

Stavovi budućih vaspitača i učitelja o vrednostima i slabostima saradničkog učenja

Zorica Kovačević¹

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Apstrakt *Savremene obrazovne reforme u svetu učenje u saradnji sa drugima prepoznaju kao ključnu obrazovnu kompetenciju. Istraživanja u svetu u prethodnoj deceniji pitanje značaja saradničkog učenja proširuju i na kontekst univerzitetskog obrazovanja, naročito inicijalnog obrazovanja budućih praktičara u vaspitno-obrazovnoj praksi, s ciljem podizanja nivoa očekivanja od upotrebe takvog načina učenja u praksi. Pozitivna uverenja praktičara o saradničkom učenju, izgrađena tokom univerzitetskog obrazovanja, mogu imati ključni značaj jer ukazuju na predispoziciju praktičara da takav način učenja koriste u svojoj praksi. U radu su predstavljeni rezultati istraživanja koje je imalo cilj da ispita stavove budućih praktičara, vaspitača i učitelja o vrednostima i slabostima saradničkog učenja. Za realizaciju ovoga istraživanja korišćena je deskriptivna metoda sa skaliranjem kao istraživačkom tehnikom. Predstavljeni rezultati istraživanja pokazuju da postoji određena povezanost između zastupljenosti učenja u saradnji sa drugima tokom nastave na fakultetu i uverenja budućih vaspitača i učitelja o vrednostima i slabostima takvog načina učenja i ukazuju na značaj iskustvenog znanja koje budućim praktičarima omogućava da od učenja o saradničkom učenju pređu na učenje putem saradničkog učenja i na koordinaciju onoga što vide i rade tokom svog obrazovanja i onoga što vide i rade u svojoj vaspitno-obrazovnoj praksi.*

Ključne reči: *saradničko učenje, inicijalno obrazovanje vaspitača i učitelja, budući vaspitači i učitelji, obrazovna uverenja.*

Uvod

Pitanje značaja zajedničkog učenja u malim grupama već duže vreme zaokuplja pažnju istraživača u oblasti obrazovanja. Međutim, kada treba preciznije odrediti naziv takvog načina učenja, jasno su uočljiva određena terminološka razmimoilaženja – od toga da se određeni nazivi smatraju sinonimima, preko toga da se često mešaju ili koriste naizmenično, do toga da se čak i neprimereno koriste (Davidson & Major, 2014). S tim u vezi, najčešće se

¹ zorica.kovacevic@uf.bg.ac.rs

upotrebljavaju dva termina: kolaborativno i kooperativno učenje. Prema shvatanju nekih autora (Barkley et al., 2014), termini „kolaborativno“ i „kooperativno“ učenje predstavljaju sinonime, s napomenom da se izraz „kolaborativno“ učenje češće koristi u kontekstu univerzitetskog obrazovanja, a „kooperativno“ učenje u kontekstu osnovnoškolskog obrazovanja. Međutim, mnogi radovi novijeg datuma iz oblasti univerzitetskog obrazovanja opovrgavaju taj stav (Cañabate et al., 2020; DelliCarpini, 2009; Ghufuron & Ermawati, 2018; Gisbert et al., 2017; Guillén-Gámez et al., 2020; Healy et al., 2018; Tombak & Altun, 2016). Prema određenim navodima, prateći disciplinarnu liniju, naziv kolaborativno učenje uglavnom se koristi u humanističkim i ponekad u društvenim naukama, dok se naziv kooperativno učenje uglavnom koristi u prirodnim naukama, matematici i inženjerstvu, društvenim naukama i profesionalnim programima (Davidson & Major, 2014). U većem broju studija kolaborativno učenje se posmatra kao širi, opštiji koncept, kojim je obuhvaćeno više pristupa vršnjačkoj saradnji, a među njima i kooperativno učenje, koje se temelji na sistemskoj primeni određenih struktura grupnog rada i propisanim oblicima ponašanja članova grupe koji teže ka istom cilju (Ruys et al., 2011). U tom smislu, kooperativno učenje se smatra više strukturisanim i više fokusiranim oblikom kolaborativnog učenja sa jasnim i odgovornim ulogama dodeljenim svakom članu grupe (Davidson & Major, 2014; DelliCarpini, 2009; Ruys et al., 2012; Sawyer & Obeid, 2017). Kolaborativno učenje se objašnjava kao učenje u kojem dvoje ili više pojedinaca, koji poseduju određene socijalne veštine i motivaciju za zajednički rad, u neformalnom učenju ili profesionalnom kontekstu, koristeći interakciju i pregovaranje, rade zajedno usmereni prema zajedničkom cilju, s mogućnošću preuzimanja fluidnijih, promenljivijih uloga u grupi (Duran & Miquel, 2019; Ruys et al., 2012; Sawyer & Obeid, 2017). Međutim, pojedini autori smatraju da se prema stepenu strukturiranosti različiti modeli kooperativnog učenja mogu kretati od visoke do niske ili nikakve strukturiranosti (Antić, 2010), čime se određenje kooperativnog učenja u značajnoj meri približava određenju kolaborativnog učenja. S obzirom na to da u naučnoj javnosti ne postoji jasan konsenzus u određenju i korišćenju termina o kojima je reč i da etimološki koren i reči *collaboratio* i reči *cooperatio* upućuje na zajednički rad i saradnju, u daljem tekstu ovoga rada biće korišćen termin *saradničko učenje* (SU). Pod njim će se podrazumevati zajedničko učenje dvoje ili više pojedinaca zasnovano na aktivnom učenju, direktnoj interakciji, razmeni i pregovaranju radi ostvarivanja zajedničkog cilja, koje, kao takvo, isključuje ekspozitorno poučavanje zasnovano na transmisiji znanja, individualni rad i kompetetivno učenje.

Teorijske osnove istraživanja

Koreni SU prepoznaju se u kognitivno-razvojnoj teoriji. Pijaže je smatrao da interakcija sa vršnjacima, više nego interakcija sa odraslima, može da ima podsticajnu ulogu na kognitivni razvoj deteta jer mu suočavanje sopstvenih perspektiva sa perspektivama drugih, odnosno nastali „sociokognitivni konflikt“, omogućava da uvidi relativnost vlastitih perspektiva i da uspostavi konsenzus sa perspektivama drugih, čime se podstiče dublje rezonovanje (Johnson & Johnson, 2015; Jovanović i Baucal, 2007; Kami, 1988; Sawyer & Obeid, 2017). Prema teoriji Vigotskog, učenje nije individualna konstrukcija već društvena

kokonstrukcija znanja jer se „*iza svih viših funkcija i njihovih odnosa nalaze (se) socijalni odnosi, realni odnosi među ljudima*“ (Vigotski, 1988: 46). Teorija socijalnog učenja proširuje koncepciju ljudske aktivnosti na kolektivno delovanje. U kolektivnom delovanju pojedinci saraduju da bi zajedno sa drugima postigli ono što ne mogu sami. Dostignuća grupe nisu samo proizvod zajedničkih znanja i veština njenih pojedinačnih članova već i njihove saradnje, te su ona vlasništvo grupe, a ne bilo kog člana pojedinačno (Bandura, 2000). Zajednička verovanja pojedinaca u njihovu kolektivnu moć da dođu do željenih rezultata ključni su element kolektivnog delovanja.

