

Рад примљен: 21. 9. 2020.
Рад прихваћен: 19. 2. 2021.

Оригинални
научни рад

Зорица С. Ковачевић¹,
Сања Р. Благданић,
Александар М. Стојановић



Универзитет у Београду, Учитељски факултет,
Република Србија

Кооперативно учење у обласи ујознавања и разумевања света и у настави природе и друштва

Резиме: Кооперативно учење омогућава процес конструкције, односно ко-конструкције знања, доприноси развоју саморегулације у учењу и подржава учење у друштвено-културном контексту. Истраживања су показала да, и поред зајажених позитивних ефеката кооперативног учења, истраживачи нерадо планирају и реализују васпитно-образовни рад кроз активности кооперативног учења. У овоме раду представљени су резултати истраживања које је имало за циљ испитивање заступљености кооперативног учења код деце од пет до десет година у обласи ујознавања и разумевања света и у настави природе и друштва и испитивање ставова васпитача и учитеља о вредностима и слабостима кооперативног учења. Резултати истраживања, до којих се дошло систематским посматрањем и скалирањем, показују: да је кооперативно учење у нашој васпитно-образовној пракси слабо заступљено, да постоји одређена повезаност између заступљености кооперативног учења и природе садржаја и да значај кооперативног учења васпитачи и учитељи у већој мери препознају када је у питању остваривање социјалне добродетели, а у мањој мери када је у питању остваривање персоналне добродетели деце.

Кључне речи: кооперативно учење, обласи ујознавања и разумевања света, наставка природе и друштва, контекст учења и истраживања, природа садржаја учења.

Увод

Теоријске поставке психологије учења током 20. века утицале су на промене у схватању природе учења и на обликовање образов-

не праксе. Од дефинисања учења као „долажења до одговора“, карактеристичног за бихевиористичко гледиште, преко когнитивистичког схватања учења као „стицања знања“, до конструктивистичког приступа учењу као „конструкцији знања“, обогаћеног социокултурном теоријом и

¹ zorica.kovacevic@uf.bg.ac.rs

Copyright © 2021 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

схватањем учења као „ко-конструкције знања“, савремено схватање природе учења из социоконструктивистичког угла одређују његова четири кључна аспекта: учење је конструкција, учење је саморегулисано, учење је контекстуално, учење је кооперативно (De Corte, 2007; Edwards, 2003; Krnjaja, 2011; Pavlović-Breneselović, Krnjaja, 2014; Pešikan, 2010; Pešikan, 2013; Rogoff, 1995). Сви ови аспекти су међусобно повезани и произилазе један из другог.

Учење је процес активне *конструкције* знања, која произилази из интеракције између субјекта и објекта сазнања, односно из деловања субјекта на објекте. При томе, сазнање не произилази ни из објекта ни из субјекта, већ из активности које се врше на објектима (Piaget, 1988: 11), а велики значај практичних активности деце и ученика огледа се у узајамном односу њихове спољашње и унутрашње делатности (Podđakov, 1992). Како онај који учи изграђује властито знање и размишља о свом менталном функционисању и регулише га (Pešikan, 2010: 161), учење се објашњава као мењање и развијање индивидуе, односно као процес формирања техника стицања и сређивања непосредног искуства и изграђивања система уопштавања тог искуства (Pešikan, Antić, 2012).

Конструкција знања најефикасније се може обезбедити уколико се контрола над процесом учења систематски преноси са наставника на ученике (Mirkov, 2007; Vermunt 1998). Како се академске компетенције у почетку развијају на друштвеним изворима, а касније пребацују на властите (Schunk & Zimmerman, 1997), дете током времена постаје све компетентније у процесу самосталног учења, те се социјална регулација смањује, а *саморегулација* јача и повећава се (Pešikan, 2010). Сва истраживања о саморегулацији у учењу (Boekaerts, 1999; Effeney et al., 2013; Martinek et al., 2016; Montalvo & Torres, 2004; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, 1999; Riveiro et al., 2001; Vermunt, 1998; Young, 2005),

као највишем облику когнитивног ангажовања, покушавају да дају одговор на питање како да ученици постану „господари“ властитог процеса учења (Zimmerman, 2008). Оспособљеност ученика да изабере и комбинују употребу различитих стратегија учења и координирају њоме јесте један од кључних проблема образовања (Boekaerts, 1999). Код неких ученика само посматрање одређених активности или ситуација учења може допринети развоју одређених академских вештина, међутим, код већине ученика овладавању одређеним стратегијама и техникама учења може допринети само њихово практиковање (Schunk & Zimmerman, 1997).

Конструкција значења и развој саморегулације у учењу дешавају се у одређеном *контексту*, те их треба и проучавати у односу на дато друштвено и културно окружење (De Corte, 2007). „Иза свих виших функција и њихових односа налазе се социјални односи, реални односи међу људима“, наглашавао је Виготски (Vigotski, 1988: 46). Настале на идејама Виготског, социокултурне теорије схватају развој као промену учешћа у заједници те тако „регулатор развоја више није постигнуће у оквиру одређеног стадијума него облик учешћа у активностима са другима“ (Krnjaja, 2011: 549). Тако долазимо до тога да знање, као аутентична конструкција појединца заснована на његовим претходним знањима, умењима и личном искуству, зависи и од социјалног, културног и историјског контекста у којем се обликује кроз социјалне интеракције (Pešikan, 2010).

Односи које дете успоставља и развија са другима одређују његов развој и учење. Кроз властите активности и у интеракцији са другима деца упознају и разумеју свет око себе, уче „како да на сигуран начин истражују своју околину и како да тумаче и конструктивно се носе са широким спектром осећања, мисли и искустава“ (Pavlović Breneselović, 2012: 133). Учење у заједничким активностима представља ин-

