

Stavovi učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika

Sabljak, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:559722>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-08**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA GERMANISTIKU
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Stavovi učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika

Diplomski rad

Marija Sabljak

Mentorica: doc. dr. sc. Mirela Landsman Vinković
Komentor: prof. dr. sc. Ante Kolak

Zagreb, kolovoz 2024.

ZAHVALA

Zahvaljujem mentorici doc. dr. sc. Mireli Landsman Vinković i komentoru prof. dr. sc. Anti Kolaku na stručnom vodstvu, savjetima i podršci pri izradi ovog diplomskog rada, kao i na prenesenom znanju tijekom studija.

Velika hvala nastavnici njemačkog jezika Ireni Pehar Miklenić, čija je podrška bila ključna za uspješnu izradu ovog diplomskog rada.

Želim izraziti zahvalnost svojim prijateljima za kontinuiranu podršku, bodrenje i razumijevanje tijekom studija.

Posebnu zahvalu upućujem svojoj obitelji i dečku koji su bili moj vjetar u leđa tijekom cijelog studija.

Na kraju, zahvaljujem svima koji su na bilo koji način sudjelovali u mojem akademskom putovanju.

Sadržaj

1. Uvod	1
TEORIJSKA POLAZIŠTA RADA	3
2. Suradničko učenje	3
2.1 Suradničko učenje tijekom povijesti	3
2.2 O suradničkom učenju	4
2.3 Suradničko učenje u nastavi stranog jezika.....	6
2.4 Artikulacija nastavnog sata.....	7
2.5 Uloga učitelja u suradničkom učenju	9
2.5.1 Odgojno-obrazovni izazovi u suradničkom učenju iz učiteljske perspektive	11
2.6 Prednosti suradničkog učenja	13
2.7 Istraživanja o suradničkom učenju.....	14
2.8 Istraživanja o suradničkom učenju na nastavi stranog jezika	15
2.9 Povezanost školskog uspjeha učenika i suradničkog učenja	17
2.10 Povezanost spola učenika i suradničkog učenja	18
3. Stavovi kao odrednica odgojno-obrazovnog djelovanja	20
3.1 Stavovi učenika o nastavi Njemačkog jezika	22
3.2 Stavovi učenika o suradničkom učenju	24
EMPIRIJSKI DIO RADA	26
4. Metodologija istraživanja	26
4.1. Predmet i cilj istraživanja	26
4.2. Zadaci istraživanja	26
4.3. Hipoteze	26
4.4. Uzorak istraživanja.....	27
4.5. Postupci i instrumenti	28
5. Rezultati	30
5.1 Rezultati kognitivnih stavova učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika	30
5.2 Rezultati afektivnih stavova učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika	34
5.3 Rezultati konativnih stavova učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika	38
5.4 Rezultati t-testa s obzirom na spol	42
5.5 Rezultati t-testa s obzirom na uspjeh iz Njemačkog jezika.....	49
6. Rasprava	56
7. Zaključak	58
8. Literatura	59

9. Popis priloga	65
9.1 <i>Prilog 1</i> : Primjeri nastavnih postupaka	65
9.2 <i>Prilog 2</i> : Zamolba i suglasnost za provedbu istraživanja	67
9.3 <i>Prilog 3</i> : Obrazac za informirani pristanak roditelja	68
9.4 <i>Prilog 4</i> : Anketni upitnik	69

Stavovi učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika

Sažetak

Ovaj rad bavi se suradničkim učenjem kao nastavnom metodom s posebnim naglaskom na nastavu Njemačkog jezika. Istraživanjem provedenim u svrhu izrade ovog diplomskog rada željelo se ispitati stavove učenika o suradničkom učenju. Teorijski dio istražuje razvoj, definicije i primjenu suradničkog učenja, njegove prednosti i izazove u nastavi, te daje pregled istraživanja povezanih s ovom tematikom. Također se analiziraju definicije stavova te se navode istraživanja koja se odnose na stavove učenika o njemačkom jeziku i suradničkom učenju. Empirijski dio rada obuhvaća anonimno anketno ispitivanje učenika dvaju sedmih razreda jedne osnovne škole u Zagrebu u kojoj se aktivno primjenjuju suradničke metode u nastavi Njemačkog jezika. Analizirani su kognitivni, afektivni i konativni stavovi učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika, s naglaskom na razlike u stavovima u odnosu na spol te uspjeh iz Njemačkog jezika. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici imaju pozitivne stavove o suradničkom učenju te da su stavovi učenica pozitivniji od stavova učenika, dok razlike u stavovima među učenicima različitog uspjeha iz predmeta Njemački jezik nisu statistički značajne. Istraživanje ukazuje da učenici prepoznaju vrijednost suradničkog učenja u nastavi Njemačkog jezika te da postoji potencijal za širu primjenu ove nastavne metode.

Ključne riječi: suradničko učenje, nastava Njemačkog jezika, stavovi učenika, kognitivni stavovi, afektivni stavovi, konativni stavovi

Students' attitudes towards cooperative learning in German language classes

Abstract

This thesis explores cooperative learning as a teaching method with a particular focus on German as a foreign language classes. The research conducted for this thesis aimed to examine students' attitudes towards cooperative learning. The theoretical section investigates the development, definitions, and application of cooperative learning, its advantages and challenges in teaching, and provides an overview of research related to this topic. It also analyses the definitions of attitudes and presents studies concerning students' attitudes towards the German language and cooperative learning. The empirical section of the thesis includes an anonymous survey conducted among students of two seventh-grade classes in a primary school in Zagreb, where cooperative methods are actively applied in German language teaching. The study analysed students' cognitive, affective, and conative attitudes towards cooperative learning in German language classes, with a focus on differences in attitudes based on sex and school grades in German. The research results showed that students have positive attitudes towards cooperative learning and that female students' attitudes are more positive than those of male students, while differences in attitudes among students with different levels of achievement in German were not statistically significant. The study indicates that students recognize the value of cooperative learning in German language classes and that there is potential for a broader application of this teaching method.

Keywords: cooperative learning, German as a foreign language classes, students' attitudes, cognitive attitudes, affective attitudes, conative attitudes

1. Uvod

U suvremenom obrazovanju, suradničko učenje sve više dobiva na važnosti kao nastavna metoda. Njegova ključna karakteristika jest aktivna participacija učenika putem međusobne interakcije, individualne odgovornosti i pozitivne međuovisnosti (Jensen, 2003). Da bi se istražilo postoji li pozitivan stav učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika, provelo se istraživanje u školi koja aktivno primjenjuje suradničke nastavne postupke u nastavi Njemačkog jezika. Budući da prethodna istraživanja sugeriraju da pozitivni stavovi učenika o nastavi jezika doprinose njihovoj motivaciji, angažmanu i postignuću, bitno je upravo istražiti stavove učenika o suradničkom učenju kako bismo bolje razumjeli njegov utjecaj na njihov ukupni uspjeh u učenju Njemačkog jezika. (Dörnyei, 2001).

Ovaj rad se sastoji od teorijskog i empirijskog dijela. U teorijskom dijelu istražuje se razvoj ideje suradničkog učenja, počevši od antičkih filozofa poput Sokrata i Platona, preko pedagoga kao što su Komensky, Rousseau i Dewey, sve do predstavnika alternativnih škola. U idućem poglavlju se razmatra pojam suradničkog učenja kroz različite definicije i kontekste. Fokus je na razlikovanju suradničkog učenja od natjecateljskog učenja i jednostavnog rada u grupama, te se ističe da se suradničko učenje u ovom diplomskom radu predstavlja kao nastavna metoda. Nadalje, analiziraju se različite artikulacije nastavnog sata s naglaskom na suradničko učenje. Opisuje se uloga učitelja u ovoj nastavnoj metodi. Također se istražuju izazovi s kojima se učitelji susreću pri implementaciji suradničkog učenja te se nude smjernice za njihovo prevladavanje. Nadalje, istražuju se prednosti suradničkog učenja, s posebnim naglaskom na istraživanja provedena na području nastave stranih jezika. Prikazuju se relevantna istraživanja koja su ispitivala povezanost školskog uspjeha učenika i suradničkog učenja, kao i povezanost spola učenika i suradničkog učenja. U posljednjem poglavlju predstavlja se trodijelna komponenta stava: kognitivna, afektivna i konativna, te se istražuju stavovi učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. S obzirom da postoji vrlo mali broj istraživanja koja objedinjuju ove teme, fokus rada je upravo na ispitivanju stavova učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika.

Empirijski dio ovog rada obuhvaća anonimno anketno ispitivanje učenika dvaju sedmih razreda jedne osnovne škole u gradu Zagrebu. Istraživanjem će se prikupiti podaci te će se analizirati kognitivni, afektivni i konativni stavovi učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika, s posebnim naglaskom na razlike u stavovima među učenicima različitog spola i uspjeha

postignutog iz predmeta Njemački jezik. U ovom će se dijelu rada odrediti problem i cilj istraživanja, te će se u skladu s njima postaviti hipoteze istraživanja. Nadalje, bit će objašnjeni uzorak, instrumenti i postupci istraživanja. Nakon toga, detaljno će se analizirati dobiveni rezultati istraživanja i razmotriti njihove implikacije za odgojno-obrazovnu praksu.

Cilj ovog diplomskog rada jest istražiti stavove učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Kroz pregled teorijskih osnova, cilj je pružiti uvid u njegovu primjenu i utjecaj na proces učenja jezika. Ovaj rad nastoji potaknuti učitelje na razmatranje i implementaciju suradničkog učenja kao inovativne metode u obrazovnu praksu, s ciljem poboljšanja angažmana, motivacije i postignuća učenika u nastavi Njemačkog jezika.

TEORIJSKA POLAZIŠTA RADA

2. Suradničko učenje

2.1 Suradničko učenje tijekom povijesti

Korijeni ideje suradničkog učenja sežu daleko u povijest sve do Antičke Grčke. U to doba, veliki filozofi poput Sokrata (469. – 399. pr. Kr.) i Platona (427. – 347. pr. Kr.) naglašavali su značaj dijaloga kao ključnog sredstva za stjecanje znanja (Gazibara, 2018). Sokratova metoda postavljanja pitanja i poticanja rasprave bila je usmjerena na razvoj kritičkog mišljenja, dok je Platon isticao važnost zajedničkog istraživanja i razmjene ideja. Aristotel (384. – 322. pr. Kr.), jedan od najpoznatijih Platonovih učenika, dodatno je razvio ove ideje stavljajući poseban naglasak na aktivno sudjelovanje učenika u procesu obrazovanja. On je vjerovao da učenje nije pasivni čin već dinamičan proces u kojem učenici moraju biti aktivno uključeni i angažirani. Ova filozofska načela postavila su temelje za suvremene pristupe suradničkom učenju, naglašavajući važnost interakcije i aktivnog angažmana u procesu učenja, a njihove su teorije dalje razvijali pedagozi humanisti (Vukasović, 2001).