Danas, obrazovne reforme u svetu na svim nivoima vaspitanja i obrazovanja prepoznaju relevantnost SU u različitim aspektima: saradnja jeste ključna kompetencija za društvo znanja, razvija veštine i stavove potrebne za demokratsko društvo, predstavlja motor učenja jer učimo zahvaljujući interakciji sa drugima i vrednu strategiju za inkluzivno i kvalitetno obrazovanje jer koristi razlike među pojedincima kao izvor učenja (Gisbert et al., 2017).

Polazeći od stava da se u kontekstu formalnog obrazovanja pojedinci ne mogu samo grupisati zajedno u nadi da će se saradnja jednostavno dogoditi, poslednjih nekoliko decenija sprovedena su brojna istraživanja o uspehu saradničkog, odnosno kooperativnog učenja, koja se mogu grupisati u tri generacije (Duran & Miquel, 2019). Prva generacija istraživanja bila je usmerena na pitanje efikasnosti saradničkog, odnosno kooperativnog rada u odnosu na kompetitivni i individualni rad. Druga generacija istraživanja bila je usredsređena na efikasnost metoda kooperativnog učenja, a treća na proces interakcije u timovima i analizu razmene i zajedničke aktivnosti među članovima tima. Definisani su principi koji se nalaze u osnovi efikasnog kooperativnog učenja: pozitivna međuzavisnost, individualna odgovornost, promotivna interakcija, odgovarajuća upotreba socijalnih veština i grupna obrada (Johnson & Johnson, 2009; Johnson et al., 1998). Ustanovljene su metode (složene i sofisticirane kooperativne strukture koje zahtevaju početnu obuku) i tehnike (jednostavne kooperativne strukture bez potrebe za početnom obukom) kooperativnog učenja, a među metodama su se istakle: *Jigsaw (slagalica)*, *recipročno podučavanje*, *grupno istraživanje* i *učenje zajedno* (Duran & Miquel, 2019).

Prethodne decenije pojavila su se i istraživanja u svetu koja pitanje značaja SU proširuju i na kontekst tercijalnog, odnosno univerzitetskog obrazovanja. U studijama koje su se bavile procenom vrednosti i slabosti SU iz ugla samih studenata pokazalo se da studenti SU generalno procenjuju kao pozitivno iskustvo. Određeni značaj SU studenti prepoznaju u razvijanju socijalnih veština, osećaju prijatnosti, zadovoljstva i samoefikasnosti takvog načina učenja, većoj motivisanosti za učenje i podsticanju kritičkog mišljenja (Cañabate et al., 2020; Ghufon & Ermawati, 2018; Healy et al., 2018; Loes & Pascarella, 2017; Ning & Hornby, 2014; Tombak & Altun, 2016). Međutim, studenti prepoznaju i određene slabe strane SU. Smatraju da o predmetnoj oblasti više saznaju individualnim radom na zadacima i da su ishodi takvog načina učenja niži u odnosu na one koje bi postigli da su radili individualno, da im je za rad u saradničkim aktivnostima potrebno znatno više napora i vremena nego za individualni rad, da se problem javlja ukoliko svi članovi grupe ne razumeju zadatak i ako se pojedini članovi grupe disfunkcionalno ponašaju i daju nejednak doprinos (Gammie & Matson, 2007; Ghufon & Ermawati, 2018; Healy et al., 2018).

Pitanje odnosa studenata prema SU naročito je značajno kada je u pitanju univerzitetsko inicijalno obrazovanje budućih praktičara u vaspitno-obrazovnoj praksi (vaspitača, učitelja, nastavnika...). Osim pitanja doprinosa akademskim postignućima tokom studiranja, značaj SU u univerzitetskom obrazovanju praktičara u vaspitno-obrazovnoj praksi može se sagledati iz još dva važna aspekta. Prvo, SU sa drugim studentima može da bude dobra osnova uspostavljanja saradničkih odnosa i partnerstva sa drugim praktičarima tokom rada u praksi nakon studiranja (Kovačević i sar., 2019). Da bi se razvijala praksa koja odgovara izazovima današnjeg obrazovnog okruženja, neophodno je da praktičari rade zajedno i da uče jedni od drugih jer se na taj način promovise diskusija o načinima razvijanja programa i načinima prevazilaženja poteškoća koje mogu nastati, a samim tim i konsolidacija odluka pojedinih praktičara (Miquel & Duran, 2017). Drugo, kvalitetno iskustvo SU stečeno tokom studiranja za rad u vaspitno-obrazovnoj praksi predstavlja značajnu osnovu za podsticanje i razvijanje SU dece i učenika.

Rezultati jedne studije (Ruys et al., 2010) ukazuju na to da što su stavovi studenta koji se pripremaju za rad u vaspitno-obrazovnoj praksi pozitivniji prema SU kao vlastitom načinu učenja, to su i njihovi stavovi prema SU kao načinu učenja njihovih budućih učenika pozitivniji. Međutim, rezultati iste studije govore o tome da budući praktičari ne vole da sarađuju tokom svog učenja i da SU vrednuju niže od svih ostalih strategija učenja. Autori studije naglašavaju da takvi rezultati mogu imati dve moguće implikacije. Prvo, ukoliko takav stav prema SU budući praktičari prenesu i na svoj stav o saradnji sa svojim kolegama u praksi, biće teže uvesti novine u obrazovno okruženje. Drugo, na modelovanje ponašanja učenika i studenata ne utiče ono što pročitaju ili ono što im nastavnici govore već ono što vide, a kada praktičari nisu otvoreni za saradnju sa kolegama, oni će taj stav preneti i na svoje učenike. Kako su uverenja praktičara povezana sa njihovom stvarnom praksom, autori studije pretpostavljaju da praktičari koji pridaju manji značaj SU u svom učenju, SU smatraju i manje vrednim za svoje učenike. Rezultati su takođe pokazali da nastavnici studenata koji se pripremaju za rad u vaspitno-obrazovnoj praksi imaju znatno pozitivnije predstave o SU od svojih studenata, ali da SU tokom obuke budućih praktičara ne koriste toliko često kao druge strategije. Iz toga proizilazi da nastavnici budućih praktičara u svojoj nastavi obraćaju ograničenu pažnju na obuku svojih studenata za primenu SU u praksi te da se oni mogu suočiti sa problemima korišćenja teorijskih informacija o toj strategiji u praksi, a upravo se poteškoće u primeni SU povezuju sa nedostatkom znanja i razumevanja takvog načina učenja (Gisbert et al., 2017). Ako budući praktičari tokom svog obrazovanja nisu izloženi efikasnim modelima SU, nerealno bi bilo očekivati da se bave SU u svojoj vaspitno-obrazovnoj praksi (DelliCarpini, 2009). Zato budućim praktičarima tokom pripreme za rad u praksi treba omogućiti više prakse i vežbanja u oblasti primene SU (Ruys et al., 2010; Ruys et al., 2011; Tombak & Altun, 2016). Pružanje mogućnosti budućim praktičarima da uđu u ulogu onoga ko uči u saradnji sa drugima može značajno doprineti poboljšanju očekivanja od upotrebe SU (Duran & Miquel, 2019).