теракивни процес који подразумева размену знања, искустава, ставова и веровања. Заједничке или *кооперативне* активности омогућавају да знање које је конструисано кроз лично искуство појединаца буде „доследно“ знањима која се деле са другима (Pešikan, 2013). Током кооперативног учења појединци супротстављају различита гледишта и сарађују да би остварили заједнички циљ (Mirkov, Lalić, 2006). Тако кооперативно учење остварује и позитиван утицај на развој самопроцене рада и постигнућа појединаца, његове метакогнитивне свесности и саморегулације у учењу (Stevens & Slavin, 1995). У својој теорији о зони наредног развоја Виготски (Vigotski, 1996) истиче значај асиметричне интеракције између одраслог (као компетентнијег појединца) и детета. Међутим, осим одраслог, Виготски истиче и интеракцију детета са другим компетентнијим вршњацима. Без обзира на то да ли се ради о вршњацима „једнаког статуса“ или вршњацима различитих потенцијала у учењу, позитиван утицај на учење деце кроз кооперативне активности постоји онда када настане „когнитивни конфликт“ као резултат изношења различитих погледа и када деца кроз преговарање досегну међусобно усклађивање перспектива (Krnjaja, 2009). Одређена истраживања (Jovanović, Baucal, 2007) показала су да је током заједничког учења важнији тип дијалога који ће се водити током заједничких активности него да ли је детету током учења био партнер одрасли или вршњак. Заједничко критичко разматрање понуђене аргументације и могућих решења, а које омогућава боље разумевање ситуације учења, јавља се искључиво у вршњачкој интеракцији у којој постоји већа симетрија у погледу моћи у односу на интеракцију одрасли-дете. С друге стране, за неуспешне интеракције између вршњака било је карактеристично наметање тачног решења, одсуство дијалога и заједничког разматрања ситуације учења, односно изостајање истинске кооперације или сарадње.

Кооперативно или сарадничко учење јесте процес „у којем се негују академске и социјалне вештине кроз директну интеракцију ученика, индивидуалну одговорност и позитивну међузависност“ (Jensen, 2003: 235). У кооперативном учењу појединац постиже свој циљ само ако и остали чланови групе постигну свој циљ – сваки члан групе зна да други рачунају на његов рад и залагање и мотивисан је да ради благовремено (Felder & Brent, 2007; Ševkušić, 2003). Појединци који спорије напредују не стају пред проблемима, већ настављају свој рад јер ни за кога не постоји „бесплатна возња“ (Jensen, 2003). Појединци који брже напредују у раду са другима који спорије напредују често проналазе празнине у сопственом знању и разумевању и те празнине попуњавају.

Група деце која сарађује током учења није група „бачена“ да за кратко време уради нешто заједно, већ група различитих појединаца којима је стало до тога да помажу једни другима и до успеха тима и који знају да њихов успех у учењу зависи од њихове међусобне сарадње и помоћи (Slavin, 2014). Оно што при томе не сме изостати јесте индивидуална одговорност чланова групе. Индивидуална одговорност повећава вероватноћу да ће сваки члан групе учити, односно научити и смањује могућност ослањања одређених чланова групе на рад и залагање других чланова групе (Stevens & Slavin, 1995). Индивидуална одговорност је, према Слејвину (Slavin, 2014), најчешће изостављен елемент кооперативног учења. Њено изостајање, сматра Слејвин, значајно доприноси губљењу потенцијала кооперативног учења јер сврха кооперативног учења јесте јачање индивидуалних потенцијала чланова групе. Кроз заједничко учење сваки члан групе јача у властитом правцу како би касније и у неким другим ситуацијама био у стању да учи и ради индивидуално (Johnson et al., 1998). Осим постављања заједничког циља групе, веома је важно дефинисати и критеријуме успеха целог одељења како би се кооперативност у учењу

проширила на цело одељење (Johnson & Johnson, 1988). Радна атмосфера у групи подразумева однос међу члановима који карактеришу узајамно поверење и поштовање, размена, охрабривање и окружење у којем је сваки члан групе слободан да „призна“ када нешто не разуме и тражи додатно објашњење. Када чланови групе успоставе овакав продуктивни однос, они могу бити у стању да заједно поставе циљеве свога рада, да прате сопствени напредак и решавају проблеме у учењу, сматра Слејвин, а све то јесте добар пут ка саморегулисаној учењу (Slavin, 2014).

На основу анализе резултата многобројних истраживања Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 1988) истичу позитивне ефекте кооперативног рада: 1) значајно већа постигнућа ученика различитих узрасних група у раду на различитим садржајима; 2) позитивнији ставови ученика о школи, наставним садржајима, наставницима; 3) позитивнија мишљења ученика једних о другима; 4) позитивнији ставови о раду са другима, о укључивању у дискусију, развијенија вештина разумевања и прихватања перспективе других и друге социјалне вештине. И поред опсежних истраживања чији резултати указују на позитивне ефекте примене кооперативног рада, већина наставника и даље нерадо планира и реализује наставу кроз кооперативно учење (Slavin, 2014). Разлог за то Слејвин види у томе што многи наставници кооперативно учење виде као „бучан неред“, у којем један ученик ради сав посао за остале чланове групе и што време проведено у кооперативном учењу ученици доживљавају као време за забаву, а не као време за учење. Осим тога, наставници истичу да је кооперативно учење, у односу на традиционалну наставу, захтевније и у погледу њиховог ангажовања и у погледу времена које је потребно издвојити, како за припремања, тако и за саму реализацију наставе (Ghufron & Ermawati, 2018). Том приликом наставници као веома осетљиве момените издвајају формирања група, односно избор критеријума за формирање група, и само вођење

процеса учења и поучавања на овај начин. Иако већина ученика и студената има позитивне ставове према кооперативном учењу, студије показују да и ученици и студенти који имају искуство у вези са кооперативним учењем исказују и одређене нелагоде када је реч о оваквом начину учења. Ученици и студенти примећују да је за овакав начин учења, у односу на индивидуално учење, потребно много више напора и времена (Alsanie & Sabir, 2019; Gammie & Matson, 2007; Gonzales & Torres, 2016; Healy et al., 2018). Неки од њих изражавају незадовољство због тога што примећују да се сви чланови групе не залажу једнако током заједничког учења, али и да постоје они чланови група који не желе да сарађују, да помажу другима, да деле своја знања, искуства и идеје или да прихватају туђа решења, предлоге и идеје (Alsanie & Sabir, 2019; Gonzales & Torres, 2016; Healy et al., 2014; Healy et al., 2018). Такође, студије показују да због осећаја стида и страха од грешке није свима пријатно да уче и раде заједно са другима и да оптерећење неким члановима групе представља управо то што такве чланове групе морају охрабривати да се укључе (Alsanie & Sabir, 2019). Неповољна ситуација током кооперативног учења настаје и када је садржај на којем се ради свим члановима једне групе сувише тежак и неразумљив било због неадекватног распоређивања ученика у групе (неравнотежа у снагама међу групама) или због комплексности самог садржаја (Alsanie & Sabir, 2019; Ghufron & Ermawati, 2018).

