robin, Roundtable etc). Finally, unlike other teaching methods and approaches used in language classrooms, cooperative learning, as part of a broader approach (i.e. collaborative learning), supports the structural, functional and interactional view of language. What is more, it also enables the development of key competences, which are frequently addressed as vital by national and international educational bodies and documents, such as competences for life-long learning, communication and social competences, problem-solving and decision-making competencies, citizenship competences, but also cherishes the development of other key competences.

As regards research into the benefits and/or drawbacks of cooperative learning in class, a plethora of research indicates that cooperative learning has multifaceted benefits. In contrast to so-called traditional teaching, which is fundamentally directed at teachers, so classes are teacher-centred, fostering competition in the first place, cooperative learning cherishes the cooperation and achievement of all students (or more realistically, the majority of them). It also facilitates the development of interpersonal relationships and is thus crucial for a positive rapport in the classroom, it provides students with experiences necessary for a healthy social, psychological and cognitive development, as supported by a large body of research. Numerous studies report that it leads to the development of interdisciplinary competencies, such as decision-making, forming hypotheses, categorisation, social skills (such as teamwork skills) via socio-affective learning, subject-related but also a wide array of other skills (social, socio-political, life skills), as well as critical thinking. It exerts positive effects on learner achievement, better relationships among students (class rapport), class evaluation, respect for one another, problem-solving, self-confidence in learner's abilities, it prepares students for the role of future citizens in the world of adults, it focuses on learners and learning, it offers students mechanisms for holistic learning, and above all, it teaches them how to learn. Research suggests, though, that the main disadvantage of cooperative learning is that it might suit high-achievers least since there are studies that show that low-achievers benefit both in homogenous and

heterogeneous groups, whereas high-achievers experience advantages only in homogeneous, at least relative to the knowledge they might gain. However, although high-achievers feel a lack of mental challenges, the support they provide to average students or low-achievers may facilitate the acquisition of the key competences (e.g. cooperative), on the one hand, and they also cognitively rehearse the given contents by helping the struggling students, on the other (cf. the concept of tutoring). Briefly put, teachers should aim to provide the optimum balance in choosing group members and assigning student roles to the best benefit of all students in the classroom. To conclude, although cooperative learning may be implemented at any educational level and with any school subject, it is highly suitable for the subject matter of our study, namely language and literature classes. Therefore, the main goal of this explorative research is to determine how language teachers perceive cooperative learning in terms of its main characteristics, advantages and disadvantages, its implementation potentials etc. The main assumption is that the teachers from the sample will equate cooperative learning with mere group work and regard it as a productive but yet not so desirable teaching approach (e.g. due to the organisation of activities, leading to creative noise). The subsidiary goal is to determine to what extent and when the participants most frequently employ the said teaching approach. The main hypothesis is that they employ it most in practice and revision lessons, as a result of preconceptions that introductory lessons must be delivered via the whole-class interaction type, with the teacher as the most reliable source of knowledge (the knower). In this study, we employed the *snowball sampling* method, thereby initially recruiting ninety primary and secondary school language teachers (L1, L2, L3) working in different cities in Serbia. However, the final sample included eighty-two fully completed questionnaires. The sample were unevenly distributed according to the sex criterion (f=95.1%, m=4.9%), aged twenty-six to fifty-seven (M=42.32, StD=6.50), with years of work experience ranging from two to thirty-two (M=15.78, StD=7.99). Distribution according to the level of school education was quite balanced, including 43.9% of primary and 56.1% of secondary school language teachers, with quite equal distribution according to the secondary school broad types (52.2% of grammar school teachers and 47.8% of vocational school teachers). Concerning the language they taught, the highest percentage of the sample comprised Serbian (48.8%), English (29.3%), German (9.8%) and French language teachers (7.3%). Due to the COVID 2020 pandemic, the research was conducted online, and data were gathered via *Google forms app*. The employed online questionnaire included general sociodemographic data (age, sex, years of work experience, school type etc), as well as a part dealing with how the teachers perceive cooperative learning. This part included self-reports in the form of a six-point Likert-type scale (e.g. *How often do you use cooperative learning in your classes? 1 never, 2 rarely, 3 sometimes, 4 often, 5 very often, 6 always*), and open-cloze questions, given in the form of narratives (e.g. *How would you define*

*cooperative learning, regardless of the fact whether you are familiar with this teaching approach or not*). According to the nature of an item, the results were analysed quantitatively (e.g. self-reports were analysed in the statistical programme *IBM SPSS Statistics 21* by calculating descriptive statistics: means, standard deviation, percentage) and qualitatively (e.g. open cloze questions via a multi-layered content analysis: first, the answers were coded to form the categories, then the concrete formulations were extracted, and finally numerical values were assigned within the extracted categories to obtain the most frequently reported answers/reasons).