Budući praktičari veoma često ne poznaju stvarnu praksu SU. U opisivanju svog iskustva tokom univerzitetskog nastavnog rada sa budućim praktičarima, DelliCarpini (2009) navodi da su oni u stanju da po zahtevu napišu dobre skice/pripreme časova na kojima

se učenicima pruža mogućnost SU. Međutim, u njihovoj praksi u neposrednom radu sa učenicima aktivnosti SU su malo ili nimalo zastupljene. Kada bi tokom časova grupisali učenike, taj grupni rad ne bi imao odlike SU već bi to bilo ono što nazivamo individualni rad u grupama. Iz takvih uvida i rezultata pilot-anquete, koja je na skromnom uzorku pokazala da veoma mali broj nastavnika u inicijalnom obrazovanju budućih praktičara u svom radu sa studentima koristi SU i da grupni rad koji su morali da primene u svojoj praksi nikada nije imao jasnu svrhu, proizašla je studija u kojoj su nastavnici u inicijalnom obrazovanju budućih praktičara bili uključeni u aktivnosti: 1) izgradnje metakognitivne svesti o kooperativnom učenju i 2) dobro strukturisanog i slabije strukturisanog SU. Rezultati te studije su pokazali da negativna iskustva nastavnika i nedostatak podrške i osećaja samoefikasnosti doprinose niskoj zastupljenosti SU u njihovim učionicama. Izloženost efikasnim modelima SU, konstruktivistički pristup učenju i kritička analiza strategije, zajedno sa mogućnošću uključivanja u aktivnosti SU, pružili su nastavnicima obuhvaćenim tom studijom osećaj efikasnosti, a istinsko razumevanje takvog načina učenja omogućilo im je da ga odaberu i koriste kada je to potrebno u svojim učionicama.

Očekivanja od SU povezana su sa konceptima koje praktičari imaju o procesu učenja i poučavanja u kontekstu SU i njihovom ulogu u tom procesu, koja zahteva specifične profesionalne kompetencije (Gisbert et al., 2017). Što su stepen poznavanja koncepta SU i razvoj profesionalnih kompetencija neophodnih za organizovanje ovakvog načina učenja viši, to će i praktičari prema njemu imati povoljnije stavove i lakše ga implementirati u svojoj praksi. Kako su i sami proveli više godina kao studenti, praktičari su izgradili određeni koncept učenja i poučavanja koji se često zasniva na njihovom iskustvu poučavanja kao procesa prenošenja i učenja kao procesa primanja gotovih znanja, uz minimalnu mogućnost angažovanja u učenju jednih od drugih (DelliCarpini, 2009; Ruys et al., 2010). Zbog toga se metodama učenja i poučavanja zasnovanim na sociokonstruktivističkoj paradigmi mora dati istaknuta uloga u inicijalnom obrazovanju praktičara. U prilog takvoj tvrdnji idu i rezultati istraživanja (Buchs et al., 2017; Ruys et al., 2010) koji pokazuju da su praktičari koji učenje shvataju kao konstrukciju znanja u društvenim interakcijama upravo oni koji procenjuju da često organizuju situacije SU u svojoj praksi. S druge strane, praktičari koji shvataju učenje kao proces transmisije znanja procenjuju da češće organizuju situacije učenja za koje je karakteristično prenošenje znanja na učenike i individualni rad učenika.

Za pripremu praktičara za uspešnu primenu SU u praksi presudan je njihov profesionalni razvoj tokom inicijalnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nakon njega. Za vreme inicijalnog obrazovanja, razvoj profesionalnih kompetencija budućih praktičara za primenu SU univerzitetski nastavnici mogu podržati na dva nivoa: sadržajima svojih predavanja (obrazovanje prvog reda) i primenom SU studenata na sopstvenim časovima (obrazovanje drugog reda) (Ruys et al., 2010). Zato, rezultati inicijativa osmišljenih s ciljem da se razvije inicijalno obrazovanje praktičara ukazuju na potrebu razmatranja najmanje dva elementa: korišćenje iskustvenog znanja koje omogućava budućim praktičarima da od učenja o SU pređu na učenje putem SU i koordinaciju onoga što budući praktičari vide i rade tokom svog obrazovanja i onoga što vide i rade u svojim učionicama u praksi (Duran & Miquel, 2019; Gisbert et al., 2017). Iz takvih nalaza proizašla je istraživačka studija (Gisbert

et al., 2017) sa dve grupe budućih praktičara, od kojih je jedna prošla samo konceptualnu obuku, a druga je, osim konceptualne obuke, iskusila i SU u aktivnostima vršnjačkog podučavanja. Rezultati te studije su pokazali da konceptualna obuka i iskustvo SU zajedno direktno utiču na poboljšanje očekivanja uspeha SU kod budućih praktičara i njihovu predispoziciju da ga koriste u svojoj praksi u budućnosti.

Pomenuti teorijski i empirijski nalazi govore u prilog tezi da su obrazovna uverenja praktičara o SU povezana sa njihovom stvarnom praksom i da imaju ključnu važnost tokom njihovog inicijalnog obrazovanja, profesionalnog razvoja i sprovođenja obrazovnih reformi (Baloche & Brody, 2017; Ruys et al., 2010). Međutim, istraživanja obrazovnih uverenja praktičara u obrazovanju o SU kod nas su retka (Ilić, 2016; Kovačević i sar., 2021), dok istraživanja odnosa budućih praktičara prema SU kod nas gotovo da i ne postoje. Postojeća istraživanja SU u kontekstu tercijalnog obrazovanja kod nas uglavnom se odnose na akademska postignuća studenata (Čavić i sar., 2019) ili na učenje pomoću različitih digitalnih platformi (Gajić i Maenza, 2020; Eraković i Lazović, 2017; Eraković i Lazović, 2020). Zato bi bilo značajno ispitati kakav odnos budući praktičari, odnosno studenti koji se pripremaju za rad u vaspitno-obrazovnoj praksi kod nas imaju prema SU.

Metodologija istraživanja

Sprovedeno je empirijsko istraživanje koje je imalo cilj da ispita stavove studenta Učiteljskog fakulteta u Beogradu o SU tokom nastave na osnovnim akademskim studijama. Tako definisan cilj istraživanja operacionalizovan je sledećim istraživačkim zadacima: 1) ispitati percepciju studenta o zastupljenosti SU tokom nastave na Fakultetu; 2) ispitati stavove studenta o vrednostima i slabostima SU. U ovom radu biće prikazani rezultati istraživanja drugog istraživačkog zadatka.

Za realizaciju ovoga istraživanja korišćena je deskriptivna metoda sa anketiranjem i skaliranjem kao istraživačkim tehnikama. Stavovi studenata o SU ispitani su pomoću anketnog upitnika, a u okviru njega su stavovi studenta o vrednostima i slabostima SU istraženi pomoću dve skale procene Likertovog tipa (SP-V i SP-S), koje su sačinjene za potrebe sličnog istraživanja (Kovačević i sar., 2021). Ajtemi u obe skale procene formulisani su u obliku tvrdnji koje se odnose na vrednosti, odnosno slabosti SU. Zaokruživanjem jednog od brojeva na skali od 1 do 5 studenti su iskazivali svoj stepen slaganja sa određenim tvrdnjama (1 – uopšte se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – delimično se slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem). Unutrašnja saglasnost skala utvrđena je pomoću Krombahovog koeficijenta alfa. U pomenutom sličnom istraživanju izračunati Krombahov koeficijent alfa za skalu koja se odnosi na ispitivanje stavova o vrednostima SU imao je vrednost 0,87, a za skalu koja se odnosi na ispitivanje stavova o slabostima SU vrednost 0,90. U ovom istraživanju izračunati Krombahov koeficijent alfa za obe skale ima vrednost 0,83.