Различите програмске концепције предшколског и основношколског образовања у Србији носе са собом и различите погледе на учење и образовање деце предшколског и основношколског узраста. Како „старе“, тако и „нове“ основе предшколског програма припадају тзв. процесном типу програма који одређују или препоручују стратегије учења и поучавања (Pešić, 1989) и у којима се образовање схвата као процес који одређују принципи поступања, а не садржаји или продукти. Наставни програми

основношколских предмета писани су као „листе тема“ (*Strategija obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*, 2012), представљају уређен скуп садржаја које ученици треба да усвоје и као такви припадају програмима који полазе од схватања образовања као трансмисије знања (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2014; Pešić, 1989). За разлику од њих, „нови“ програми наставе и учења полазе од задатака формулисаних у терминима објективног понашања, а образовање се схвата као средство за остваривање одређених исхода. Међутим, без обзира на разлике у концепцијским полазиштима, однос према кооперативном учењу у „старим“ и „новим“ документима није се значајно изменио. Док се учење кроз сарадњу са вршњацима и у некадашњим наставним програмима и у садашњим програмима наставе и учења посматра као један од начина учења, у основама програма предшколског васпитања и образовања (како у „старим“, тако и у „новим“) учење засновано на сарадњи и размени са вршњацима посматра се, поред учења властитим делањем, основним начином учења деце предшколског узраста.

Иако је сарадничком учењу и кооперативним активностима деце предшколског узраста у програмским документима и теоријским разматрањима посвећена значајна пажња, заступљеност кооперативног учења у оквиру васпитно-образовног рада (ВОР-а) са децом предшколског узраста готово да није била предмет досадашњих емпиријских истраживања код нас. У новијим истраживањима, која су имала за циљ испитивање заступљености кооперативног учења у настави код нас и у региону, подаци су добијани готово искључиво само на основу испитивања ставова наставника о примени кооперативног учења у раду са децом (Ilić, 2016a; Reić-Ercegovaц, Jukić, 2008; Džaferagić-Franca, Tomić, 2011), а добијени резултати су тумачени у односу на заступљеност кооперативног учења у настави различитих наставних предмета или у односу на стручну спремину или године радног ста-

жа практичара. С обзиром на то да уопштена перцепција практичара о заступљености кооперативног учења у ВОР-у не мора одговарати реалном стању у васпитно-образовној пракси, значајно би било испитати реалну заступљеност кооперативног учења у ВОР-у са децом предшколског и млађег основношколског узраста и испитати повезаност заступљености кооперативног учења деце са нивоом васпитно-образовног процеса, односно са одређеном програмском концепцијом (предшколско или основношколско васпитање и образовање) и са природом садржаја ВОР-а.

Методолошки приступ

Реализовано је истраживање које је имало за циљ испитивање заступљености кооперативног учења деце у васпитно-образовној пракси и ставова практичара о вредностима и слабостима кооперативног учења. Васпитно-образовна пракса обухвата различите нивое васпитања и образовања и процес учења и поучавања у оквиру различитих области и наставних предмета. Овим истраживањем биће обухваћен само један сегмент васпитно-образовне праксе – ВОР са децом од пет до десет година у области упознавања и разумевања света (УИРС) и у настави света око нас и природе и друштва (ПИД). За ВОР у области УИРС и у настави ПИД определили смо се зато што овај сегмент васпитно-образовне праксе обухвата, како садржаје који припадају различитим научним дисциплинама, тако и различите приступе садржајима и различите начине (методе) учења и поучавања.

Из овако одређеног циља истраживања проистекли су следећи задаци истраживања: 1) испитати колико времена у оквиру васпитно-образовног рада у области УИРС и у настави ПИД деца проведу у активностима у вези са кооперативним учењем; 2) утврдити да ли постоји разлика у времену које деца проведу у коопера-

тивном раду с обзиром на контекст ВОР-а (ВОР са децом предшколског и ВОР са децом млађег основношколског узраста) и с обзиром на природу садржаја ВОР-а, односно на припадност садржаја ширим тематским областима; 3) испитати ставове васпитача и учитеља о вредностима и слабостима кооперативног учења.

Прва зависна варијабла овог истраживања јесте заступљеност кооперативног учења код деце током ситуација планираног учења, којима се доминантно остварују циљеви у области УИРС и наставних часова ПИД. Ситуацијама кооперативног учења у овом истраживању сматране су само оне ситуације учења током којих, у оквиру рада у пару или групног облика рада, постоји директна интеракција међу децом (размена знања, искустава, ставова, уверења, идеја, договарање и преговарање итд.), међусобна сарадња и заједничко долажење до циља учења по моделу „групног истраживања“ или „слагалице“ (Bennett, 2001). Заступљеност кооперативног учења деце регистрована је пребројавањем ситуација планираног учења (ситуације учења и поучавања у оквиру ВОР-а са децом предшколског узраста) и наставних часова током којих је оно било заступљено и мерењем укупног времена које деца проведу у кооперативном учењу током ситуација планираног учења, односно током наставних часова. Заступљеност кооперативног учења биће исказана на три начина: 1) бројем ситуација планираног учења и наставних часова на којима је постојало кооперативно учење; 2) процентуалним уделом у укупном времену посматрања и 3) просечним трајањем кооперативног учења деце по једној ситуацији планираног учења или по једном наставном часу. Ситуације планираног учења реализоване су и посматране у трајању од 30 минута, а наставни часови у трајању од 45 минута. Због потребе да се пореде просечно трајања кооперативног учења деце по једној ситуацији планираног учења и по једном наставном часу, вредности које се односе

на просечно трајање кооперативног учења по једној ситуацији планираног учења, пре испитивања статистичке значајности разлика, биће помножене са коефицијентом 1,5 (у даљем тексту: корективни фактор). Друга зависна варијабла истраживања јесу ставови васпитача и учитеља о вредностима и слабостима кооперативног учења деце.