Tijekom narednih stoljeća prve ideje suradničkog učenja poput aktivnog i zajedničkog učenja nastavile su se širiti i razvijati. U 17. i 18. stoljeću značajan doprinos ovoj temi daju Jan Amos Komensky (1592. – 1670.) i Jean-Jacques Rousseau (1712. – 1778.). Komensky, poznat po svom djelu "Velika didaktika", zagovarao je aktivnost u nastavi i smatrao korisnim da učenici poučavaju jedni druge te da sadržaj bude primjeren dječjoj prirodi i mogućnostima (Bognar i Matijević, 2005). Njegov pristup bio je revolucionaran za to vrijeme jer je kritizirao tadašnji kruti obrazovni sustav. Slično tome, Jean-Jacques Rousseau naglašavao je interes učenika, njihovu samostalnost i sposobnost opažanja. U svom djelu "Emil ili o odgoju" kritizirao je razredno-satni sustav i istaknuo kako je ključno da se obrazovni proces prilagodi prirodnim interesima i potrebama učenika te je isticao aktivnost učenika (Bognar i Matijević, 2005).

U 19. stoljeću američki filozof i pedagog John Dewey (1859. – 1952.) nastavio je širiti ideju suradničkog učenja. Dewey je vjerovao da se najbolje uči djelovanjem, stavljajući interes i potrebe djeteta u prvi plan (Bognar i Matijević, 2005). Bio je jedan od prvih koji je pratio pokret "nove škole"¹ koji dijeli mnogo zajedničkih obilježja sa suradničkim učenjem. Ovaj pokret

¹ Izraz "nova škola" označava reformne pokrete u pedagogiji početkom 20. stoljeća koji su napustili krute nastavne planove i programe. Fokus je stavljen na učenika, aktivno sudjelovanje u učenju i poticanje samodiscipline (Bognar i Matijević, 2005).

slijedili su mnogi predstavnici alternativnih škola poput Marije Montessori, Rudolfa Steinera, Celestina Freineta, Petera Petersena i Helen Parkhurst.

Maria Montessori (1870. – 1952.) bila je velika zagovornica slobodnog odgoja vjerujući da je ključno osigurati djetetu poticajno okruženje i materijale za rad (Matijević, 1999). U njenom pristupu dijete je u središtu obrazovanja i ima priliku učiti putem vlastitih aktivnosti i iskustava s naglaskom na poticanju samostalnosti kod učenika i njihovom samovrednovanju (Bognar i Matijević, 2005). U Montessori učionicama djecu se potiče da istražuju i uče vlastitim tempom, odabirući aktivnosti koje ih najviše zanimaju.

Rudolfa Steinera (1861. – 1925.), osnivača Waldorfske škole, snažno su inspirirale ideje Marije Montessori. Steiner naglašava vrijednost slobode i socijalne interakcije (Gazibara, 2018), ali za razliku od Montessori škola u svom radu stavlja snažan naglasak na umjetnost.

Celestin Freinet (1896. – 1966.) smatrao je važnom samostalnost učenika i njihovu aktivnost u nastavi izbjegavajući kruti nastavni program (Matijević, 1999). Peter Petersen (1884. – 1952.), osnivač Jena-plana, također je pratio ideje Marije Montessori i smatrao je bitnim da učenici uče iz vlastitih interesa i prema vlastitim mogućnostima (Gazibara, 2018). Naglasak je stavljao na socijalno učenje i smatrao je igru važnom u razvoju učenika (Matijević, 2001 u: Gazibara, 2018). Osnivačica Dalton-plana Helen Parkhurst (1886. – 1973.), u svom radu naglašava slobodu, aktivnost učenika, samostalnost, odgovornost i učenje prema interesima i vlastitim mogućnostima učenika (Bognar i Matijević, 2005).

Ideje suradničkog učenja su se tijekom povijesti razvijale i prilagođavale. Danas se suradničko učenje promatra iz različitih perspektiva, ali ključna ideja o važnosti aktivnog angažmana učenika ostaje nepromijenjena. Suradničko učenje se sve više širi i primjenjuje u raznim školama pružajući učenicima priliku da budu aktivni sudionici u vlastitom obrazovanju i razvoju.

2.2 O suradničkom učenju

Suradničko učenje se tumači na različite načine (Gazibara, 2018). Često se uspoređuje s natjecateljskim učenjem ili jednostavnim radom u grupama pri čemu se ističe ključna razlika koja definira suštinu suradničkog učenja. Osim toga, suradničko učenje se ponekad određuje kao strategija, a ponekad kao metoda.

Pojam suradničkog učenja uvode američki autori (Johnson i Johnson, 1989) kao odgovor na natjecateljsko učenje karakteristično za tradicionalnu nastavu (Bognar, 2006). Suradničko učenje (eng. *cooperative learning*) potiče suradnju u malim grupama radi postizanja zajedničkih ciljeva učenja i međusobne podrške, dok natjecateljsko učenje (eng. *competitive learning*) potiče individualno natjecanje za postizanje osobnih ciljeva često na štetu interesa drugih članova grupe (Johnson i Johnson, 2013). S druge strane, iako se često koristi kao sinonim, suradničko učenje se razlikuje od jednostavnog rada u grupama (Kadum-Bošnjak, 2012). Suradničko učenje zahtijeva stvarnu suradnju među učenicima, dok rad u grupama često rezultira individualnim pristupom bez istinske suradnje među učenicima (Johnson i Johnson, 1999; Kadum-Bošnjak, 2012) koja je ključna za razvoj novih znanja, vještina i dugoročnog razumijevanja. (Ćatić i Sarvan, 2008; u Kadum-Bošnjak, 2012).

Bognar i Matijević (2005) jasno razlikuju metode i strategije. Strategije se smatraju širim pojmom koji obuhvaća različite metode. Primjerice, Meredith i suradnici (1998) te Johnson i Johnson (1998) opisuju suradničko učenje kao strategiju jer učenici rade zajedno u parovima ili grupama kako bi postigli obrazovne ciljeve. S druge strane, Philip C. Abrami i sur. (1995 u: Klarin, 1998) i Jensen (2003) definiraju suradničko učenje kao metodu jer učenici rade u grupama u kojima se potiče pozitivna međuzavisnost, izravna interakcija, odgovornost i aktivnost učenika. Meyer (2005) također opisuje suradničko učenje kao metodu u kojoj učenici rade u tandemima ili manjim grupama pri čemu su svi sudionici u interakciji, a učitelj ne nadzire izravno sve aktivnosti što potiče samostalno učenje prema unaprijed dogovorenim pravilima.

U ovom radu suradničko učenje promatrat ćemo kao nastavnu metodu. Terhart (2001) ističe da se nastavne metode različito definiraju ovisno o opsegu pojma i sadržajnom akcentuiranju. Prema Terhartu (2001) nastavne metode su načini kako se potrebe i interesi učenika povezuju s obrazovnim ciljevima. Za njega je uvijek izazov za škole uskladiti ono što učenici žele s onim što trebaju naučiti. Zbog toga se nastavne metode moraju stalno mijenjati i prilagođavati kako bi bile učinkovite. Terhart (2001) svojom definicijom šire poima "nastavne metode" i povezuje ih s dimenzijom "okvira"² ističući kako su nastavne metode povezane s institucijom škole.

² U dimenziji "okvira" nastava se ne odvija kroz slobodan susret učitelja, predmeta i učenika već unutar škole koja postavlja određene uvjete za učenje i podučavanje. Učitelj ne može uvijek samostalno donositi odluke jer su neke određene na razini škole. Postoji rizik da učitelji zbog pretjeranog naglašavanja "institucionalnog okvira" potpuno zanemare prostor za kreativnost i slobodu koji im je ipak dostupan (Terhart, 2001).

Unatoč raznolikosti definicija i različitih konteksta u kojima se promatra suradničko učenje, svi autori ističu važnost aktivne participacije učenika i njihovog zajedničkog angažmana u rješavanju zadataka.

2.3 Suradničko učenje u nastavi stranog jezika

U kurikulumu za Njemački jezik naglašava se da učenje jezika treba biti dinamično i aktivno omogućujući učenicima suradničko učenje. To znači da učenici trebaju raditi zajedno, dijeliti znanja i iskustva te na taj način stjecati nova znanja (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Ovakav pristup učenju jezika može se učinkovito provoditi primjenom suradničke nastavne metode.

U suradničkom učenju iznimno je bitna interakcija među učenicima, a ne interakcija između učitelja i učenika (Zhang, 2010). Poticanjem ovakve komunikacije učenicima se pružaju brojnije prilike za međusobnu interakciju i razvijanje jezičnih komunikacijskih vještina što je zapravo i glavni cilj nastave stranog jezika. Suradničko učenje omogućuje učenicima da razvijaju vještine slušanja, govorenja, čitanja i pisanja na stranom jeziku putem interakcije s vršnjacima.

U tradicionalnoj nastavi stranog jezika naglasak je bio na prenošenju pravila i činjenica uz vrlo malo prilike za aktivno korištenje jezika u stvarnim situacijama. Budući da pasivno stjecanje znanja nije dovoljno za razvoj komunikativne sposobnosti, suradničko učenje dobiva na važnosti pružajući učenicima priliku da se zajedno angažiraju u učenju i međusobno potpomažu potičući ih na aktivno sudjelovanje i interakciju (Zhang, 2010). McCafferty i sur. (2006) bavili su se suradničkim učenjem u nastavi engleskog, španjolskog, francuskog, njemačkog i japanskog kao inog jezika³ te objašnjavaju suradničko učenje kao učinkovitu nastavnu metodu koja donosi koristi kako nastavnicima, tako i učenicima. Prema njihovim riječima, suradničko učenje pomaže nastavnicima da učinkovitije organiziraju nastavu, dok učenicima omogućuje bolje razumijevanje gradiva putem međusobne suradnje, razvoja komunikacijskih vještina te povećanja motivacije za učenje jezika.