Kada je u pitanju priprema praktičara za uspešnu primenu SU u praksi i izgrađivanje obrazovnih uverenja o SU, u različitim teorijskim i empirijskim studijama ističe se značaj profesionalnog razvoja praktičara tokom njihovog inicijalnog obrazovanja s posebnim akcentom na konceptualnu obuku i iskustvo SU za vreme univerzitetske nastave. Na UFB se

obrazuju praktičari za neposredan vaspitno-obrazovni rad sa decom od tri do deset godina na dva različita programa osnovnih i master akademskih studija – osnovne akademske studije za obrazovanje vaspitača za rad sa decom od tri godine do polaska u školu i osnovne akademske studije za obrazovanje učitelja sa rad sa decom u mlađim razredima osnovne škole. Razlike u programima ta dva smera uslovljene su razvojnim karakteristikama dece predškolskog i mlađeg osnovnoškolskog uzrasta i različitim programskim koncepcijama predškolskog i osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja. Na I godini studija (GS) studenti oba smera izučavaju teorijsko-metodološke predmete sa gotovo identičnim studijskim programima. Od II GS se javljaju značajna razilaženja u programima studija različitih smerova. Na II GS studenti UFB se na teorijsko-metodološkim i naučno/umetničko-stručnim predmetima, a od III godine i na stručno-aplikativnim predmetima, upoznaju sa programskim koncepcijama predškolskog, odnosno osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja, ovladavaju pedagoškim i didaktičko-metodičkim strategijama razvijanja programa specifičnim za određenu koncepciju i kontekst vaspitno-obrazovnog procesa i grade određeni odnos prema različitim načinima učenja i poučavanja. Zbog toga će rezultati sprovedenog istraživanja biti prikazani i analizirani u odnosu na dve nezavisne varijable: studijski program (osnovne akademske studije za obrazovanje vaspitača i osnovne akademske studije za obrazovanje učitelja) i godina studija (GS). Istraživanjem su obuhvaćena 422 studenta UFB na samom početku akademske 2018/19. godine, dakle u uslovima redovne univerzitetske nastave. Struktura uzorka istraživanja prikazana je Tabelom 1.

Tabela 1

Struktura uzorka istraživanja

Godina studija (GS)	Obrazovanje vaspitača	Obrazovanje učitelja	Ukupno
Završena I GS	67	63	130
Završena II GS	65	60	125
Završena III GS	60	54	114
Završena IV GS	21	32	53
Ukupno	213	209	422

U skladu sa postavljenim ciljem i zadatkom istraživanja i načinom prikupljanja podataka, korišćene su sledeće statističke mere i postupci obrade podataka: t-test radi poređenja srednje vrednosti neprekidne promenljive u dve različite grupe i jednofaktorska analiza varijansi (jednofaktorska ANOVA različitih grupa s naknadnim testovima) radi poređenja srednje vrednosti neprekidne promenljive u više od tri grupe.

Rezultati i diskusija

Dolaskom na UFB, studenti oba smera se na nastavi različitih studijskih disciplina u manjoj ili većoj meri susreću sa SU sa drugim studentima i tom prilikom takav način učenja doživljavaju na različite načine (Kovačević i sar., 2019). Rezultati dobijeni pomoću skale procene (SP-V) pokazuju da se studenti UFB u veoma visokoj meri slažu sa tvrdnja-

ma koje se odnose na vrednosti saradničkog učenja (VSU). Rezultati za celokupan uzorak predstavljeni su Tabelom 2. Na osnovu prikazanih rezultata, može se uočiti da su studenti UFB najveći stepen slaganja iskazali za tvrdnje koje se odnose na razmenu sa drugima i uvažavanje različitosti u stavovima i perspektivama (1–4), da se u nešto manjoj meri slažu sa tvrdnjama koje se odnose na socijalnu dobrobit (5–7), a najmanje sa tvrdnjama koje se tiču personalne dobrobiti (8–10). Rezultati ovog istraživanja se podudaraju sa rezultatima drugih sličnih istraživanja koji su pokazali da studenti u ocrtavanju najvrednijih aspekata SU ističu vršnjačko učenje i socijalnu interakciju (Healy et al., 2018), odnosno da im SU omogućava da lakše izraze i razmene ideje sa drugima (Ghufron & Ermawati, 2018). Interesantno je da su studenti u ovom istraživanju iskazali najmanji stepen slaganja sa tvrdnjom da im SU omogućava da uoče snage i slabosti drugih ($M = 3,29$), dok su u jednom od pomenutih istraživanja (Healy et al., 2018) studenti najveći stepen slaganja iskazali upravo sa tvrdnjom da im je grupni rad pomogao da upoznaju druge studente ($M = 4,20$). Dok su u pomenutom istraživanju studenti kroz jedan instrument iskazivali svoje slaganje sa tvrdnjama koje su se odnosile i na ono što bismo mogli nazvati vrednostima i na ono što bismo mogli nazvati slabostima SU, u ovom istraživanju studentima je bilo ponuđeno da se posebno izjasne o vrednostima, a posebno o slabostima SU. Moguće razlike u dobijenim rezultatima mogle bi se objasniti time da su u našem istraživanju studenti takvu tvrdnju o SU, u odnosu na sve ostale ponuđene tvrdnje, u najmanjoj meri doživeli kao vrednost SU.

Tabela 2

Stepen slaganja studenata UFB sa tvrdnjama koje se odnose na vrednosti SU

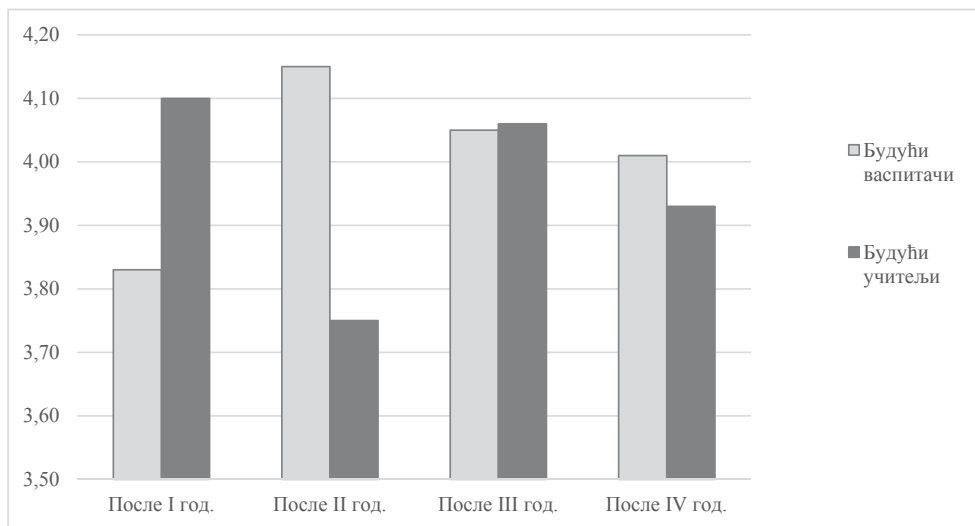
SU sa drugim studentima omogućuje mi:	M
1. razmenu znanja, iskustava, stavova, verovanja...	4,33
2. da se suočim sa drugačijim perspektivama, stavovima, uverenjima.	4,26
3. da učim da razumem i uvažavam tuđa gledišta.	4,23
4. da suprotstavljanjem različitih gledišta preispitam i unapredim svoja dosadašnja znanja, iskustva, uverenja...	4,20
5. da razvijem veštine argumentovanja i pregovaranja.	4,12
6. da razvijam prijateljstva.	4,11
7. da razvijam i jačam osećaj pripadnosti grupi i prihvaćenosti.	3,87
8. da uočim svoje snage, ali i svoje slabosti.	3,85
9. da jačam svoje individualne kapacitete kako bih kasnije, u nekim drugim situacijama, bio/la u stanju da učim i radim individualno.	3,75
10. da razvijam svoju odgovornost jer znam da drugi studenti računaju na moj rad i zalaganje.	3,75
11. da uočim snage i slabosti drugih.	3,29

T-testom nezavisnih uzoraka utvrđeno je da razlika koja postoji u stepenu slaganja budućih vaspitača ($M = 4,01$) i budućih učitelja ($M = 3,96$) sa tvrdnjama koje se odnose na vrednosti SU (VSU) nije statistički značajna: $t = 0,774$; $p = 0,440$. Analizom varijanse (ANOVA) utvrđeno je i da razlike koje postoje u stepenu slaganja studenta završene I GS ($M = 3,96$), završene II GS ($M = 3,96$), završene III GS ($M = 4,06$) i završene IV GS ($M = 3,96$) sa tvrdnjama

koje se odnose na VSU takođe nisu statistički značajne: $F = 0,685$; $p = 0,562$. Međutim, analiza dobijenih podataka prema različitim smerovima i prema različitim GS daje precizniju sliku o tome kako studenti UFB tokom studija na različitim smerovima grade svoj odnos prema VSU (Grafikon 1).