The results show that the greatest number of the participants use cooperative learning (78.3%), whereby 46.3% use it sometimes, and 22% often, which to a certain extent tallies with the responses dealing with the fact whether they are acquainted with this teaching approach (75.6% stated that they were, 24.4% that they were not). The most frequently reported reason for never using this teaching approach was that they were not familiar with it, and a small number stated that classes number too many students or that they have “no one to work with”. Concerning the definition of this approach, regardless of the fact whether they are familiar with the postulates of cooperative learning or not, the teachers most commonly define it as “teamwork” or “mutual learning” (92.7%). Out of the stated percent, more than half of the participants (51.2%) included the key elements of cooperative learning in their descriptions: a sense of community in terms of teamwork (cf. social skills, i.e. the development of teamwork/cooperative skills), as well as mutual efforts in solving the given problems (cf. positive interdependence of group members), with a small number of the participants pointing to the individual accountability of each team member in specific. Regarding its advantages and disadvantages, the participants recognised the importance of cooperative learning, and a substantial number of them had developed awareness of its advantages. As its main benefits, the participants primarily stated: (1) learner engagement in lessons and the learning process, motivation and peer learning (51.2%), (2) social skills development (team, organisational, communicative) (36.6%), and (3) facilitation of a range of learner abilities (creativity, functional and long-lasting knowledge) (26.8%). As its drawbacks, they reported (1) unequal learner engagement (e.g. high-achievers take on themselves the realisation of the group work) (28.1%), (2) noise, poor organisation and realisation of a cooperative activity (20%), and (3) inability to focus on an individual learner due to group-centeredness (9.4%). Furthermore, 15.6% reported that cooperative learning had no drawbacks, while 18.8% stated they did not know anything about its disadvantages. Regarding the frequency of use in specific lesson types, cooperative learning was reported to be most frequently employed in introductory literature classes (29.6%) by Serbian language teachers, and revision grammar classes (25.9%) predominantly by English teachers. With respect to group formation, the highest number of the

participants put forward (1) deliberate formation of heterogeneous groups (inclusion of learners with varying degrees of knowledge and/or abilities) (48.8%), (2) random group formation (e.g. by assigning students numbers, as they are sitting etc) (36.6%), (3) deliberate formation of homogeneous groups (according to learners' affinities, abilities and/or interpersonal relationships) (16.7%), and (4) by learners' choice (11.9%). Finally, regarding a potential workshop on implementing cooperative learning in class, the majority of the participants (85.4%) stated that they would find it useful, as compared to 12.2% defining it as "not useful" and 2.4% saying "I don't know". Upon elaboration, they reported its purposefulness in terms of a prospective workshop practical dimension, its applicability (29.3%), or more specifically: (1) receiving practical advice and solutions (e.g. efficient ways of dividing students into groups, valuing each group member's share of work and clear assessment criteria, along with concrete techniques/structures). Besides, they stated their aspiration to professional development, specifically: (2a) getting further acquainted with this approach (24.4%), and (2b) general improvement of their teaching and professional development (29.3%). Lastly, the main limitations of the conducted research were the sample size and its nature, uneven distribution by the sex criterion, and the mere nature of qualitative analysis, which does not assume standardised instruments and analytical procedures.

In conclusion, despite the insightful comments given by a large number of the participants, some teachers still appear to cling to the belief that traditional classes and the teacher as the only relevant source of knowledge are crucial for complex teaching units (e.g. the introduction of a grammar unit that learners find difficult and complex). Finally, it is deemed necessary that teachers in Serbian state schools should be given support and trained in such a teaching approach. Consequently, the fact that a considerable number of the participants expressed their wish to attend a cooperative learning workshop is promising. Finally, in future studies, we aim to investigate not only the general perception of language teachers, but also their knowledge on concrete cooperative learning postulates to gain more valuable insights into the extent to which teachers are familiar with this teaching approach, but also to determine their beliefs and attitudes towards its actual use in the classroom. Such investigations might provide a step forward in Educational Studies, as well as Applied Linguistics (i.e. Second Language Acquisition) and Developmental Linguistics (L1 acquisition).

**Keywords:** cooperative learning, L1 classes, L2/L3 classes, primary and secondary school teachers.