McCafferty i sur. (2006) su u svojoj knjizi *Suradničko učenje i poučavanje inog jezika (IJ)* (eng. *Cooperative Learning and Second Language Teaching*) preuzeli ključne hipoteze

³ Engleski pojam *second language* (L2) obuhvaća u hrvatskom jeziku pojmove drugi i strani jezik (J2). Jelaska (2007) uvodi termin ini jezik kao nadređeni pojam drugomu i stranomu jeziku. Ini jezici (IJ) su svi pojedinačni jezici osim prvoga usvojenoga. To je krovni naziv za sve jezike koji se usvajaju nakon što je prvi jezik već usvojen (Medved Krajnović, 2010:3 u: Truck-Biljan, 2013/2014:85).

usvajanja drugog jezika (J2) od različitih autora (Krashen, *hipoteza unosa*, 1981; Long, *hipoteza interakcije*, 1981; Swain, *hipoteza jezičnog ostvaraja*, 1985) i stavili ih u okvir suradničkog učenja, a to su: hipoteza o jezičnom unosu, interakciji i jezičnom ostvaraju.

Hipoteza unosa (eng. *input hypothesis*) naglašava važnost primanja velikih količina jezičnog sadržaja i razumijevanja tog sadržaja (Krashen, 1981). Suradničko učenje u nastavi inog jezika omogućuje učenicima da primaju sadržaj kako od učitelja i nastavnih materijala tako i od svojih vršnjaka. Ova interakcija pruža priliku učenicima da razjasne ono što čuju i čitaju potičući razvoj jezičnog razumijevanja (McCafferty i sur., 2006).

Hipoteza interakcije (eng. *interaction hypothesis*) u nastavi inog jezika (IJ) naglašava važnost prilika za rad s drugima kako bi se razjasnio jezični sadržaj (Long 1981). Suradničkim učenjem učenici aktivno sudjeluju u raspravama razgovorima i grupnim aktivnostima, pružajući si međusobnu podršku i pomažući jedni drugima da razjasne i prodube svoje razumijevanje jezičnih struktura i konteksta (McCafferty i sur., 2006).

Swain (1985) u *hipotezi jezičnog ostvaraja* (eng. *output hypothesis*) ističe važnost uporabe jezičnih vještina u autentičnim situacijama. Za McCafferty i sur. (2006) u području suradničkog učenja učenici imaju priliku primijeniti svoje jezične vještine u različitim kontekstima, izražavajući svoje misli, ideje i stavove na inom jeziku (IJ).

Ukupno gledajući, suradničko učenje predstavlja novi put ka razvoju komunikacijske kompetencije na nastavi stranog jezika. Međusobnom suradnjom, interakcijom i podrškom učenici imaju priliku aktivno sudjelovati u učenju, razvijati svoje jezične vještine i postati kompetentni govornici inog jezika.

Da bi se uspješno implementiralo suradničko učenje u nastavu stranog jezika, bitno je poznavati različite nastavne postupke u suradničkom učenju (v. Prilog 1) koji mogu biti odabrani ovisno o obrazovnim sadržajima, ciljevima i karakteristikama ciljane skupine učenika, stoga je iznimno važno da nastavnici pažljivo artikuliraju nastavni sat.

2.4 Artikulacija nastavnog sata

Nastavnici se u školama moraju pridržavati zadanih okvira, uključujući kurikulum i nastavne planove, standardizirane testove, zakonske i administrativne propise, ograničene resurse i materijale, vremenska ograničenja, veličinu razreda te politike i smjernice škole, no unutar tih okvira imaju određenu slobodu u artikulaciji vlastitog nastavnog sata. U ovom poglavlju

usporedit će se različiti modeli artikulacije nastavnog sata (usp. Poljak (1988), Bognar i Matijević (2005) te Brüning i Saum (2011)) s posebnim naglaskom na razlikama u elementima koji se odnose na suradnju i aktivno učenje.

Poljak (1988) u svojem modelu artikulacije nastavnog sata sintetizira organizacijske, spoznajne, psihološke i metodičke elemente te kritizira naglašavanje samo jednog od ovih elemenata u nastavi (Bognar i Matijević, 2005). On opisuje pet osnovnih etapa nastavnog procesa: pripremanje učenika za nastavni rad, obrada novih sadržaja, vježbanje, ponavljanje i provjeravanje (Poljak, 1988).

S druge strane, model artikulacije nastavnog sata prema Bognaru i Matijeviću (2005) ne prati tako tradicionalnu podjelu etapa s naglaskom na frontalno poučavanje i individualno vježbanje. Oni smatraju da društveno okruženje utječe na rezultate odgojno-obrazovnog programa i obrnuto te da svi odgojno-obrazovni programi istovremeno obrazuju i odgajaju (neke aktivnosti više obrazuju, dok druge više odgajaju). Njihove tri etape odgojno-obrazovnog procesa su: dogovor, realizacija i evaluacija (Bognar i Matijević, 2005).

Modeli artikulacije nastavnog sata prema Poljaku (1988) i Bognaru i Matijeviću (2005) imaju jasno definirane etape i integriraju u njih različite elemente nastave. Poljakova (1988) artikulacija nastavnog sata približila se suvremenoj nastavi, ali ne ističe mnogo značajki suradničkog učenja. Iako naglašava važnost aktivnosti učenika u nastavi, što je temeljna karakteristika suradničkog učenja, ograničava se na oblike nastavnog sata poput frontalnog i individualnog rada ne pružajući dovoljno prostora za suradnju, individualnu i grupnu odgovornost te razvoj socijalnih vještina što su bitne karakteristike suradničkog učenja.

Nasuprot tome, artikulacija nastavnog sata prema Bognaru i Matijeviću (2005) više je usmjerena prema suvremenoj nastavi. To se očituje već u prvoj etapi nastave, "dogovoru", gdje se učitelji prilagođavaju učeničkim interesima i potrebama. Bognar i Matijević (2005) također naglašavaju važnost aktivnosti učenika te u svoja načela organizacije i izvođenja nastave ubrajaju načelo aktivnosti i stvaralaštva, načelo individualizacije i personalizacije te načelo socijalizacije. Time ističu da su učenici kreativni i aktivni sudionici s određenim specifičnim interesima i potrebama te da se razvijaju u autentične ličnosti s potrebom za kolektivom. U skladu s tim, Bognar i Matijević (2005) prepoznaju važnost međusobne suradnje u svojoj artikulaciji nastavnog sata što ih čini bližima suradničkoj nastavi u usporedbi s Poljakovom artikulacijom nastavnog sata.

Bognar, Matijević (2005) i Poljak (1988) predstavljaju opće modele primjenjive na različite nastavne sate. Nasuprot tome, artikulacija nastavnog sata prema Brüningu i Saumu (2011) specifična je i fokusirana na suradničko učenje. Njihove etape nastave uključuju: individualni rad, dijeljenje i prezentaciju. Učenici najprije rade individualno, potom u parovima ili grupama te na kraju prezentiraju svoj rad pred cijelim razredom. Oni nazivaju takvu artikulaciju nastavnog sata "srce i jezgra" suradničkog učenja (Brüning i Saum, 2011).

Bognar i Matijević (2005) naglašavaju da se socijalni oblici rada (rad u parovima, rad u grupama, individualan rad) mogu integrirati u sve etape nastavnog sata. S druge strane, Brüning i Saum (2011) precizno određuju u kojim etapama nastave je prikladan koji socijalni oblik rada. Unatoč različitim pristupima nastavnom satu, svi autori naglašavaju dinamičnost i složenost odgojno-obrazovnog procesa koji se odvija u interakciji različitih čimbenika (Bognar i Matijević, 2005).

U sljedećem poglavlju detaljno će se istražiti kako učitelji preuzimaju novu ulogu u suradničkoj nastavi te kako strukturiraju i vode nastavu s ciljem poticanja suradnje i aktivnog sudjelovanja učenika.

2.5 Uloga učitelja u suradničkom učenju

U kontekstu razvoja suvremenog društva, obilježenog globalizacijom, primjetna je tendencija prelaska s tradicionalnog modela poučavanja prema modelima koji naglašavaju aktivno učenje i samopoučavanje (Gazibara, 2018). Zbog toga dolazi do značajnih promjena u ulozi učitelja i učenika. Nastava više nije isključivo frontalna, već se naglašava suradničko učenje (Mutambo i Banda, 2016).

Shachar i Sharan (1993 u: Brüning i Saum, 2009) usporedili su ulogu učitelja u frontalnoj i suradničkoj nastavi. U frontalnoj nastavi učitelj ima dominantnu ulogu u određivanju sadržaja, metoda i tempa rada te u ocjenjivanju učenika. U suradničkoj organizaciji učitelji uključuju učenike u planiranje i vrednovanje nastave te djeluju kao moderatori u učenju. Osim toga, u frontalnoj nastavi komunikacija je uglavnom jednosmjerna, dok u suradničkoj organizaciji postoji dvosmjerna komunikacija između učenika i učitelja, kao i među učenicima, učiteljima i rukovodstvom škole. U suradničkoj organizaciji odgovornost se dijeli između svih sudionika nastave, dok je u frontalnoj nastavi isključivo na učiteljima. Nadalje, suradnja u frontalnoj nastavi je isključivo između učitelja i učenika. Učenik za sve nejasnoće i upite traži podršku

učitelja, dok se u suradničkoj nastavi prvo traži podrška od drugih učenika, a učitelj kontrolira i usmjerava suradnju (Shachar i Sharan 1993 u: Brüning i Saum, 2009).

Stern i Huber (1997 u: Gazibara, 2018) dokazali su da poticanje aktivnog učenja mijenja ulogu učitelja. Prema njima studije slučaja provedene u osam zemalja u sklopu OECD-ovog projekta⁴ aktivnog učenja otkrivaju da učitelji koji žele potaknuti aktivno učenje kod učenika postaju facilitatori učenja. Oni prebacuju veću odgovornost na učenike, postaju demokratičniji te pregovaraju s učenicima o ciljevima i postupcima. Uvode neovisno učenje, suradničke projekte i zadatke te potiču međusobnu suradnju učenika. Umjesto da budu u središtu razreda, učitelji kruže razredom kao stručnjaci i uče zajedno s učenicima.