Grafikon 1

Lično viđenje VSU – procena studenata



Posmatrajući rezultate prikazane Grafikonom 1 može se uočiti da postoje određene razlike u stepenu slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na VSU i između studenata različitih smerova i između studenata različitih GS u okviru istog smera. Nakon I GS veći stepen slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na VSU iskazali su budući učitelji. T-testom nezavisnih uzoraka utvrđeno je da je razlika koja postoji u stepenu slaganja budućih vaspitača ($M = 3,84$) i budućih učitelja ($M = 4,10$) sa tvrdnjama koje se odnose na VSU nakon završene I GS statistički značajna: $t = 2,832$; $p = 0,005$. Nakon II GS veći stepen slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na VSU iskazali su budući vaspitači. T-testom nezavisnih uzoraka utvrđeno je da je pomenuta razlika koja postoji u stepenu slaganja budućih vaspitača ($M = 4,15$) i budućih učitelja ($M = 3,75$) sa tvrdnjama koje se odnose na VSU nakon završene II GS statistički značajna: $t = 4,347$; $p = 0,000$. Nakon III i IV GS razlike u stepenu slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na VSU nisu toliko izražene između studenata različitih smerova. Na osnovu prikazanih rezultata između studenata istog smera a različitih GS, može se uočiti da se značajne promene dešavaju upravo nakon II GS. Na smeru za obrazovanje vaspitača studenti nakon II, III i IV GS u većoj meri se slažu sa tvrdnjama koje se odnose na VSU nego studenti nakon I GS. Analizom varijanse (ANOVA) utvrđeno je da su pomenute razlike statistički značajne: $F = 3,213$; $p = 0,024$. Naknadna poređenja pomoću LSD testa pokazuju da se srednja vrednost grupe završena I GS ($M = 3,83$) značajno razlikuje od srednjih vrednosti grupa završena II

GS ($M = 4,15$) i završena III GS ($M = 4,05$). Studenti na smeru za učitelje nakon II GS iskazuju najmanji stepen slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na VSU, dok se posle III i IV GS stepen njihovog slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na VSU približava vrednostima iskazanim nakon I GS. Analizom varijanse (ANOVA) utvrđeno je da su i te razlike statistički značajne: $F = 4,517$; $p = 0,004$. Naknadna poređenja pomoću LSD testa pokazuju da se srednja vrednost grupe završena II GS ($M = 3,75$) značajno razlikuje od srednjih vrednosti grupa završena I GS ($M = 4,10$) i završena III GS ($M = 4,06$).

Rezultati dobijeni pomoću skale procene (SP-5) pokazuju da se studenti UFB u značajnoj meri slažu i sa tvrdnjama koje se odnose na slabosti saradničkog učenja (SSU), ali svakako u manjoj meri nego sa tvrdnjama koje su se odnosile na VSU. Rezultati za celokupan uzorak predstavljeni su tabelom 3. Na osnovu prikazanih rezultata može se uočiti da su studenti UF najveći stepen slaganja iskazali kada su u pitanju tvrdnje da se tokom SU ne zalažu svi podjednako i da se SU svodi na rad nekih pojedinaca (5–8), a da su nešto manji stepen slaganja iskazali sa tvrdnjama da se tokom SU ne osećaju svi prijatno (2–4). Najmanji stepen slaganja studenti su iskazali sa tvrdnjom da se SU često svede na „bučan nered“. U odnosu na druga istraživanja, rezultati ovog istraživanja potvrđuju da se fenomen „slobodnih jahača“ (Healy et al., 2018; Opdecam & Everaert, 2018; Ruys et al., 2010; Ruys et al., 2011) najčešće ističe kao slabost SU (SSU).

Tabela 3

Stepen slaganja studenata UFB sa tvrdnjama koje se odnose na SSU

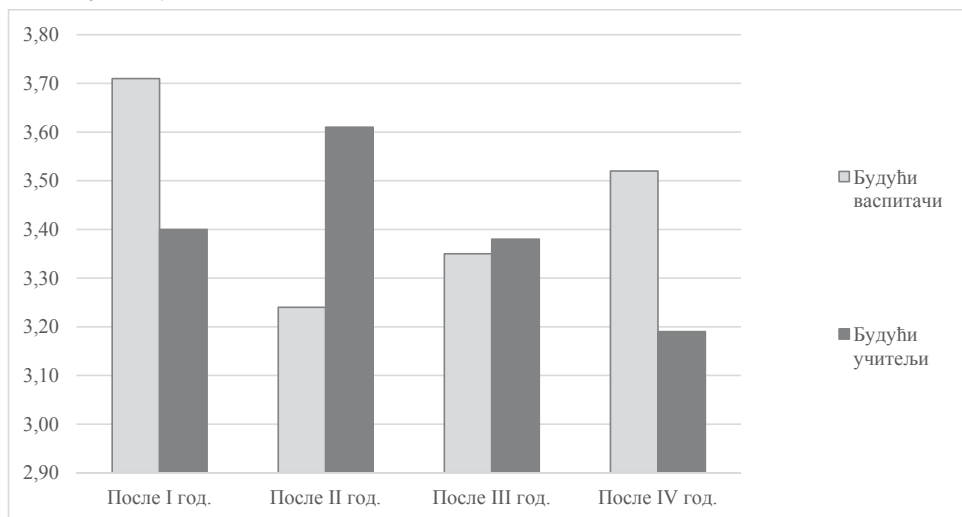
SU:	M
1. često se svede na „bučan nered“.	2,95
2. nije poželjna situacija učenja za neku decu, učenike, studente jer imaju osećaj da drugi zloupotrebljavaju njihovu odgovornost i znanje.	3,26
3. nije prijatno svim pojedincima jer nisu svi spremni da „priznaju“ da im nešto nije jasno i da traže dodatno objašnjenje – ne osećaju da vlada međusobno poverenje i poštovanje među decom, učenicima, studentima...	3,33
4. ponekad nije prijatna situacija za učenje jer neki pojedinci imaju tendenciju da odbijaju zajednička razmatranja i da drugima nameću svoje ideje, rešenja, gledišta...	3,48
5. neki pojedinci (deca, učenici...) doživljavaju kao vreme za zabavu, a ne kao vreme za učenje.	3,49
6. neki pojedinci vide kao šansu da dobiju pohvale, priznanja, više bodova ili više ocene nego u situacijama kada rade individualno jer misle da drugi nešto bolje umeju ili više znaju od njih.	3,60
7. često se svede na rad samo pojedine dece, učenika, studenata..., dok drugi vreme zajedničkog učenja doživljavaju kao „besplatnu vožnju“.	3,68
8. nije uvek situacija kvalitetnog učenja jer nije svim pojedincima podjednako stalo do uspeha tima, do toga da pomažu jedni drugima, da razmenjuju znanja i uverenja i da traže najbolja zajednička rešenja.	3,70