Независне варијабле приликом испитивања заступљености кооперативног учења деце јесу програмска концепција, односно контекст учења (предшколско ВО и млађи разреди основношколског образовања и васпитања) и природа садржаја ВОР-а. Овим истраживањем обухваћена су деца старије (СУГ) и предшколске узрастне групе (ПУГ) у оквиру ВОР-а са предшколском децом и ученици млађих разреда основне школе. Груписање садржаја ВОР-а у области УИРС и наставе ПИД у шире тематске области извршено је по угледу на *Опшће стандарде јосијинућа – образовне стандарде за крај првог циклуса обавезног образовања за предмети Природа и друштво* (Жива и нежива природа, Екологија, Материјали, Кретање и оријентација у простору и времену, Друштво, Држава Србија и њена прошлост). Независна варијабла приликом испитивања ставова васпитача и учитеља о вредностима и слабостима кооперативног учења деце јесте стручни профил практичара (васпитач или учитељ).

За реализацију овога истраживања коришћена је дескриптивна метода са систематским посматрањем и скалирањем као истраживачким техникама. Током систематског посматрања ситуација планираног учења и наставних часова бележено је време које деца и ученици проводе у кооперативном учењу. За ту сврху сачињен је протокол посматрања унутар временских узорака, а кооперативно учење деце идентификовано је и регистровано у сваком започетом минути ситуације планираног учења или наставног часа. Испитивање ставова васпита-

ча и учитеља о вредностима и слабостима кооперативног учења деце извршено је помоћу две скале процене Ликертовог типа, које су сачињене за потребе овог истраживања. Ајтеми у обе скале процене формулисани су у облику тврдњи које су се односиле на вредности, односно слабости кооперативног учења деце. Заокруживањем једног од бројева на скали од 1 до 5 васпитачи и учитељи су исказивали свој степен слагања са одређеним тврдњама (1 – уопште се не слажем, 2 – не слажем се, 3 – делимично се слажем, 4 – слажем се, 5 – у потпуности се слажем). Унутрашња сагласност скала утврђена је помоћу Кронбаховог коефицијента алфа. Израчунат Кронбахов коефицијент алфа за скалу која се односи на испитивање ставова практичара о вредностима кооперативног учења има вредност 0,87, а за скалу која се односи на испитивање ставова практичара о слабостима кооперативног учења има вредност 0,90.

Систематским посматрањем обухваћене су 52 ситуације планираног учења током којих су се доминантно остваривали циљеви у области УИРС у СУГ и ПУГ у шест вртића са територије Београда, 52 наставна часа Света око нас у првом и другом разреду и 52 наставна часа ПИД у трећем и четвртном разреду. Приликом одабира вртића и основних школа у којима је реализовано истраживање руководили смо се принципом њихове равномерне територијалне заступљености на територији града Београда – ужи и шири центар града и приградска насеља, чиме сматрамо да смо допринели већој репрезентативности узорка. Осим тога, један од критеријума за избор вртића и школа била је и спремност запослених за сарадњу. Наведено указује да је ово истраживање спроведено на невероватносном узорку (намерном и пригодном). У истраживању је учествовало шест вртића и шест основних школа. Анкетањем су обухваћени 71 васпитач и 86 учитеља.

Систематско посматрање је реализовано пре него што се започело са имплементацијом

нових Основа програма предшколског васпитања и образовања (*Године узлећа – Основе програма предшколског васпитања и образовања*) и нових програма наставе и учења. Структура узорка ситуација планираног учења и наставних часова дата је Табелом 1. Интеграција сродних тематских области извршена је због недовољно ситуација планираног учења и наставних часова појединих тематских области.

Табела 1. Структура узорка ситуација планираног учења и наставних часова.

Тематска област	Узрасни ниво						УК
	СУГ	ПУГ	1. р.	2. р.	3. р.	4. р.	
Жива и нежива природа и Екологија (ЖНПЕ)	17	10	13	9	9	5	63
Материјали (М)	4	5	0	7	4	3	23
Кретање и оријентација у простору и времену (КОПВ)	0	3	4	6	8	0	21
Друштво и Држава Србија и њена прошлост (ДДСЊП)	5	8	9	4	5	18	49
Укупно	26	26	26	26	26	26	156

У складу са постављеним циљем и задацима истраживања и начином прикупљања података коришћене су следеће статистичке мере и поступци обраде података: дескриптивна статистика (проценти) за одређивање основних статистичких показатеља приликом интерпретације резултата истраживања, t-тест ради поређења средње вредности непрекидне променљиве у две различите групе, једнофакторска анализа варијанси (једнофакторска ANOVA различитих група с накнадним тестовима) ради поређења средње вредности непрекидне променљиве у

више од три групе, χ^2 тест ради испитивања везе између две категоријске променљиве.

Резултати и дискусија

Током систематског посматрања ситуација планираног учења у области УИРС и наставних часова ПИД кооперативно учење деце регистровано је током 12 ситуација планираног учења (23,1%) и током 21 наставног часа (20,2%). У ВОР-у са децом предшколског узраста (СУГ и ПУГ) у области УИРС кооперативно учење је заступљено искључиво кроз рад у малим групама. У настави ПИД кооперативно учење је у већој мери заступљено кроз рад у малим групама (током 71,4% часова), али у значајној мери заступљено је и кроз рад у пару (током 28,6% часова). На основу података приказаних у Табели 2 можемо видети да се кооперативно учење током ситуација планираног учења у области УИРС готово увек реализује у комбинацији само са фронталним радом, док се током наставних часова ПИД у значајној мери током једног часа појављују у комбинацији и са фронталним радом и са индивидуалним радом деце. Израчунавање χ^2 теста (6,840) показало је да су постојеће разлике статистички значајне ($df=2$; $p=0,033$).

Међутим, у односу на учесталост појављивања кооперативног учења, за процес оспособљавања деце за саморегулисано учење и за рад са другима од већег значаја је укупно време које деца проводе у кооперативном учењу. Систематским посматрањем утврдили смо да деца током ВОР-а у области УИРС проведу само 8% времена у кооперативном учењу, а у настави ПИД још мање – 6,1% времена. Интересантно је да деца од пет до десет година више времена проведу у бучном или тихом чекању даљих активности (8,6% за целокупан узорак) него у кооперативном учењу (6,5% за целокупан узорак). Т-тестом независних узорака утврђено је да разлика која постоји у времену (броју минута) које деца у ВОР-у у области УИРС ($M=3,61$) и настави ПИД ($M=2,73$) проведу у кооперативном учењу није статистички значајна: $t=0,739$; $p=0,461$ (са корективним фактором за вредности које се односе на СУГ и ПУГ).