U suradničkoj nastavi nije važan samo način na koji učitelj izvodi nastavu, već i njegov način ponašanja i odnos prema učenicima kao osobama. Prema Rogersu (1985) učitelj treba savjetovati i usmjeravati učenike te im pružati podršku kroz prihvaćanje, iskrenost, povjerenje i empatiju. Bitno je da učitelj potiče osjećaj zadovoljstva kod učenika (Miljković i Rijavec, 2009), a prema istraživanjima Strugara (1993) navodi se da učenici najviše cijene kada im učitelj pomaže u radu, potiče njihov interes te je uvijek dobro raspoložen, ljubazan i prijateljski nastrojen. Učenicima je također važno da učitelj pokazuje interes za njih, razumije ih i poštuje njihovu osobnost te je empatičan, strpljiv i smiren.

Budući da je uloga učitelja u suradničkom učenju podvrgnuta značajnim promjenama, Green i Green (2019: 99) su sastavili popis konkretnih uputa i prijedloga za učitelje koji ih vode prema uspješnoj suradničkoj nastavi.

Prema Green i Green (2019) učitelji trebaju donijeti odluke o organizaciji suradničkog učenja. To uključuje postavljanje kognitivnih i socijalnih ciljeva te određivanje optimalne veličine grupa. Počevši s manjim grupama poput rada u paru ili tročlanih grupa učitelj postupno može preći na veće grupe kako bi osigurao ravnotežu između individualnog sudjelovanja i grupne dinamike. Osim toga, učitelj treba formirati heterogene grupe učenika kako bi potaknuo raznolikost i međusobno učenje.

Nadalje, Green i Green (2019) kao drugu važnu točku uloge učitelja u suradničkom učenju navode planiranje i artikuliranje nastavnog sata. Učitelj mora pažljivo osmisliti zadatke i organizirati nastavni sat na način koji potiče suradnju i aktivno sudjelovanje svih učenika.

⁴ Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (eng. *The Organisation for Economic Co-operation and Development*, akronim OECD) je međunarodna organizacija osnovana 1961. godine radi poticanja gospodarskog razvoja i svjetske trgovine, sa sjedištem u Parizu. OECD pridonosi boljim politikama za stvaranje boljih uvjeta življenja (OECD, n.d.).

Budući da učenici u drugom dijelu nastavnog sata većinom samostalno uče i rješavaju zadatke, učitelj mora biti siguran da su učenici razumjeli svoj zadatak. Pored toga, učitelji trebaju stvoriti pozitivnu međuovisnost kod učenika što oblikuje njihovu međusobnu suradnju i doprinosi postizanju zajedničkih ciljeva. Učitelji bi trebali strukturirati individualne odgovornosti unutar grupe što je ključno za osiguravanje aktivnog sudjelovanja svakog učenika. Učitelj također treba poticati suradnje između grupa. Učenici si trebaju međusobno pomagati, a cilj svakog učenika treba biti uspjeh svih učenika u razredu. Učitelj treba precizno odrediti jasne kriterije uspjeha kako bi osigurao transparentnost u procjeni grupnog rada i potaknuo učenike na postizanje zajedničkih ciljeva. Ključno za uspješnu suradničku nastavu je imati učenike s razvijenim suradničkim vještinama. Učitelji poučavaju učenike ovim vještinama putem aktivnosti koje potiču suradnju, komunikaciju i dijeljenje odgovornosti među učenicima.

Kao treću bitnu ulogu učitelja Green i Green (2019) ističu promatranje i usmjeravanje interakcija među učenicima. Učitelji moraju organizirati interakcije koje su poticajne za učenike. Nadalje, učitelji pažljivo promatraju ponašanje učenika tijekom zajedničkog rada i interveniraju prema potrebi. Učitelji su također spremni pružiti pomoć učenicima ako dođe do nerazumijevanja zadatka ili sličnih problema u rješavanju. Kada su u pitanju socijalne vještine učenika, učitelji interveniraju kako bi pomogli učenicima koji imaju poteškoće u suradnji s drugim članovima grupe. Kao zadnju bitnu stavku u ulozi učitelja Green i Green (2019) navode procjenu i ocjenjivanje učenika. Učitelji procjenjuju samostalni rad učenika i rad grupe te im pružaju povratne informacije o njihovom učenju i funkciji u grupi. Učitelji također omogućuju učenicima da sami procijene svoj individualni i grupni rad pružajući im priliku da sami reflektiraju o vlastitom doprinosu i funkciji unutar grupe. Na kraju, kako bi osigurali konsolidaciju naučenog i završetak aktivnosti, učitelji organiziraju završnu fazu u kojoj se poduzimaju zajedničke akcije ili provjeravaju ključne točke naučene tijekom aktivnosti.

2.5.1 Odgojno-obrazovni izazovi u suradničkom učenju iz učiteljske perspektive

Razmatranje izazova u implementaciji suradničkog učenja možemo promatrati kroz prizmu uloge učitelja jer je većina problema u tom području usmjerena na učitelja i načine na koje on provodi nastavu.

Činjenica da je suradničko učenje široko prihvaćeno kao efikasna nastavna metoda ne znači da ono sa sobom ne donosi i izazove za nastavnike i određena ograničenja (Buchs i sur., 2017). Veliki se broj nastavnika ne snalazi najbolje u novoj ulozi moderatora i provedbi ovakvog tipa

nastave (Sharan, 2010). Mnogi učitelji izražavaju zabrinutost zbog nedostatka razumijevanja kako ugraditi suradničko učenje u kurikulum, točnije, kako potaknuti suradnička istraživanja, rasprave i zajedničko rješavanje problema (Gillies i Boyle, 2010). Kurikulum za Njemački jezik ističe važnost suradničkog učenja i suradnje među učenicima, ali ne pruža konkretne prijedloge za implementaciju suradničkog učenja u nastavu Njemačkog jezika. Jedino što naglašava je važnost aktivne participacije učenika koja se postiže radom u parovima i manjim grupama (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Gillies i Boyle (2010) napominju da većina učitelja ne zna kako upravljati vremenom u suradničkoj nastavi. Brüning i Saum (2009) naglašavaju da učitelji imaju problema s ocjenjivanjem znanja učenika u suradničkom učenju te da često nisu sigurni po kojim kriterijima treba ocijeniti učenike u nekim fazama suradničkog učenja. Učitelji osjećaju zabrinutost zbog moguće nediscipline među učenicima prilikom implementacije suradničke nastave (Baines, Rubie-Davies i Blatchford, 2009). Jacobs i Renandya (2018) ističu da mnogi nastavnici izbjegavaju implementaciju suradničkog učenja u nastavi stranih jezika zbog straha da će se učenici previše koristiti svojim materinskim jezikom te da neće adekvatno raspravljati o stvarima koje su povezane s njihovom temom. Osim toga, učitelji se često boje gubitka kontrole nad učionicom i smatraju da suradničko učenje zahtijeva previše vremena te da učenici nejednako sudjeluju u zadacima (Jacobs i Renandya, 2018). Međutim, važno je naglasiti da nejednako sudjelovanje učenika nije inherentno za suradničko učenje, već je aktivno sudjelovanje jedan od njegovih ključnih ciljeva. Upravo zbog ovakvih nejasnoća i nesporazuma oko istinskog značenja "suradničkog učenja" podrška učiteljima postaje izrazito važna.

U tom kontekstu Gazibara (2018) ističe važnost kontinuiranog mijenjanja, preispitivanja i unaprjeđivanja nastavničkih kompetencija te potrebu za cjeloživotnim obrazovanjem učitelja. Ovi izazovi naglašavaju nužnost pružanja odgovarajuće podrške učiteljima kako bi uspješno implementirali suradničko učenje u svojim učionicama. Stalnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem učitelji mogu steći vještine potrebne za učinkovito vođenje učionice te osigurati aktivno i ravnopravno sudjelovanje svih učenika u suradničkim aktivnostima.

Unatoč izazovima s kojima se učitelji susreću prilikom implementacije suradničkog učenja u nastavu ova metoda donosi brojne prednosti koje mogu značajno unaprijediti obrazovni proces. U idućem poglavlju predstavljene su prednosti suradničkog učenja.

2.6 Prednosti suradničkog učenja

Suradničko učenje, kao što ističu Johnson i Johnson (2018), donosi niz prednosti u obrazovnim kontekstima. Ono predstavlja sveobuhvatnu nastavnu metodu koja ne samo što potiče jezični razvoj, već također izgrađuje širok spektar vještina kod učenika. Millis i Cottell (1998) ističu kako učenici tijekom suradničkog učenja češće koriste vještine visokog razmišljanja poput analitičkog, kritičkog i kreativnog razmišljanja te razvijaju sposobnost zaključivanja i rješavanja problema (Čudina-Obradović i Težak, 1995). Ovo dublje razumijevanje omogućuje im primjenu naučenog znanja na nove situacije ili probleme što je potvrđeno i istraživanjem Peckoa (2019). Prema Limu (2004) učenici razvijaju sposobnost sagledavanja problema iz perspektive drugih učenika.

Učenici su aktivniji tijekom suradničkog učenja i njihovo sudjelovanje je bolje, a praksa je pokazala da čak i oni manje motivirani ili manje uspješni u učenju pronalaze inspiraciju putem ove metode (Jensen, 2003). McCafferty i suradnici (2006) primijetili su poboljšanje jezičnih vještina učenika tijekom suradničkog učenja uz upotrebu riječi i konstrukcija koje se obično ne upotrebljavaju u tradicionalnom obliku nastave (npr. predlaganje, ohrabrivanje, pojašnjavanje itd.). Long i Porter (1985 u: Ellis, 1999) ističu da učenici tijekom suradničkog učenja čine manje gramatičkih pogrešaka i konstruiraju kompleksnije rečenice. Meredith i sur. (1998 u: Kadum-Bošnjak, 2012) dodaju još neke bitne prednosti suradničkog učenja poput veće usredotočenosti na rad, smanjenih problema s nedisciplinom, bolje prilagodbe i razvoja društvenih kompetencija.

Slično tomu, mnogi autori ističu stjecanje socijalnih vještina kao važan dio suradničkog učenja. Marelowe (1986 u: Buljubašić-Kuzmanović, 2010: 52) definira socijalne vještine kao „sposobnost razumijevanja tuđih i vlastitih osjećaja, misli i ponašanja u interpersonalnim situacijama kao i određenih ponašanja koja se temelje na tom razumijevanju.“ Jurkowski (2011: 15) ističe da je najvažniji segment socijalnih vještina međuljudska interakcija te dijeli socijalne vještine koje su bitne za rad u grupama u tri skupine:

1. *Sposobnost suradnje* obuhvaća aktivan doprinos timskom radu, pronalaženje kompromisa, podržavanje i ohrabrivanje kolega te preuzimanje odgovarajućih uloga unutar tima.
2. *Sposobnost komunikacije* ključna je za uspješnu razmjenu informacija unutar grupe uključujući jasno izražavanje vlastitih ideja te aktivno slušanje i razumijevanje stavova i prijedloga drugih članova tima.