T-testom nezavisnih uzoraka utvrđeno je da razlika koja postoji u stepenu slaganja budućih vaspitača ($M = 3,45$) i budućih učitelja ($M = 3,42$) sa tvrdnjama koje se odnose na SSU nije statistički značajna: $t = 0,299$; $p = 0,765$. Analizom varijanse (ANOVA) utvrđeno je i da razlike koje postoje u stepenu slaganja studenta završene I GS ($M = 3,56$), završene II GS ($M = 3,41$), završene III GS ($M = 3,36$) i završene IV GS ($M = 3,33$) sa tvrdnjama koje se odnose

na SSU takođe nisu statistički značajne: $F = 2,153$; $p = 0,093$. Međutim, analiza dobijenih podataka prema različitim smerovima i prema različitim GS daje precizniju sliku o tome kako studenti UFB tokom studija na različitim smerovima vide SSU (Grafikon 2).

Grafikon 2

Lično viđenje SSU – procena studenata



Posmatrajući rezultate prikazane Grafikonom 2, može se uočiti da postoje određene razlike i u stepenu slaganja studenata sa tvrdnjama koje se odnose na SSU. Nakon I GS veći stepen slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na SSU iskazali su budući vaspitači. T-testom nezavisnih uzoraka utvrđeno je da je razlika koja postoji u stepenu slaganja budućih vaspitača ($M = 3,71$) i budućih učitelja ($M = 3,41$) sa tvrdnjama koje se odnose na SSU nakon završene I GS statistički značajna: $t = 2,274$; $p = 0,025$. Nakon II GS veći stepen slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na SSU iskazali su budući učitelji. T-testom nezavisnih uzoraka utvrđeno je da je razlika koja postoji u stepenu slaganja budućih vaspitača ($M = 3,24$) i budućih učitelja ($M = 3,61$) sa tvrdnjama koje se odnose na SSU nakon završene II GS statistički značajna: $t = 2,888$; $p = 0,005$. Nakon III GS razlike u stepenu slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na SSU nisu toliko izražene između studenta različitih smerova. Interesantno je da nakon IV GS budući vaspitači ponovo iskazuju veći stepen slaganja, nego budući učitelji, sa tvrdnjama koje se odnose na SSU. Međutim, izračunavanjem T-testa nezavisnih uzoraka utvrđeno je da razlike koje postoje u stepenu slaganja budućih vaspitača i budućih učitelja sa tvrdnjama koje se odnose na SSU nakon završene III i IV GS nisu statistički značajne. Na osnovu prikazanih rezultata između studenta istog smera a različitih godina studija, može se ponovo uočiti da određene promene u odnosu studenata prema SSU nastaju nakon II GS na oba smera, ali i nakon IV GS. Na smeru za obrazovanje vaspitača studenti se nakon I GS u većoj meri slažu sa tvrdnjama koje se odnose na SSU, u odnosu na kasnije GS. Analizom varijanse (ANOVA) utvrđeno je da je pomenuta razlika statistički značajna: $F = 5,240$;

$p = 0,002$. Naknadna poređenja pomoću LSD testa pokazuju da se srednja vrednost grupe završena I GS ($M = 3,71$) značajno razlikuje od srednjih vrednosti grupa završena II GS ($M = 3,24$) i završena III GS ($M = 3,35$). Studenti na smeru za učitelje nakon II GS iskazuju najveći stepen slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na SSU u odnosu na ostale GS. Međutim, analizom varijanse (ANOVA) utvrđeno je uočena razlika nije statistički značajna.

Na osnovu prikazanih rezultata može se primetiti da se odnos studenata UFB prema SU na oba studijska programa menja tokom vremena. Rezultati istraživanja pokazuju da se najznačajnije promene u građenju odnosa prema SU na oba studijska programa dešavaju tokom II GS. Te promene se ogledaju u tome što nakon završene II GS studenti na programu za obrazovanje vaspitača u značajno većoj meri prepoznaju VSU nego studenti istog programa nakon završene I GS, dok studenti na programu za obrazovanje učitelja u značajno manjoj meri prepoznaju VSU nego studenti istog programa nakon završene I GS. Obrnuto proporcionalni rezultati za SSU takođe govore u prilog istog nalaza. Dakle, nakon završene II GS studenti na programu za obrazovanje vaspitača slažu se u značajno manjoj meri sa tvrdnjama koje govore o SSU nego studenti istog programa nakon završene I GS, dok se na programu za obrazovanje učitelja studenti nakon II GS u većoj meri slažu sa tvrdnjama koje govore o SSU u odnosu na studente istog programa nakon završene I GS.

Promene koje se tokom II GS dešavaju u odnosu studenata prema SU mogle bi se objasniti različitim konceptualnom obukom na II GS, koja je u određenoj meri oblikovana različitim programskim koncepcijama predškolskog, odnosno osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja. U kontekstualno primerenoj praksi, postavljenoj na konceptijskim postavkama *Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* u kojima je razvijanje i negovanje otvorenosti za saradnju jedan od opštih ciljeva, interakcija sa vršnjacima predstavlja ključni element razvijanja realnog programa. U okruženju koje poziva na saradnju u zajedničkim aktivnostima deca se podstiču i ohrabruju da razmenjuju znanja i iskustva, razvijaju dijalog, razumeju i uvažavaju tuđe stanovište, preuzimaju nove uloge i odgovornosti, razrešavaju konflikte i pružaju pomoć i podršku vršnjacima (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2018). Na taj način, učenje zasnovano na saradnji i razmeni sa vršnjacima posmatra se, osim kao učenje vlastitim delanjem, i kao osnovni način učenja dece predškolskog uzrasta. Međutim, u programima nastave i učenja, na kojima se zasniva nastava u mlađim razredima osnovne škole i u kojima se obrazovanje shvata kao sredstvo za ostvarivanje određenih ishoda definisanih kao funkcionalno znanje svakog pojedinačnog učenika (*Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2017), učenje u saradnji sa vršnjacima posmatra se samo kao jedan od načina učenja. U vezi sa tim, različit odnos budućih vaspitača i učitelja tokom II GS može se povezati sa različitim shvatanjem učenja i obrazovanja u odgovarajućim programskim koncepcijama koje su zasnovane na različitim teorijsko-vrednosnim polazištima i sa značajem koji je u njima dat SU. Usmereni na teorijske postavke sociokulturne teorije, buduću vaspitači u značajno većoj meri nego buduću učitelji prepoznaju VSU. Buduću učitelji, usmereni na koncepciju programa koja obrazovanje shvata kao sredstvo za ostvarivanje određenih ishoda, VSU prepoznaju u meri u kojoj ono doprinosi individualnom razvoju dece i procesu ovladavanja određenim znanja. Konstataciju da programska koncepcija s kojom pojedinac može biti

suočen i na koju može biti kontinuirano usmeravan može značajno uticati na izgrađivanje njegovog vrednosnog sistema potvrđuju i nalazi istraživanja koji govore o tome da naši praktičari, to jest vaspitači i učitelji zaposleni u našim vrtićima i školama, imaju gotovo jednak odnos prema SU kao i studenti, odnosno budući vaspitači i učitelji, nakon završene II GS UFB (Kovačević i sar., 2021).