С обзиром на начин на који се у основном програмским документима схвата учење предшколске деце и на значај који се у њима придаје сарадничким активностима деце, могли смо очекивати да ће кооперативно учење у великој мери бити заступљено у раду са предшколском децом. Међутим, резултати истраживања показују да је заступљеност кооперативног учења деце у области УИРС готово једнако мала као и заступљено-

Табела 2. Разлика у броју ситуација планираног учења и наставних часова током којих јесте или није регистровано кооперативно учење.

Ниво ВОР-а		Кооперативно учење у комбинацији са фронталним радом	Кооперативно учење у комбинацији са фронталним и индивидуалним радом	Кооперативно учење није регистровано	Ук.
Упознавање и разумевање света – старија и предшколска УГ	<i>f</i>	11	1	40	52
	%	21,2	1,9	76,9	100,0
Настава природе о друштва – од 1. до 4. разреда	<i>f</i>	10	11	83	104
	%	9,6	10,6	79,8	100,0
Укупно	<i>f</i>	21	12	123	156
	%	13,5	7,7	78,8	100,0

$$\chi^2=6,840; df=2; p=0,033$$

сти кооперативног учења у настави ПИД. Резултати нашег истраживања показују да различите програмске концепције и контексти учења деце предшколског и млађег основношколског узраста немају значајног утицаја на заступљеност кооперативног учења у области УИРС и настави ПИД.

Резултати до којих смо дошли у овом истраживању, а који говоре о веома малој заступљености кооперативног учења у области УИРС и настави ПИД, не изненађују јер су у великој мери усклађени са резултатима ранијих истраживања (Пић, 2016а), у којима се готово пети-на учитеља изјаснило да никада не користи кооперативно учење у разредној настави, док се две трећине учитеља изјаснило да само понекад у настави користи кооперативно учење. Још једну димензију овим налазима дају истраживања која показују да се, према мишљењу учитеља, кооперативно учење, у односу на наставу свих других наставних предмета, најчешће примењују управо у настави ПИД (Reić-Ercegovac, Jukić, 2008; Džaferagić-Franca, Tomić, 2012; Ilić, 2016а). Узимајући у обзир ове податке и резултате нашег истраживања, који показују да у настави ПИД ученици у кооперативном учењу проведу свега 6,1% времена, можемо претпоставити да је заступљеност кооперативног учења у другим наставним предметима готово занемарљива. С обзиром на ове резултате и на значај који се у развоју деце придаје њиховим заједничким активностима (Johnson & Johnson, 1988; Vigotski, 1988; Schunk & Zimmerman, 1997; Rogoff, 1995; Pavlović Breneselović, 2012; Krnjaja, 2009; Krnjaja, 2011; Pešikan, 2010; Pešikan, 2013), као и на значај који се у овладавању одређеним академским вештинама придаје самом практиковању одређених техника и стратегија учења (Delor, 1996; Schunk & Zimmerman, 1997; Vigotski, 1988; Johnson & Johnson, 1988), можемо приметити да у нашој васпитно-образовној пракси са децом од пет до десет година не постоје задовољавајући услови за развој компетенција потребних за размену искустава и међусобно разумевање.

Подаци који указују на повезаност укупног времена које деца проводе у кооперативном учењу у области УИРС, односно настави ПИД и природе садржаја показују да деца од пет до десет година највише времена у кооперативном учењу проводе када садржаји ВОР-а припадају тематским областима Жива и нежива природа и Екологија (9,67%), а најмање када садржаји ВОР-а припадају тематској области Кретање и оријентација у простору и времену (0,67%). Анализом варијансе (ANOVA) утврђена је статистички значајна разлика у времену које деца проведу у кооперативном учењу током ВОР-а на садржајима који припадају различитим тематским областима: $F=3,300$; $p=0,022$ (са корективним фактором за вредности које се односе на СУГ и ПУГ). Накнадна поређења помоћу LSD теста показују да се средња вредност групе Жива и нежива природа и Екологија ($M=5,11$) значајно разликује од средњих вредности група Кретање и оријентација простору и времену ($M=0,29$), Материјали ($M=1,93$) и Друштво и Држава Србија и њена прошлост ($M=2,40$).

Садржаји који припадају тематским областима Жива и нежива природа и Екологија специфични су у односу на друге тематске области из више разлога. Деца о биљкама, животињама, неживој природи и о њиховој међусобној повезаности не само да већ имају одређена искуствена знања већ су за ове садржаје и веома заинтересована јер они представљају значајан део њиховог свакодневног окружења и живљења. Осим тога, интересовања деце за ове садржаје подстичу их да о њима још више истражују и сазнају и ван институционалних оквира – из различитих књига намењених деци, ТВ емисија, цртаних филмова, дигиталних игара, дечјих часописа итд. Деца о овим садржајима по разним основама не само да у одређеној мери имају више знања већ се та знања од детета до детета могу и разликовати с обзиром на њихова појединачна специфична интересовања. Целокупну ситуацију везану за ове садржаје практичари вероватно у одређеној мери препознају као до-

бро полазиште за реконструкцију и ко-конструкцију знања, односно као добру основу за размену знања, искустава и уверења, за супротстављање различитих становишта и преговарање.

Начин на који васпитачи и учитељи схватају процес учења од изузетне је важности јер значајно утиче на начин њиховог планирања и развијања програма, приступ деце самом раду и учењу и ефектима ВОР-а (Pešikan, 2010). У Табели 3 приказани су резултати испитивања ставова васпитача и учитеља о вредностима кооперативног учења.

Из приказаних резултата јасно се уочава да су и васпитачи и учитељи највећи степен слагања исказали са тврдњама које се односе на значај кооперативног учења у погледу остваривања социјалне добробити деце (тврдња 10, тврдња 11), а затим и размене са другима и уважавања различитости у ставовима и перспективама (тврдња 1, тврдња 3; тврдња 2). Приказани резултати потврђују налазе сродних истраживања (Plić, 2016b; Reić-Ercegovac, Jukić, 2008), који го-

воре о томе да практичари већи значај кооперативном учењу придају када је у питању социо-емоционални развој. Мањи степен слагања васпитачи и учитељи исказали су у тврдњама које се односе на остваривање персоналне добробити деце. Васпитачи су најмањи степен слагања исказали са тврдњама које се односе на значај кооперативног учења у погледу развијања одређених особина личности и академских вештина значајних пре свега за сарадничко учење, али и за развој образовних компетенција уопште (тврдња 9, тврдња 5). Учитељи су најмањи степен слагања исказали са тврдњама које се односе на остваривање персоналне добробити, али у погледу развијања саморегулације и конструкције, односно коконструкције знања (тврдња 6, тврдња 4). Овакво становиште у одређеној мери објашњава претходно приказан резултат, односно зашто учитељи, у односу на васпитаче, у већој мери током наставних часова кооперативно учење комбинују са индивидуалним учењем деце.