3. *Sposobnost rješavanja sukoba i primanja kritike* neizbjeжан je dio grupnog rada. Važno je prepoznati sukobe i konstruktivno ih rješavati te prihvatiti konstruktivnu kritiku kao priliku za osobni i timski napredak.

Prema Čudina-Obradović i Težak (1995) učenici tijekom suradničke nastave razvijaju bolje međuljudske odnose te jačaju samopouzdanje i samopoštovanje. Suradnja kod učenika doprinosi njihovom međusobnom razumijevanju i većem međusobnom simpatiziranju (Patesan i sur., 2016). Meredith i sur. (1998 u: Kadum-Bošnjak, 2012) tvrde da učenici u suradničkoj nastavi postaju pozitivniji, tolerantniji te razvijaju bolje prijateljske odnose s vršnjacima. Peko i sur. (2003 u: Peko i sur. 2006) dodaju da učenici imaju pozitivniji stav prema nastavnim predmetima, učenju, učiteljima i školi. Učenici su motiviraniji kada uče suradnički, a tako stvaraju bolju i opušteniju razrednu klimu (Meredith i sur., 1998). Clarke (1989 u: Hedge, 2001) ističe da se učenici zbog povećane motivacije više angažiraju na nastavnom satu čitanja tekstova na stranom jeziku što doprinosi poboljšanju njihovih jezičnih vještina. Johnson i Johnson (1991) tvrde da suradničko učenje pomaže u razvoju samokontrole te da su učenici manje ovisni o autoritetu vanjskih osoba. Također, prema Kadum-Bošnjak (2012) suradničko učenje smanjuje osjećaj anksioznosti, nervoze, straha i zakočenosti kod učenika.

U sljedećem poglavlju bit će predstavljena istraživanja koja temeljitije analiziraju i potvrđuju prednosti suradničkog učenja u kontekstu nastave, kao i nekoliko izazova s kojima se može nastavnik susresti prilikom primjene ove nastavne metode.

2.7 Istraživanja o suradničkom učenju

Istraživanja o suradničkom učenju dosljedno potvrđuju njegovu učinkovitost i prednosti u obrazovnim kontekstima. Istraživanje koje su proveli Slavin i sur. (2003 u: Adl-Amini i Völlinger, 2021) predstavlja suradničko učenje kao izuzetno uspješnu nastavnu metodu. Slično tome, Adl-Amini i Völlinger (2021) navode da od 1970-ih do danas suradničko učenje dosljedno potvrđuje svoju učinkovitost. Pritom se najčešće uspoređivalo s frontalnom i individualnom nastavu pri čemu su njegove prednosti posebno dolazile do izražaja.

Ovi nalazi podudaraju se s empirijskim istraživanjima Sabine Gruehn (2000 u: Meyer, 2005) provedenima u SAD-u i Njemačkoj koja pokazuju da suradnička nastava postiže znatno bolje rezultate od tradicionalne nastave. Slične zaključke donose i Peko i sur. (2006)

koji su utvrdili da suradničko učenje potiče bolje rezultate u učenju, veću aktivnost učenika, osjećaj odgovornosti i međusobnu podršku te smanjuje anksioznost i povećava motivaciju. Istraživanje Yagera i sur. (1985) ukazuje na to da učenici aktivnom interakcijom u suradničkom učenju bolje razvijaju svoje komunikacijske vještine, dok je Astin (1977 u: Green i Green, 2018) naglasila da aktivno uključeni učenici radije dolaze na nastavu i percipiraju učenje zanimljivijim.

Unatoč brojnim prednostima istraživanja također upozoravaju na izazove kao što su problemi s koncentracijom i neravnomjerno sudjelovanje učenika (Pecko, 2019). Ilić (2016) je istražio stavove nastavnika o suradničkom učenju. Zaključci istraživanja o suradničkom učenju u razrednoj nastavi ukazuju na pozitivan stav nastavnika prema ovoj nastavnoj metodi bez obzira na njihovo obrazovanje i iskustvo. Nastavnici smatraju da suradničko učenje doprinosi ostvarivanju obrazovnih ciljeva, ali često više razmatraju organizacijske nego pedagoške aspekte primjene. Prema Iliću (2016) potrebne su promjene u obrazovanju i stručnom usavršavanju učitelja kako bi učitelji bolje razumjeli i primjenjivali suradničko učenje.

U idućem poglavlju detaljno su prikazana istraživanja koja se bave primjenom suradničkog učenja u nastavi stranih jezika ispitujući njegovu učinkovitost i potencijalne koristi za ovaj oblik nastave.

2.8 Istraživanja o suradničkom učenju na nastavi stranog jezika

Iako ne postoji istraživanja o suradničkom učenju u nastavi stranog jezika, većina istraživača ističe dobre strane ove nastavne metode za učenike stranih jezika (Liang i sur., 1998). Postoji tek nekoliko istraživačkih projekata poput ADEQUA⁵ projekta, no empirijska istraživanja na ovu temu su relativno rijetka. Stoga, iako je suradnja važna tema, potrebno je više istraživanja kako bi se bolje razumjeli učinci suradničkog učenja u učenju stranih jezika (Fehling, 2008). Fehling (2008) je provela istraživanje na Sveučilištu u Kasselu. Ispitanici su bili studenti u prvom semestru studija engleskog kao stranog jezika, a cilj je bio istražiti njihovu percepciju suradnje u učenju, stoga su ispunjavali upitnik u kojem su trebali odgovoriti na pitanje što povezuju s pojmom suradnje. Odgovori su analizirani pomoću metode sadržajne analize te je identificirano sedam ključnih kategorija povezanih

⁵ ADEQUA (njem. *Förderung des situationsadäquaten Einsatzes von Lernstrategien in selbstständigkeitsorientierten, textbasierten Lernumgebungen im Englischunterricht*) je istraživački projekt koji istražuje efikasnost autonomnog učenja putem suradničkih aktivnosti u učionici engleskog kao stranog jezika, a financira ga Njemačka istraživačka zaklada (DFG) (Finkbeiner i sur., 2012).

s pojmom suradnje: akademsko učenje, društveno-afektivno učenje, razvoj osobnosti, metode, uloga studenata i nastavnika, grupna obrada te nedostaci.

Rezultati su pokazali da većina studenata suradnju povezuje s društveno-afektivnim učenjem, a mnogi su spomenuli i različite suradničke metode, dok su razvoj osobnosti, grupna obrada i nedostaci bili manje zastupljeni. Iako većina odgovora izražava pozitivno stajalište prema suradničkom učenju, rezultati ukazuju na to da mnogi studenti imaju tek općenitu predodžbu o ovoj nastavnoj metodi. Suradničko učenje često nije integrirano u učionicu engleskog jezika što ukazuje na potrebu za daljnjim istraživanjem i integracijom suradničkog učenja u nastavne programe engleskog jezika.

Istraživanje Deena (1991) pruža vrijedne uvide u učinkovitost suradničkog učenja u kontekstu stranog jezika. U istraživanju je analizirana komunikacijska interakcija između studenata i nastavnika tijekom suradničke i frontalne nastave nizozemskog jezika na sveučilištu u SAD-u. Uzorak istraživanja uključivao je studente s engleskim kao prvim jezikom većinom s predznanjem nizozemskog jezika. Iako je istraživanje provedeno s malom grupom studenata koji nisu bili slučajno odabrani, rezultati nude nekoliko značajnih saznanja. Suradnička nastava je poticala aktivno sudjelovanje studenata i veću uporabu nizozemskog jezika. Iako bolji studenti imaju tendenciju preuzeti više inicijative u interakciji, svi studenti, bez obzira na razinu jezične kompetencije, sudjelovali su u postavljanju pitanja kako bi bolje razumjeli gradivo što je ključno za učenje jezika. Rezultati također pokazuju da su studenti u suradničkoj nastavi radili manje gramatičkih pogrešaka i koristili se većom raznolikošću vokabulara u usporedbi s frontalnom nastavom. Također su često ponavljali riječi što dodatno potiče učenje jezika putem ponavljanja i prakticiranja.

Grundman (2002) je u okviru svojeg diplomskog rada proveo istraživanje u jednoj osnovnoj školi u Minnesoti. Cilj je bio ispitati povećava li se aktivnost učenika uporabom metoda suradničkog učenja u nastavi engleskog kao inog jezika. Rezultati istraživanja ukazuju na nekoliko važnih aspekata. Prvo, primijećeno je da su učenici imali više prilika za aktivno slušanje i korištenje jezika tijekom aktivnosti. Drugo, sudionici su izgradili snažne prijateljske veze i interakcijom pokazali međukulturno uvažavanje. Treće, uključivanje učenika s istim kulturnim podrijetlom u iste grupe potaknulo je uporabu prvog jezika i unaprijedilo vještine na tom jeziku. Četvrto, opaženo je poboljšanje razredne klime i pozitivnih stavova učenika prema nastavi. Konačno, ustanovljeno je da suradničko učenje potiče razvoj vještina vođenja i timskog rada među učenicima.

Sokač (2023) je u akcijskom istraživanju provedenom za potrebe svojeg diplomskog rada usporedio efikasnosti suradničkih metoda učenja s tradicionalnim metodama učenja u

kontekstu izborne nastave Njemačkog jezika u šestom razredu osnovne škole. Istraživanje je pokazalo da suradničke metode potiču učenike na aktivnost, razvoj socijalnih i jezičnih vještina. Zaključio je da organizacija i planiranje suradničke nastave zahtijeva više vremena u usporedbi s organizacijom tradicionalne nastave, ali su suradničke metode pokazale veću efikasnost od tradicionalnih metoda nastave.

U empirijskom dijelu ovog diplomskog rada analizirani su stavovi učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika, uzimajući u obzir spol i uspjeh učenika iz Njemačkog jezika. Sljedeća dva poglavlja donose detaljan pregled istraživanja različitih autora usmjerenih na ovu temu.