Razlikama u konceptualnoj obuci mogu se objasniti razlike koje postoje u odnosu budućih vaspitača i budućih učitelja prema SU nakon II godine, ali ne i nakon I GS jer je program studija na prvoj godini fakulteta za teorijsko-metodološku grupu predmeta isti za oba smera. U ovom trenutku i nakon ovog istraživanja otvara se pitanje da li su studenti I GS oba studijska programa „poneli“ sa sobom različit odnos prema SU i zadržali ga tokom I GS. S tim u vezi, kao propust u realizaciji ovog istraživanja može se izdvojiti to što ovim istraživanjem nisu obuhvaćeni i studenti I GS na samom početku njihovog studiranja. Međutim, bez obzira na prethodno otvoreno pitanje, rezultati istraživanja prvog istraživačkog zadatka (Kovačević i sar., 2019) mogu ukazivati na drugačije objašnjenje. Budući vaspitači su nakon I GS značajno niže procenili zastupljenost SU na nastavi na fakultetu nego budući učitelji. Iako je program nastave ključnih studijskih predmeta isti, kontekst u kojem se realizuje nastava tih predmeta delimično je drugačiji jer nastavu na različitim smerovima realizuju različiti nastavnici. Iz rezultata koji pokazuju da studenti različitih smerova različito procenjuju učestalost SU tokom nastave na fakultetu proizilazi da različiti nastavnici pružaju različite mogućnosti svojim studentima da uđu u ulogu onoga koji uči u saradnji sa drugima, što dalje može voditi ka izgradnji različitih očekivanja od upotrebe SU i različitih obrazovnih uverenja o SU (Duran & Miquel, 2019). Nedovoljna izloženost budućih vaspitača situacijama SU na I GS i budućih učitelja na II GS (Kovačević i sar., 2019) može uzrokovati nedostatak znanja i razumevanja takvog načina učenja (Gisbert et al., 2017), čime se može objasniti značajno slabije identifikovanje VSU, a izraženije identifikovanje SSU tih grupa studenata. Rezultati ovog istraživanja u određenoj meri korespondiraju sa rezultatima studije (Gisbert et al., 2017) koja je pokazala da konceptualna obuka i iskustvo SU zajedno imaju značajan uticaj na poboljšanje očekivanja uspeha SU kod budućih praktičara.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja ukazuju na povezanost iskustva SU budućih vaspitača i učitelja za vreme univerzitetskog obrazovanja i njihovih uverenja o vrednostima takvog načina učenja. Pozitivna uverenja o SU, izgrađena kod studenata – budućih praktičara tokom pripreme za neposredan rad sa decom, mogu imati ključni značaj jer ukazuju na njihovu predispoziciju da takav način učenja smatraju vrednim i za svoje i za učenje svoje dece i učenika i da ga koriste u svojoj praksi (Baloché & Brody, 2017; DelliCarpini, 2009; Duran & Miquel, 2019; Gisbert et al., 2017; Ruys et al., 2010). Sociokonstruktivistički pristup učenju i poučavanju, mogućnost uključivanja u aktivnosti SU i kritička analiza iskušenih strategija učenja pružaju pojedincima osećaj efikasnosti, istinsko razumevanje takvog načina učenja i doprinosi razvoju profesionalnih kompetencija neophodnih za njegovu lakšu implementaciju u praksi (Gisbert et al., 2017). Sama konceptualna obuka jeste značajna i neophodna, ali ne i dovoljna da bi određen način učenja, metoda ili strategija bili implementirani u praksi.

Zato je tokom inicijalnog obrazovanja treba podržati razvoj profesionalnih kompetencija budućih vaspitača, učitelja, nastavnika, profesora za primenu SU na dva nivoa – na nivou sadržaja nastave (konceptualna obuka) i na nivou primene SU u samoj realizaciji nastave (iskustvena ili praktična obuka). Takav pristup obuci za primenu SU u praksi može imati nekoliko implikacija koje proizilaze jedna iz druge i koje su višestruko značajne i za pojedince i za celokupnu vaspitno-obrazovnu zajednicu, pa i šire: razvijanje socijalnih i akademskih veština neophodnih za život i učenje u zajednici, uvažavanje različitosti i njihovo sagledavanje kao bogatstva izvora za učenje, izgrađivanje pozitivnih uverenja praktičara o SU i partnerstvu, razvijanje otvorenosti za saradnju sa drugim praktičarima tokom prakse i promovisanje diskusije i razmene koje doprinose lakšoj implementaciji novina u obrazovno okruženje, razvijanje i promovisanje otvorenosti i saradnje u učenju dece i učenika koji dalje vode u sve do sada navedeno. Ako želimo da praktičari u svojim vrtićima i školama praktikuju SU i neguju otvorenost za saradnju, moramo im omogućiti da i sami tokom pripreme za neposredan rad sa decom izgrade vlastito kvalitetno iskustvo SU i da formiraju uverenje o njegovoj vrednosti i značaju. Međutim, otvorenost za saradnju je samo jedna od dispozicija čiji se razvoj postavlja kao dugoročan cilj vaspitanja i obrazovanja. Verujemo da, na isti način i sa istom posvećenošću, značajan prostor u pripremi praktičara za neposredan rad sa decom moramo otvoriti i za negovanje njihove radoznalosti, istrajnosti, preduzimljivosti, kreativnosti, kritičkog mišljenja, samoregulacije i drugo.

Literatura

- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Baloche, L., & Brody, C. M. (2017). Cooperative learning: Exploring challenges, crafting innovations. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 274-283. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319513>
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. John Wiley & Sons.
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 296-306. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
- Cañabate, D., Garcia-Romeu, M. L., Menció, A., Nogué, L., Planas, M., & Solé-Pla, J. (2020). Cross-Disciplinary Analysis of Cooperative Learning Dimensions Based on Higher Education Students' Perceptions. *Sustainability*, 12(19), 8156. <https://doi.org/10.3390/su12198156>
- Čavić, M., Beljin, M., Skuban, S., Stojanović, M. i Bogdanović, I. (2019). Povezanost samoinicijativne primene kooperacije u učenju sa postignućima i motivacijom studenata fizike. *Nastava i vaspitanje*, 68(3), 363-380. <https://doi.org/10.5937/nasvas1903363C>
- Davidson, N., & Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 7-55.
- DelliCarpini, M. (2009). Enhancing cooperative learning in TESOL teacher education. *ELT Journal*, 63(1), 42-50.