Табела 3. Ставове слагања васпитача и учитеља са тврдњама које се односе на вредности кооперативног учења.

РБ тврд.	Кооперативно учење појединцу (детету, ученику, студенту...) омогућава:	За цео узорак	Васпитачи	Учитељи
1.	размену знања, искустава, ставова, веровања...	4,41	4,54	4,31
2.	да се суочи са другачијим перспективама, ставовима, уверењима.	4,34	4,46	4,23
3.	да учи да разуме и уважава туђа гледишта.	4,41	4,52	4,31
4.	да кроз супротстављање различитих гледишта преиспитује и унапређује своја досадашња знања, искуства, уверења...	4,19	4,35	4,06
5.	да развије вештину аргументовања и преговарања.	4,24	4,24	4,24
6.	да јача своје индивидуалне капацитете како би касније, у неким другим ситуацијама, био/ла у стању да учи и ради индивидуално.	4,21	4,35	4,09
7.	да уочи своје снаге, али и своје слабости.	4,25	4,42	4,10
8.	да уочи снаге и слабости других.	4,17	4,23	4,13
9.	да развије своју одговорност јер зна да други рачунају на његов/њен рад и залагање.	4,27	4,32	4,23
10.	да развије и јача осећај припадности групи и прихваћености.	4,55	4,70	4,43
11.	да развија пријатељства.	4,55	4,61	4,51

Посматрајући однос васпитача и учитеља према кооперативном учењу уопште, може се приметити да су васпитачи, у односу на учитеље, исказали већи степен слагања са тврдњама које се односе на вредности кооперативног учења. Т-тестом независних узорака утврђено је да поменута разлика која постоји у степену слагања

васпитача (M=4,43) и учитеља (M=4,24) са тврдњама које се односе на вредности кооперативног учења јесте статистички значајна: $t=2,577$; $p=0,011$.

У Табели 4 приказани су резултати испитивања ставова васпитача и учитеља о слабости кооперативног учења.

Табела 4. Стави о слагању васпитача и учитеља са тврдњама које се односе на слабости кооперативног учења

РБ тврд.	Кооперативно учење...	За цео узорак	Васпитачи	Учитељи
1.	често се сведе на „бучан неред“.	2,85	2,28	3,31
2.	неки појединци (деца, ученици...) доживљавају као време за забаву, а не као време за учење.	3,18	2,79	3,51
3.	често се сведе на рад само поједине деце, ученика, студената... док други време заједничког учења доживљавају као „бесплатну возњу“.	3,30	2,87	3,65
4.	није пожељна ситуација учења за неку децу, ученике, студенте јер имају осећај да други злоупотребљавају њихову одговорност и знање.	2,82	2,41	3,16
5.	неки појединци виде као шансу за добијање похвала, признања, више бодова или виших оцена у односу на ситуације када раде индивидуално, јер мисле да други нешто боље умеју или више знају од њих.	3,09	2,80	3,33
6.	понекад није пријатна ситуација за учење јер неки појединци имају тенденцију да одбијају заједничка разматрања и да другима намећу своје идеје, решења, гледишта...	3,20	2,94	3,41
7.	није пријатно свим појединцима јер нису сви спремни да „признају“ да им нешто није јасно и да траже додатно објашњење – не осећају да влада међусобно поверење и поштовање међу децом, ученицима, студентима...	3,22	3,07	3,35
8.	није увек ситуација квалитетног учења јер није свим појединцима подједнако стало до успеха тима, до тога да помажу једни другима, да размењују знања и уверења и да траже најбоља заједничка решења.	3,15	2,93	3,34

На основу приказаних резултата можемо видети да васпитачи и учитељи придају различит значај одређеним слабостима кооперативног учења. Васпитачи су највећи степен слагања, када су у питању слабости кооперативног учења, изразили са тврдњама које се односе на недостатак социјалних вештина код поједине деце неопходних за успешно кооперативно учење (тврдња 7, тврдња 6; тврдња 8). За разлику од њих,

учитељи су највећи степен слагања изразили са тврдњама које се односе на недовољно озбиљан приступ ситуацијама кооперативног учења, а који је карактеристичан за поједине ученике (тврдња 2, тврдња 3). Са тврдњама које говоре о томе да различити појединци различито доживљавају себе и свој интерес током кооперативног учења (тврдња 4, тврдња 5) учитељи су показали најмањи степен слагања.

Посматрајући поново однос васпитача и учитеља према кооперативном учењу у целини, може се приметити да су овај пут, односно када су у питању тврдње које се односе на слабости кооперативног учења, учитељи, у односу на васпитаче, исказали већи степен слагања. Т-тестом независних узорака утврђено је да поменута разлика, која постоји у степену слагања васпитача ($M=2,76$) и учитеља ($M=3,38$) са тврдњама које се односе на слабости кооперативног учења, јесте статистички значајна: $t=4,983$; $p=0,000$.

Приказани резултати и разлике у степену слагања васпитача и учитеља са тврдњама које се односе на вредности и слабости кооперативног учења показују њихов различит однос према кооперативном учењу, а који је у одређеној мери условљен и схватањем учења и образовања у одговарајућим програмским документима. Полазећи од концепције програма који дефинише, односно препоручује стратегије учења и поучавања и који је усмерен на процес учења, а не продукте и исходе учења, а који је карактеристичан за предшколско васпитање и образовање, сасвим је очекивано да васпитачи у већој мери у односу на учитеље препознају вредности кооперативног учења и значај суочавања са другачијим перспективама, искуствима, ставовима, уверењима и размене са другима. Са друге стране, полазећи из перспективе програма који образовање схватају као трансмисију знања или средство за остваривање одређених исхода, учитељи значај кооперативног учења сагледавају кроз његов допринос индивидуалном развоју деце и процесу стицања, односно проширивања знања. Овакво становиште у одређеној мери кореспондира са резултатом који показује да учитељи у односу на васпитаче у већој мери активности кооперативног учења комбинују са индивидуалним обликом рада. Размена знања, супротстављање различитих становишта, заједничко решавање проблема и преговарање, на којима се заснива кооперативно учење, активира децу на вишим нивоима мишљења него што то чини ин-

дивидуални рад, који је често сведен на рецептивне активности деце и акумулирање знања.