2.9 Povezanost školskog uspjeha učenika i suradničkog učenja

Većina istraživanja povezanosti suradničkog učenja i školskog uspjeha dolazi iz sjevernoameričkog konteksta, dok su istraživanja ove tematike u europskim zemljama rijetka, isto kao i istraživanja povezanosti suradničkog učenja i školskog uspjeha u nastavi stranog jezika.

Ghaith (2002) istražio je povezanost suradničkog učenja i školskog uspjeha među studentima engleskog jezika kao stranog na Američkom sveučilištu u Beirutu na Bliskom istoku. Istraživanje koje je obuhvatilo oba spola pokazalo je da suradničko učenje stvara pozitivnu klimu u učionici i potiče pozitivnu međuovisnost među učenicima što doprinosi njihovom akademskom uspjehu.

Studija Prattona i Halesa (1986) provedena je u osnovnim školama u Oregonu s ciljem eksperimentalnog ispitivanja utjecaja aktivnog sudjelovanja učenika na opći uspjeh razreda. Glavni rezultati istraživanja pokazali su da su razredi koji su prakticirali aktivno sudjelovanje učenika ostvarili bolje rezultate u općem uspjehu u odnosu na kontrolnu skupinu koja je bila izložena tradicionalnijim nastavnim metodama u kojima je nastavnik uglavnom prenosio sadržaj, a učenici su bili pasivni primatelji informacija. To znači da je aktivno sudjelovanje učenika imalo pozitivan utjecaj na njihov školski uspjeh. Međutim, istraživači su naglasili da samo aktivno sudjelovanje nije dovoljno za stvaranje uspješnog obrazovnog okruženja. Ključno je da učenici dobiju konkretne ciljeve koje jasno razumiju i prema kojima mogu usmjeriti svoje aktivnosti. Sadržaj treba biti izazovan, ali ne pretežak, kako bi učenici mogli uspješno razumjeti i primijeniti naučeno. Dodatno, nastavnici koji primjenjuju metode koji potiču aktivnost učenika trebaju biti dovoljno stručni.

McCarthy i Anderson (2000) istražili su povezanost aktivnog učenja s akademskim uspjehom u kontekstu političkih znanosti i povijesti. Analizirane su dvije grupe studenata: eksperimentalna grupa koja je učila suradnički te kontrolna grupa koja je koristila tradicionalne nastavne učenja. Rezultati istraživanja jasno pokazuju da su studenti koji su sudjelovali u aktivnom učenju postigli značajno bolje rezultate u usporedbi s onima koji su poučavani tradicionalnim metodama.

Abbot i Fouts (2003) također su dokazali značajnu pozitivnu korelaciju između aktivne nastave i postignuća učenika u područjima pisanja, čitanja i matematike.

Kako bi se potvrdila opća primjenjivost ovih rezultata, važno je dalje istraživati povezanost školskog uspjeha i suradničkog učenja u različitim jezičnim i kulturnim kontekstima te u nastavi stranih jezika.

2.10 Povezanost spola učenika i suradničkog učenja

Prema istraživanjima (usp. npr. Fultz i Herzog, 1991; Markus i Kitayama, 1991), ženama su prioritetniji međusobni odnosi, afilijacija i međusobna podrška, dok muškarcima više odgovara njihov vlastiti osjećaj autonomije i individualnog postignuća..

Na temelju rezultata istraživanja Fultza i Herzoga (1991) provedenog na Sveučilištu u Kansasu žene imaju pozitivniji stav o suradničkom učenju koje uključuje suradnju, međusobnu podršku i razmjenu informacija. Istraživanje također navodi da muškarcima mogu imati manju sklonost prema suradničkom učenju zbog percepcije da ono može ograničiti njihovu osobnu neovisnost i samostalnost, stoga preferiraju natjecateljske metode učenja.

Inglehart, Brown i Vida (1994) zaključuju da žene često postižu slabije rezultate u natjecateljskom učenju jer im je fokus na interpersonalnim aspektima učenja, dok muškarcima postižu bolje rezultate kada učenje smatraju kompetitivnim.

Rodger, Murray i Cummings (2007) su pak istraživali razlike u preferencijama spolova za suradničko i natjecateljsko učenje među studentima psihologije na Sveučilištu Zapadni Ontario. Njihovi rezultati sugeriraju da žene pokazuju bolje rezultate u suradničkom okruženju, dok muškarcima ne pokazuju značajne razlike u rezultatima između suradničke i natjecateljske metode učenja.

Istraživanja nedvojbeno potvrđuju da žene više preferiraju suradničku metodu učenja od muškaraca zbog važnosti koju pridaju međusobnoj podršci i interakciji. Bilo bi zanimljivo istražiti kako spol utječe na stavove o suradničkom učenju s fokusom na razumijevanju specifičnih razlika među spolovima bez usporedbe s drugim metodama učenja. Proširenje

okvira istraživanja na više zemalja i različitih disciplina kao što su jezik, znanost i društvene znanosti moglo bi pružiti dublje razumijevanje kako različiti spolovi percipiraju i prihvaćaju suradničko učenje te postoje li značajne razlike u njihovim stavovima.

U ovom diplomskom radu istraženi su stavovi učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika, kao i stavovi učenika različitog uspjeha u toj nastavi. Stavovi su analizirani trokomponentnim modelom stava čiji opis donosimo u idućem poglavlju.

3. Stavovi kao odrednica odgojno-obrazovnog djelovanja

Kako bismo lakše razumjeli kompleksnost svijeta, stvaramo stavove o objektima, a ti stavovi nisu izolirani, već su međusobno povezani u našem pamćenju (Car, Kolak i Markić, 2014: 248; Baron i Byrne, 1994 u: Car, Kolak i Markić, 2014). Stavovi igraju bitnu ulogu u našem svakodnevnom životu, stoga ne čudi činjenica da su mnogi autori pristupili njihovom definiranju iz različitih perspektiva kako bi pružili dublji uvid u njihovu suštinu i kompleksnost.

Neki autori u definiranju stavova naglasak stavljaju na dinamičan proces formiranja stavova (Allport, 1935), dok drugi naglašavaju njihovu trajnost i stabilnost (Petz, 2005). Allport (1935 u: Zvonarević, 1985) tako naglašava da se stavovi ne mogu izravno doživjeti ili mjeriti, već se formiraju kroz iskustvo što implicira dinamičnost i promjenjivost u njihovom oblikovanju. S druge strane, Petz (2005) definira stav kao stabilnu organizaciju emocija, vrednovanja i reakcija sugerirajući da su stavovi relativno trajni i stabilni što se može percipirati kao suprotnost Allportovom naglasku na dinamičnost procesa formiranja stavova. Myers (1993) se nasuprot tome nije usredotočio toliko na konzistentnost stava, već pristupa stavovima kao evaluacijama koje se temelje na vjerovanjima, osjećajima ili namjerama ponašanja. Ova definicija implicira da stavovi nisu samo emocionalne reakcije, već uključuju kognitivne procese dubljeg razmatranja i analize te promjenu u ponašanju pojedinca što može rezultirati promjenjivim evaluacijama ovisno o situaciji ili kontekstu.

Definicija stava prema Myersu najbolje odgovara potrebama ovog rada jer obuhvaća kognitivnu, afektivnu i konativnu (akcijsku) komponentu stava. Važno je razumjeti strukturu stava kako bismo mogli pronaći ispravna rješenja u određenim situacijama. Ove komponente su istražene u empirijskom dijelu rada u okviru suradničkog učenja na nastavi Njemačkog jezika.

Rajecki navodi i objašnjava tri komponente stava (1990 u: Mihaljević-Djigunović, 1998: 22):

1. Kognitivna komponenta: Ova komponenta odnosi se na ono što pojedinac misli o određenom objektu ili temi. To uključuje vjerovanja, činjenice, znanje i razumijevanje koje pojedinac ima o tom objektu ili temi. Na primjer, ako netko ima pozitivan stav prema suradničkom učenju, to može značiti da vjeruje kako suradničko učenje može poboljšati razumijevanje sadržaja.
2. Emocionalna komponenta: Ova komponenta odnosi se na emocionalni odnos pojedinca prema objektu stava. To uključuje osjećaje poput simpatije, antipatije, straha ili zadovoljstva koje pojedinac povezuje s tim objektom. Naši osjećaji prema objektu stava

moгу biti dobri ili loši. Na primjer, netko tko osjeća zadovoljstvo prema suradničkom učenju može se osjećati motivirano kada sudjeluje u takvim aktivnostima.

3. Konativna (akcijska) komponenta: Ova komponenta odnosi se na spremnost pojedinca na određeno ponašanje prema objektu stava. To uključuje namjere ili sklonosti pojedinca da se ponaša na određeni način prema objektu stava. Na primjer, netko tko ima pozitivan stav o suradničkom učenju može biti skloniji većem sudjelovanju u grupnim aktivnostima ili pružati podršku kolegama.

Ovakva podjela se naziva trokomponentnim modelom stava ili ABC modelom stava. Polazi od pretpostavke da je stav produkt kognitivnih, konativnih i afektivnih procesa i da izaziva kognitivne, konativne i afektivne reakcije. Sve tri komponente su povezane. Prema tome, ako jedna komponenta izaziva izrazito pozitivnu reakciju, vjerojatno će je pratiti i druge dvije komponente u tom smjer (Rajecki, 1990 u: Mihaljević-Djigunović, 1998). Također, ako jedna komponenta izaziva ekstremno negativnu reakciju, vrlo je vjerojatno da će i druge dvije komponente biti usmjerene negativno (Hewstone i Stroebe, 2001 u: Jonjić, 2017).

Prema Mihaljević-Djigunović (1998) stavovi su važan faktor u učenju jezika. U svojoj knjizi "Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika" svrstava ih u afektivne faktore učenja jezika te navodi da su stavovi temelj za formiranje motivacije u učenju stranog jezika. Stoga, ako učenik ima negativan ili pozitivan stav prema određenom jeziku, to izravno utječe na njegovu motivaciju za učenje tog jezika. Primjerice, učenici koji vjeruju da im strani jezik ne ide zbog nedostatka talenta mogu odustati od učenja tog jezika zbog negativnog stava i nedostatka motivacije Mihaljević-Djigunović (1998: 23).