- Duran, D., & Miquel, E. (2019). Preparing teachers for collaborative classrooms. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Preparing-Teachers-for-Collaborative-Classrooms-Duran-Miquel/d324a9c0d2a600bae4890cabf8b48ebbbbd0c10b>
- Eraković, B. R. i Lazović, V. S. (2017). Prednosti i nedostaci sistema za podršku učenju u konstruktivističkom pristupu nastavi prevođenja iz perspektive studenata - Mudri i Edmondo. *Nastava i vaspitanje*, 66(2), 259-272. <https://doi.org/10.5937/nasvas1702259E>
- Eraković, B. R. i Lazović, V. S. (2020). Stavovi univerzitetskih nastavnika u pogledu primene platforme Mudri na filološkim predmetima. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 33(3), 43-57. <https://doi.org/10.5937/inovacije2003043E>
- Gajić, T. i Maenza, N. (2020). Modalitet tandemskeg učenja kao vid savremenog trenda u učenju stranog jezika-primer mobilne aplikacije HelloTalk. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 361-375. DOI: 10.5937/nasvas2003361G
- Gammie, E., & Matson, M. (2007). Group assessment at final degree level: An evaluation. *Accounting Education: An International Journal*, 16(2), 185-206. <https://doi.org/10.1080/09639280701234609>
- Ghufron, M. A., & Ermawati, S. (2018). 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), 657-672.
- Gisbert, D. D., Seuba, M. C., & Coll, M. F. (2017). Enhancing expectations of cooperative learning use through initial teacher training. *International Journal of Educational Psychology*, 6(3), 278-300. <https://doi.org/10.17583/ijep.2017.2504>
- Guillén-Gámez, F. D., Higuera-Rodríguez, L., & Medina-García, M. (2020). Developing a regression model of cooperative learning methodology in pre-service teacher education: A sustainable path for transition to teaching profession. *Sustainability*, 12(6), 2215. <https://doi.org/10.3390/su12062215>
- Healy, M., Doran, J., & McCutcheon, M. (2018). Cooperative learning outcomes from cumulative experiences of group work: differences in student perceptions. *Accounting Education*, 27(3), 286-308. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1476893>
- Ilić, M. (2016). Značaj i teškoće u primeni kooperativnog učenja u razrednoj nastavi iz perspektive učitelja. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 167-180. <https://doi.org/10.5937/nasvas1601167I>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). Theoretical approaches to cooperative learning. In R. Gillies (Ed.), *Collaborative Learning: Developments in Research and Practice* (pp. 17-46). Nova.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns to College: What Evidence Is There That It Works?. *Change*, 30(4), 26-35.
- Jovanović, V. i Baucal, A. (2007). Konstrukcija i ko-konstrukcija u kognitivnom razvoju. *Psihologija*, 40(2), 191-209.
- Kami, K. (1988). Pedagoške implikacije Pijažeeve teorije: razlike u odnosu na druge teorije i savremenu obrazovnu praksu.. U T. Kovač-Cerović (ur.), *Psihologija u nastavi – Zbornik radova iz pedagoške psihologije II sveska* (str. 90-99). Savez društava psihologa SR Srbije.
- Kovačević, Z., Blagdanić, S. i Stojanović, A. (2021). Kooperativno učenje u oblasti upoznavanja i razumevanja sveta i u nastavi prirode i društva. *Inovacije u nastavi*, 34(1), 14-29. <https://doi.org/10.5937/inovacije2101014K>

- Kovačević, Z., Mišćević Kadrijević, G. i Bandur, V. (2019). Saradnički odnosi budućih praktičara – osnova za građenje partnerstva u praksi. U D. Pavlović Breneselović, G. Stepić i I. Prlić (ur.), *Inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje vaspitača – partnerstvo u građenju kvaliteta* (str. 70-90). Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmium.
- Loes, C. N., & Pascarella, E. T. (2017). Collaborative Learning and Critical Thinking: Testing the Link. *Journal of Higher Education*, 88(5), 726-753. <https://doi.org/10.1080/00221546.2017.1291257>
- Ning, H., & Hornby, G. (2014). The impact of cooperative learning on tertiary EFL learners' motivation. *Educational Review*, 66(1), 108-124. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.853169>
- Opdecam, E., & Everaert, P. (2018). Seven disagreements about cooperative learning. *Accounting Education*, 27(3), 223-233. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1477056>
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 16/2018.
- Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2017). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 10/2017.
- Ruys, I., Van Keer, H., & Aelterman, A. (2010). Collaborative learning in pre-service teacher education: an exploratory study on related conceptions, self-efficacy and implementation. *Educational Studies*, 36(5), 537-553. <https://doi.org/10.1080/03055691003729021>
- Ruys, I., Van Keer, H., & Aelterman, A. (2011). Student teachers' skills in the implementation of collaborative learning: A multilevel approach. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1090-1100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.005>
- Ruys, I., Van Keer, H., & Aelterman, A. (2012). Examining pre-service teacher competence in lesson planning pertaining to collaborative learning. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 349-379. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.675355>
- Sawyer, J., & Obeid, R. (2017). Cooperative and collaborative learning: Getting the best of both words. In R. Obeid, A. Schwartz, C. Shane-Simpson, & P. J. Brooks (Eds.), *How we teach now: the GSTA guide to student-centered teaching* (pp. 163-177). Society for the Teaching of Psychology. <https://psycnet.apa.org/record/2018-41318-012>
- Tombak, B., & Altun, S. (2016). The effect of cooperative learning: University example. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 173-196.
- Vigotski, L. S. (1988). Istorijski razvoj ponašanja čoveka. U J. Mirić (ur.), *Kognitivni razvoj deteta – Zbornik radova iz razvojne psihologije* (str. 39-46). Savez društava psihologa SR Srbije.

Primljeno: 01. 12. 2021.

Prihvaćeno za štampu: 30. 12. 2021.

Preservice Teachers' Beliefs about the Benefits and Drawbacks of Collaborative Learning

Zorica Kovačević

Teacher Education Faculty, University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract

Contemporary educational reforms across the world recognize collaborative learning as a key educational competency. In the last decade the question of the importance of collaborative learning has been extended to include the context of higher education, particularly preservice teacher education, with the aim of raising the level of expectations for the use of this type of learning in practice. Preservice teachers' positive beliefs about collaborative learning, developed during their university education, can be crucial since they indicate their predisposition to use this type of learning in their own practice. This paper presents the results of a study which aimed to explore preservice teachers' beliefs about the benefits and drawbacks of collaborative learning. In the study, the descriptive method and scaling as a research technique were employed. The presented results suggest a certain link between the frequency of engagement in collaborative learning during university studies and preservice teachers' beliefs about the benefits and drawbacks of this type of learning, and highlight the importance of experiential knowledge which enables preservice teachers to make the transition from learning about collaborative learning to learning through collaborative learning, and to coordinate what they see and do during their education with what they see and do in their teaching practice.

Keywords: *collaborative learning, preservice teacher education, preservice teachers, educational beliefs.*

Отношения будущих воспитателей и учителей к ценностям и слабым сторонам сотрудничества

Зорица Ковачевич

Педагогический факультет, Белградский университет, Белград, Сербия

Резюме *Современные образовательные реформы в мире признают обучение в сотрудничестве с другими ключевой образовательной компетенцией. В предыдущее десятилетие вопрос о важности сотрудничества в мире был распространен на контекст университетского образования, особенно когда речь идет о первичном образовании будущих практиков в воспитательно-образовательной работе с целью повышения ожиданий от использования этого способа обучения на практике. Положительные убеждения практиков в отношении сотрудничества, сформированные во время университетского образования, могут иметь решающее значение, поскольку они указывают на предрасположенность практиков к использованию этого способа обучения в своей практике.*

В данной работе представлены результаты исследования, направленного на изучение отношения будущих практиков, воспитателей и учителей, к ценностям и недостаткам сотрудничества в обучении. В данном исследовании был использован описательный метод с шкалированием в качестве исследовательского приема. Результаты исследования показывают, что существует определенная связь между наличием обучения в сотрудничестве с другими в течение факультетского образования и убеждением будущих педагогов и учителей о достоинствах и недостатках этого способа обучения, а также указывают на важность эмпирического знания, которое позволяет будущим практикам перейти от обучения о сотрудничестве на обучение посредством сотрудничества и на координации того, что они видят и делают во время обучения, и того, что они видят и делают в своей образовательной практике.

Ключевые слова: *совместное обучение, первичное образование воспитателей и учителей, будущие воспитатели и учителя, образовательные убеждения.*