Закључак

Кооперативно учење, које је у фокусу овога рада, нераскидиво је повезано са осталим одредницама савременог схватања учења – учење је конструкција, учење је саморегулисано, учење је контекстуално. Конструкција знања, као и развој саморегулације у учењу, дешава се у одређеном контексту и обликује се кроз социјалне интеракције са другима, а начин на који се формира и развија интеракција између партнера у учењу од великог је значаја. Иако кооперативно учење јесте процес у којем се негују академске и социјалне вештине, истраживања у свету показују да већина наставника и даље нерадо планира и реализује кооперативно учење. Како би се испитала заступљеност кооперативног учења у условима наше васпитно-образовне праксе, спроведено је истраживање које је показало да је у нашој васпитно-образовној пракси кооперативно учење подједнако мало заступљено и у раду са децом предшколског узраста у области УИРС и са децом млађег основношколског узраста у настави ПИД. Како међусобни односи на којима се заснивају ситуације кооперативног учења представљају кључни елемент у развоју просоцијалног понашања (Choi et al., 2011), а рана искуства у вези са кооперативним учењем могу имати значајан допринос ставовима о сарадничком учењу у каснијим периодима и доживљајима користи који из таквог искуства проистичу (Healy et al., 2018), оваква слика наше васпитно-образовне праксе се може оценити као веома неповољна. Негативни осећаји у вези са кооперативним учењем могу бити и последица неадекватних ситуација учења у тиму као што су изостанак одговарајућих инструкција везаних за ефикасан рад у тиму или изостанак подршке развоју социјалних вештина (Opdecam & Everaert, 2018;

Rawattana et al., 2014; Shimazoe & Aldrich, 2010). Зато је веома важно да одрасли (васпитачи, учитељи, наставници...) познају, како основне елементе, тако и вредности кооперативног учења и да, уместо само на садржај, своју пажњу концентришу на ефикасно функционисање група деце која заједно раде, а за то је потребно одређено време и стрпљење, нарочито у раним фазама.

Могло би се очекивати да је заступљеност кооперативног учења у васпитно-образовној пракси у одређеној мери повезана са ставовима практичара о вредностима и слабостима кооперативног учења. Међутим, иако у раду са децом васпитачи кооперативно учење примењују једнако мало колико и учитељи, резултати испитивања ставова васпитача и учитеља о вредностима и слабостима кооперативног учења показују да васпитачи имају значајно позитивнији однос према кооперативном учењу у односу на учитеље. Овакви резултати могу указивати на то да уопштени позитивни ставови практичара о кооперативном учењу нису довољни да би кооперативно учење у васпитно-образовној пракси било заступљено у већој, односно задовољавајућој мери. Значајним се могу сматрати подаци истраживања који говоре о томе да наши практичари у нешто већој мери вреднују ефекте кооперативног рада у социоемоционалном него у когнитивном аспекту развоја и учења деце. На основу претходно реченог и резултата који говоре о малој заступљености кооперативног учења можемо се запитати да ли се овако мала заступљеност кооперативног учења у нашој васпитно-образовној пракси може објаснити тиме да наши практичари когнитивни аспект васпитно-образовног рада са децом стављају нешто изнад социоемоционалног аспекта васпитно-образовног рада. Осим тога, можемо приметити да постоји одређена коегзистенција између начина на који су у основним програмским документима промовисане одређене вредности кооператив-

ног учења и разлика у исказаним ставовима васпитача и учитеља о вредностима кооперативног учења, али и да ове разлике у начину промовисања вредности кооперативног учења у различитим педагошким концепцијама и ставовима практичара нису препознате на практичном нивоу, односно у планирању и реализацији васпитно-образовног рада са децом. Између програмске концепције одређене васпитно-образовне праксе и саме васпитно-образовне праксе налазе се процеси иницијалног образовања и касније стручног усавршавања васпитача и учитеља, а који могу имати значајан утицај на начин како будући или већ искусни васпитачи и учитељи развијају властиту васпитно-образовну праксу. У том смислу, васпитаче и учитеље током њиховог иницијалног образовања и стручног усавршавања неопходно је суочити са теоријским и емпиријским налазима о ефикасности и значају кооперативног учења, како у социоемоционалном, тако и у когнитивном аспекту ВОР-а, али не и довољно. У складу са ставом да се академске компетенције у почетку развијају на друштвеним изворима, а затим пребацују на властите, неопходно је у току едукације будућим васпитачима и учитељима омогућити да се у одговарајућој мери лично опробају у кооперативном учењу са другим студентима у различитим контекстима и да константно преиспитују и освешћују свој процес учења. Тако ће они бити у могућности да своје ставове, који могу извирати из њихове имплицитне теорије или из одређене педагошке концепције, суоче са властитим искуством, са ставовима и искуствима својих партнера у учењу, да самостално идентификују предности и ограничења оваквог начина учења и на тај начин формирају свој аутентични став о кооперативном учењу, који ће сутра, у раду са децом, бити у коегзистенцији са њиховом васпитном праксом.