Najpoznatiji instrument za mjerenje učeničkih stavova prema učenju jezika jest *BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)* koji je izradila Elaine K. Horwitz (1987) (Mihaljević-Djigunović, 1998). Anketni upitnik BALLI sastoji se od 34 tvrdnje i ispituje pet glavnih kategorija stavova: (1) sposobnost za učenje stranog jezika (devet tvrdnji u kojima se ispituju početak učenja jezika i prirodna sposobnost za učenje jezika), (2) težina učenja jezika (učenike se ispituje o razini teškoće učenja jezika, preferencijama jezičnih vještina i potrebnom vremenu za postizanje tečnosti), (3) priroda učenja jezika (ispituju se sličnosti i razlike između prvog i drugog jezika te učenje jezika u prirodnom okruženju), (4) načini učenja i komunikacije (tvrdnje ispituju načine učenja jezika), (5) motivacija i očekivanja (tvrdnje ispituju unutarnju i vanjsku motivaciju učenika).

U sljedećem poglavlju predstavljena su istraživanja koja analiziraju stavove učenika o nastavi Njemačkog jezika.

3.1 Stavovi učenika o nastavi Njemačkog jezika

Učenje stranog jezika često predstavlja izazov za mnoge učenike na različitim razinama obrazovanja. Za razliku od drugih predmeta nastava jezika zahtijeva od učenika da savladaju različite jezične sadržaje, vještine i postignu određenu razinu tečnosti u komunikaciji (Gardner, 2001 u: Sobočan, 2016). Različiti autori temeljito su istraživali stavove učenika o njemačkom jeziku s ciljem otkrivanja razloga njihovih pozitivnih i negativnih stavova o ovom jeziku. Njihova analiza pruža dublji uvid u faktore koji oblikuju stavove učenika o njemačkom jeziku tijekom procesa učenja.

Mihaljević-Djigunović i Bagarić (2007) analizirale su stavove učenika prema učenju njemačkog i engleskog jezika te motivaciju za učenje oba jezika te usporedila razlike. Za potrebe ovog rada izdvojeni su istraživani stavovi učenika o njemačkom jeziku i sažeti su rezultati istraživanja. Istraživanje je provedeno uz pomoć anketnog upitnika. Anketa je sadržavala pitanja o osobnim podacima, izjavama o stavovima i motivaciji za učenje engleskog/njemačkog jezika te otvorena pitanja. Ispitanici su bili podijeljeni u podskupine prema jeziku koji uče i razini obrazovanja.

U prvom dijelu upitnika učenici su morali upisati spol, dob i koju ocjenu imaju iz Njemačkog jezika u školi (Mihaljević-Djigunović i Bagarić, 2007: 263). Podaci pokazuju da su učenice imale bolje ocjene od učenika iz Njemačkog jezika u oba razreda. Drugi dio istraživanja ispitao je stavove učenika te se pokazalo da više od polovice učenika ne voli njemački jezik, ali većina smatra da im je on potreban. Većina učenika doživljava nastavne sate Njemačkog jezika kao dosadne i smatra da učenje zahtijeva previše truda (Mihaljević-Djigunović i Bagarić, 2007: 265).

U posljednjem dijelu upitnika sudionici su elaborirali pozitivne i negativne aspekte nastave Njemačkog jezika. Općenito su bili zadovoljni nastavnicima ističući njihovu pristupačnost i obrazovne vještine. Učenici su naglasili važnost tema koja potiču njihov interes posebno ističući kulturni i civilizacijski sadržaj zemalja čiji jezik uče te su izrazili potrebu za metodama poučavanja koje su zanimljivije i lakše razumljive. Preferirali su kreativne pristupe poput rada u malim grupama, igara i aktivnosti usmjerene na učenika. Međutim, kritike su bile usmjerene prema gramatičkom sadržaju koji je ocijenjen kao prekomjeran i dosadan. Također, sudionici

su kritizirali udžbenike smatrajući ih zastarjelima i nedovoljno prilagođenima za samostalno učenje. Rezultati istraživanja pokazali su da većina sudionika ne voli njemački jezik zbog težine učenja tog jezika, a srednjoškolci su pokazali veću odbojnost prema učenju njemačkog jezika od osnovnoškolaca (Mihaljević-Djigunović i Bagarić, 2007: 267).

Kovač i Mršić Zdilar (2017) provele su istraživanje u Ugostiteljsko-turističkoj školi u Splitu. Koristile su anketni upitnik koji je ispitivao stavove učenika o njemačkom i talijanskom jeziku. Istraživanje je pokazalo da većina učenika smatra da im učenje njemačkog pomaže kod upoznavanja novih ljudi i da će im znanje njemačkog jezika pomoći u budućoj karijeri. Učenici su zadovoljni dobivenim nastavnim materijalima, ali njihovo zadovoljstvo bi bilo još veće kada bi se uključili i elementi domaće kulture. Nadalje, većina učenika nema problem s govorenjem na njemačkom jeziku što ukazuje na visoku razinu samopouzdanja prilikom govorenja. Iako smatraju da je njemački jezik težak, učenici ipak imaju pozitivan stav prema njemu. Suradnički rad na nastavi Njemačkog jezika također se u ovom istraživanju pokazao bitnim i uvelike utječe na njihov pozitivan stav prema jeziku. Naime, učenici koji su bili više uključeni u aktivan i suradnički rad pokazali su veću motivaciju za učenje i formirali su pozitivniji stav o njemačkom jeziku. Istraživanje ukazuje da učenici imaju želju za učenjem njemačkog jezika s najvećim ciljem komunikacije. Kovač i Mršić Zdilar (2017) napominju da je važno istaknuti vrstu škole koju ovi učenici pohađaju jer to može uvelike utjecati na rezultate ovog istraživanja. Zbog toga je korisno ispitati primjenjivost dobivenih rezultata i na druge programe.

Sobočan (2016) provela je istraživanje u dvije visokoškolske ustanove u Čakovcu na uzorku studenata koji su učili njemački jezik od osnovne škole. Online upitnikom prikupljeni su osobni podaci, kao i stavovi o težini jezika, zanimljivosti lekcija, strogoći nastavnika te stavovima o njemačkom jeziku. Nakon toga ispitanici su iznijeli evaluaciju svog stava o njemačkom jeziku. Svrha istraživanja bila je otkriti stavove učenika o njemačkom jeziku u usporedbi s njihovim stavovima o engleskom jeziku, a cilj je bio otkriti uzroke negativnih stavova o njemačkom na tri razine obrazovanja: osnovnoj, srednjoj i visokoškolskoj. Većina ispitanika izrazilo je nezadovoljstvo prema nastavi Njemačkog jezika u osnovnoj i srednjoj školi zbog nezanimljivosti nastave. Međutim, na visokoškolskoj razini, manji broj ispitanika smatra da je njemački jezik nezanimljiv. Iako su neki ispitanici istaknuli nedostatke u nastavnim materijalima i gramatici kao razloge negativnog stava prema njemačkom jeziku, većina je ipak izrazila pozitivan stav prema njemu. Ispitanici su u online upitniku naveli da raznovrsne metode učenja poput igara, grupnog rada i korištenja medija, imaju pozitivan utjecaj na njihovo iskustvo učenja jezika.

Ova istraživanja sugeriraju prilagodbu nastavnih metoda interesima učenika i njihovo aktivno uključivanje u nastavni proces kako bi se potaknuo pozitivan stav o njemačkom jeziku te povećao interes učenika za njegovo učenje jer, kako ističe Gardner (2001 u: Sobočan, 2016), učiteljeva neefikasnost te dosadna i konfuzna nastava nužno će se odraziti na stavove učenika prema procesu učenja.

3.2 Stavovi učenika o suradničkom učenju

Direktna istraživanja koja se usredotočuju isključivo na stavove učenika o suradničkom učenju su rijetka te se često ta tema površno istražuje unutar opsežnijih istraživačkih područja.

Buljubašić-Kuzmanović (2009) provela je istraživanje u kojem je ispitala uspješnost suradničkog učenja. Tema istraživanja usmjerena je na utvrđivanje utjecaja suradničkog učenja na odnose i procese unutar razredne zajednice učenika s posebnim fokusom na promjene u percepciji i ponašanju učenika. Rezultati istraživanja pokazuju pozitivne promjene u percepciji i ponašanju učenika nakon implementacije suradničkog učenja. Učenici su spremniji za suradnju i međusobno si pomažu što se odrazilo na poboljšanje kvalitete odnosa unutar razreda. Također, učenici su istaknuli osjećaj prihvaćenosti, podrške i zanimljivosti učenja te su izrazili manji strah od neuspjeha. Istraživanja potvrđuju važnost suradničkog učenja u unapređenju školske klime i međusobnih odnosa među učenicima. Suradničke metode pokazale su se učinkovitima u poticanju suradnje i podrške u razrednoj zajednici.

Istraživanje koje je proveo Cavanagh (2011) bavilo se studentskim iskustvima na predavanjima koja su uključivala aktivno sudjelovanje putem suradničkog učenja. Istraživanje je provedeno na obveznom kolegiju druge godine studija matematike nastavničkog smjera. Studenti su ispunili anketni upitnik kako bi izrazili svoju percepciju o vrijednosti aktivnog učenja i suradničkih aktivnosti. Rezultati su pokazali da studenti visoko cijene ove metode kao ključne za poboljšanje razumijevanja nastavnog sadržaja i održavanje zanimanja tijekom predavanja.

Džaferagić-Franca i Tomić (2012) proveli su istraživanje među nastavnicima kako bi ispitali njihove stavove o suradničkom učenju. Anketnim upitnikom ispitivali su mišljenje nastavnika o efikasnosti ove metode te koliko često je koriste u praksi. Također su ispitivali prihvaćaju li učenici suradničko učenje u nastavi. Više od devedeset posto ispitanika izjavilo je da učenici vrlo rado ili rado prihvaćaju ovu metodu, dok je manje od sedam posto navelo da je učenicima svejedno koja se metoda koristi. Sudionici istraživanja istaknuli su da je većina roditelja

zadovoljna nastavom te da podržavaju suradničko učenje jer primjećuju da im djeca bolje napreduju i da im je učenje lakše i jednostavnije u usporedbi s tradicionalnim metodama.

U sljedećem dijelu rada bit će predstavljeno istraživanje o stavovima učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika koje nastoji produbiti ova saznanja pomoću detaljne analize učeničkih stavova.

EMPIRIJSKI DIO RADA

4. Metodologija istraživanja

4.1. Predmet i cilj istraživanja

Predmet istraživanja su stavovi učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Glavni cilj ovog istraživanja je istražiti stavove učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika.