Литература

- Alsanie, R. & Sabir, M. (2019). Strengths and Weaknesses of Applying Cooperative Learning in Foreign Language Classrooms: A Case Study of Arab Learners' Perspectives. *Studies in English Language Teaching*, 7 (4), 368-383.
- Bennet, N. (2001). Učenje kroz grupni rad. U: Desforjes, C. (ur.). *Uspješno učenje i poučavanje – psihologijski pristupi* (145-159). Zagreb: Educa.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 445-457.
- Choi, J., Johnson, D. W. & Johnson, R. (2011). Relationships among cooperative learning experiences, social interdependence, children's aggression, victimization, and prosocial behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 41 (4), 976-1003.
- De Corte, E. (2007). Learning from instruction: the case of mathematics. *Learning Inquiry*, 1 (1), 19-30.
- Delor, Ž. (1996). *Образovanje skrivena riznica, UNESCO: Izveštaj međunarodne komisije o obrazovanju za XXI vek*. Beograd: Ministarstvo prosvete.
- Džaferagić-Franca, A., Tomić, R. (2012). Kooperativno učenje u nastavi mladih razreda osnovne škole. *Metodički obzori*, 7 (2), 107-117.
- Edwards, S. (2003). New Directions: charting the paths for the role of sociocultural theory in early childhood education and curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4 (3), 251-266.
- Effeney, G., Carroll, A. & Bahr, N. (2013). Self-Regulated Learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 13, 58-74.
- Felder, R. M. & Brent, R. (2007). Cooperative Learning. Retrieved December 1, 2015 from www: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/CLChapter.pdf>
- Gammie, E. & Matson, M. (2007). Group assessment at final degree level: An evaluation. *Accounting Education: An International Journal*, 16 (2), 185-206.
- Gonzales, W. D. W. & Torres, P. L. O. (2016). Filipino ESL Learners' Attitudes toward Cooperative Learning and Their Relationship to Reading Comprehension. *TESOL International Journal*, 11 (2), 70-90.
- 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.
- 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.
- Healy, M., McCutcheon, M. & Doran, J. (2014). Student views on assessment activities: Perspectives from their experience on an undergraduate programme. *Accounting Education*, 23 (5), 467-482.
- Ilić, M. (2016a). Učestalost i mogućnosti primene kooperativnog učenja u razrednoj nastavi. *Inovacije u nastavi*, 29 (2), 25-37.
- Ilić, M. (2016b). Značaj i teškoće u primeni kooperativnog učenja u razrednoj nastavi iz perspektive učitelja. *Nastava i vaspitanje*, 65 (1), 167-180.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava*. Zagreb: Educa.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Karl A. & Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns to College: What Evidence Is There That It Works? *Change*, 30 (4), 26-35.

- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1988). *Cooperative learning: Two heads learn better than one*. Retrieved December 1, 2015 from www: <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>
- Jovanović, V., Baucal, A. (2007). Konstrukcija i ko-konstrukcija u kognitivnom razvoju. *Psihologija*, 40 (2), 191-209.
- Krnjaja, Ž. (2009). *Kontekst u učenju i podučavanju*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Krnjaja, Ž. (2011). Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikuluma. *Pedagogija*, 66 (4), 541-551.
- Martinek, D., Hofmann, H. & Kipman, U. (2016). Academic self-regulation as a function of age: the mediating role of autonomy support and differentiation in school. *Social Psychology of Education*, 19 (4), 729-748.
- Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju: primena strategija i uloga orijentacije na ciljeve. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39 (2), 42-58.
- Mirkov, S., Lalić, N. (2006). Metakognitivne strategije i kooperativno učenje u obuci za rad na kompjuteru. *Nastava i vaspitanje*, 55 (1), 34-46.
- Montalvo, F. T. & Torres, M. C. G. (2004). Self-regulated learning: current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 1-34.
- Opdecam, E. & Everaert, P. (2018). Seven disagreements about cooperative learning. *Accounting Education*, 27 (3), 223-233.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U: Baucal, A. (ur.). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (133-150). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Posećeno 31. maja 2016. na: <https://www.researchgate.net/publication/267040432>
- Pawattana, A., Prasarnpanich, S. & Attanawong, R. (2014). Enhancing primary school students' social skills using cooperative learning in mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 656-661.
- Pešić, M. (1985). *Motivacija predškolske dece za učenje*. Beograd: Novinska organizacija „Prosvetni pregled“.
- Pešikan A. (2013). Nastava. U: Anderson L. W. (ur.). *Nastava orijentisana na učenje* (101-127). Solun: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogledi na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 13 (2), 157-184.
- Pešikan, A., Antić, S. (2012). Učenje i razvoj na ranim uzrastima. U: Baucal, A. (ur.). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (85-111). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Piaget, J. (1988). Pijažeevo gledište. U: Mirić, J. (pr.). *Kognitivni razvoj deteta – Zbornik radova iz razvojne psihologije* (11-25). Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 459-470.
- Podđakov, N. N. (1992). *Praktično mišljenje kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Reić-Ercegovac, I., Jukić, T. (2008). Suradničko učenje u razrednoj nastavi. *Život i škola*, 56 (20), 69-80.
- Riveiro, J. M. S., Gonzalez Cabanach, R. & Valle Arias, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (4), 561-572.

- Rogoff, B. (1995). *Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship*. Retrieved January 26, 2018 from www: https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Rogoff.Part-Appr.pdf
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32 (4), 195-208.
- Shimazoe, J. & Aldrich, H. (2010). Group work can be gratifying: Understanding & overcoming resistance to cooperative learning. *College teaching*, 58 (2), 52-57.
- Slavin, R. E. (2014). Making Cooperative Learning Powerful. *Educational Leadership*, 72 (2), 22-26.
- Stevens, R. J. & Slavin, R. E. (1995). The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 321-351.
- *Strategija obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* (2012). Službeni glasnik RS, br. 107/2012.
- Ševkušić, S. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 94-110.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (2), 149-171.
- Vigotski, L. (1996). *Problemi razvoja psihe* (sabrana dela, tom treći). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. S. (1988). Istorijski razvoj ponašanja čoveka. U: Mirić, J. (pr.). *Kognitivni razvoj deteta – Zbornik radova iz razvojne psihologije* (39-46). Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.
- Young, M. R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27 (1), 25-40.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.

Summary

Cooperative learning enables the process of construction or co-construction of knowledge, contributes to the development of self-regulation in learning and supports learning in the socio-cultural context. Research has shown that despite the observed positive effects of cooperative learning, practitioners are still reluctant to plan their teaching practice and teach using cooperative learning activities. This paper presents the results of a research aimed at examining the prevalence of cooperative learning of children aged 5 to 10 in the field of learning about and understanding the world around us and teaching Science and Social Studies, as well as examining the attitudes of preschool and primary school teachers towards the benefits and weaknesses of cooperative learning. The results of the research, which were obtained using a systematic observation and scaling, indicate: that the representation of cooperative learning in our educational practice is very low, that there is a certain connection between the representation of cooperative learning and the nature of the teaching content, and that the importance of cooperative learning is recognized by teachers when it comes to achieving social well-being, and to a lesser extent when it comes to achieving the personal well-being of children.

Keywords: *cooperative learning, field of getting to know and understanding the world around us, teaching Science and Social Studies, the context of learning and teaching, the nature of the learning content.*