4.2. Zadaci istraživanja

Zadatak ovog istraživanja je utvrditi koji su kognitivni, afektivni i konativni stavovi učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika te istražiti kako učenici doživljavaju suradničko učenje u kontekstu Njemačkog jezika. Zadatak je također utvrditi postoji li razlika u stavovima o suradničkom učenju s obzirom na spol i uspjeh učenika iz Njemačkog jezika.

Nezavisne varijable istraživanja su: spol i uspjeh učenika iz Njemačkog jezika, dok su zavisne varijable: kognitivni, afektivni i konativni stavovi učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika.

4.3. Hipoteze

Iz postavljenog cilja istraživanja i operacionaliziranih zadataka proizašle su sljedeće hipoteze:

H1: Učenici će pokazati pozitivne stavove o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika

H1.1: Učenici će pokazati pozitivne kognitivne stavove o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika

H1.2: Učenici će pokazati pozitivne afektivne stavove o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika

H1.3: Učenici će pokazati pozitivne konativne stavove o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika

H2: Postoji razlika u stavovima o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika između učenika različitog spola

H3: Postoji razlika u stavovima o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika između učenika različitog uspjeha

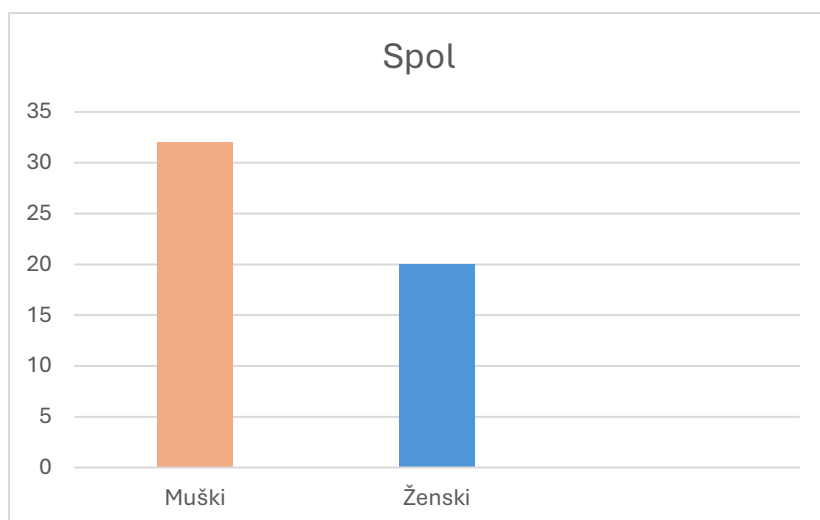
4.4. Uzorak istraživanja

U ovom istraživanju sudjelovali su učenici dvaju sedmih razreda jedne osnovne škole u gradu Zagrebu, koji su uključeni u redovnu nastavu Njemačkog jezika. Istraživanje uključuje specifičnu populaciju učenika koji pod vodstvom iste profesorice uče njemački jezik od prvog razreda osnovne škole kao prvi strani jezik ⁶ te su bili izloženi sustavnoj primjeni suradničkih metoda u nastavi.

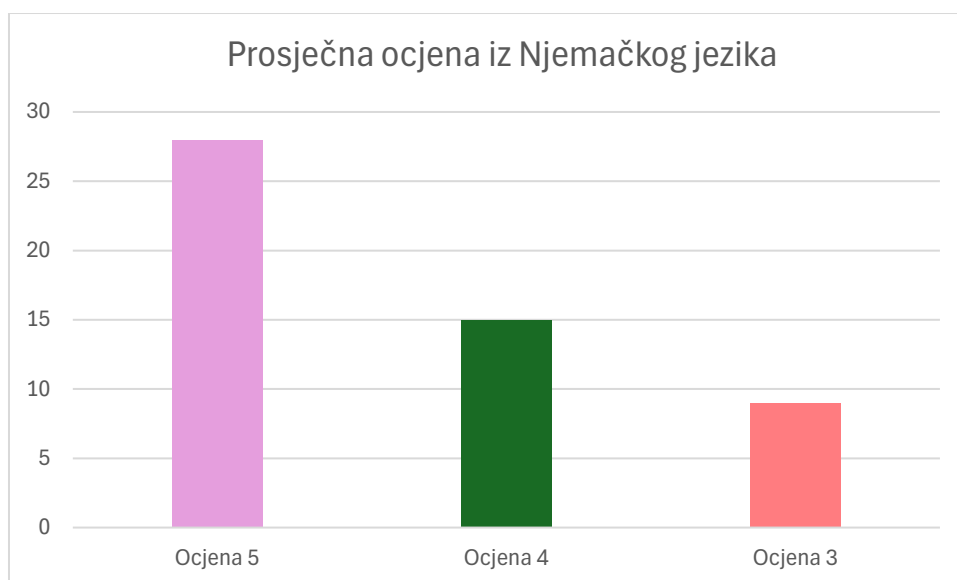
Tijekom studentske prakse u završnom semestru diplomskog studija germanistike, imala sam priliku pratiti aktivnu primjenu različitih suradničkih metoda kojima se koristi profesorica njemačkog jezika u svojoj nastavi (Vennov dijagram, Placemat metoda, intervju u tri koraka, grupna slagalica, oluja ideja te mentalna mapa samo su neki od nastavnih postupaka koji se gotovo svaki sat primjenjuju na nastavi Njemačkog jezika u ova dva razreda). Budući da su ovi učenici imali dugotrajno iskustvo s primjenom suradničkih nastavnih postupaka, temeljito su upoznati sa suradničkom nastavnom metodom te su stoga izvrstan uzorak za istraživanje stavova o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Prije provedbe istraživanja, ravnatelj je svojim potpisom odobrio provođenje istraživanja (v. Prilog 2). Učenici su potom dobili obrazac za *Informirani pristanak roditelja* (v. Prilog 3) koji su roditelji ispunili te su ih učenici donijeli na nastavni sat prije ispunjavanja ankete.

Uzorak je obuhvatio ukupno 52 učenika. Prosječna dob učenika bila je 13 godina. Od ukupnog broja ispitanika, njih 38% je ženskog, a 62% muškog spola (v. graf 1). Uzimajući u obzir prosječnu ocjenu učenika iz Njemačkog jezika, ocjenu odličan ima 54% ispitanika, ocjenu vrlo dobar 29% ispitanika, a ocjenu dobar 17% ispitanika (v. graf 2).

⁶ Prema kurikulumu za Njemački jezik, učenici kojima je Njemački prvi obavezni strani jezik provode 70 školskih sati u razrednoj nastavi i 105 sati u predmetnoj nastavi tjedno. To znači da učenici u razrednoj nastavi imaju 2 školska sata tjedno, dok u predmetnoj nastavi imaju 3 školska sata tjedno. Učenici sedmog razreda ove škole su do istraživanja ukupno imali oko 540 školskih sati nastave Njemačkog jezika.



Graf 1. Broj ispitanika prema spolu



Graf 2. Broj ispitanika prema prosječnoj ocjeni iz Njemačkog jezika

4.5. Postupci i instrumenti

U istraživanju stavova učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika koristio se anketni upitnik kao glavni instrument za prikupljanje podataka, a Likertovom skalom od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem) izmjerili su se stavovi učenika o suradničkom učenju. Upitnici su se podijelili učenicima tijekom nastave Njemačkog jezika koje su ispunjavali samostalno i anonimno.

Prvi dio ankete prikupljao je demografske podatke, uključujući spol i prosječnu ocjenu iz Njemačkog jezika. Drugi dio istraživao je kognitivne stavove učenika o suradničkom učenju na

nastavi Njemačkog jezika, sastavljen od 7 tvrdnji. Treći dio istraživao je afektivne stavove učenika o suradničkom učenju na istom predmetu, s 8 tvrdnji. Četvrti dio istraživao je konativne stavove učenika te je sadržavao 8 tvrdnji. Anketa se nalazi u prilogu (v. Prilog 4) na kraju diplomskog rada. Istraživanje je provedeno 27. svibnja 2024.

Za analizu prikupljenih podataka korišten je softver za analizu i statistiku IBM SPSS 29. Rezultati su prikazani putem relevantnih frekvencija odgovora na pojedina pitanja, deskriptivnih statistika relevantnih varijabli te interpretacije dobivenih rezultata s ciljem boljeg razumijevanja stavova o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Kako bi se istražila postoji li statistički značajna razlika u stavovima među spolovima i učenicima s različitim prosječnim ocjenama, korišten je t-test. Rezultati t-testa omogućili su detaljniji uvid u varijaciju stavova između muških i ženskih učenika te učenika s različitim prosječnim ocjenama iz Njemačkog jezika.

5. Rezultati

5.1 Rezultati kognitivnih stavova učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika

Kao što je razvidno iz *Tablice 1*, učenici imaju pozitivne kognitivne stavove o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Suradničko učenje ocjenjuje se pozitivno u smislu olakšavanja razumijevanja gramatičkih pravila. Najveći postotak učenika (42,3%) slaže se ili se potpuno slaže (40,4%) s ovom tvrdnjom, dok nijedan učenik nije izrazio neslaganje ili potpuno neslaganje s njom. Ova visoka razina slaganja ukazuje na to da učenici vjeruju kako suradničko učenje pomaže u razjašnjavanju složenih gramatičkih koncepata putem međusobne pomoći i objašnjavanja, što može olakšati dublje razumijevanje gramatičkih struktura. Osim toga, gotovo polovica učenika (48,1%) smatra da suradničko učenje olakšava pamćenje novih riječi i fraza, dok se mali postotak učenika (19,2%) niti slaže niti ne slaže po tom pitanju. Slično tomu potvrđuju McCafferty i sur. (2006) koji su primijetili da učenici tijekom suradničkog učenja upotrebljavaju više novih riječi i konstrukcija. Nadalje, većina učenika (53,9%) u potpunosti se slaže da suradničko učenje ubrzava napredak u učenju njemačkog jezika. Ovo sugerira da učenici vjeruju kako suradničko učenje može skratiti vrijeme potrebno za savladavanje jezičnih vještina. Čak 76,9% učenika u potpunosti se slaže da suradničko učenje potiče kreativno izražavanje ideja, što ukazuje na to da većina učenika vidi suradničko učenje kao poticaj za kreativnost. Da suradničko učenje potiče kreativno razmišljanje ističu i Millis i Cottell (1998). Pored toga, većina učenika (78,8%) smatra da suradničko učenje doprinosi boljem uspjehu u učenju njemačkog jezika. Povezanost suradničkog učenja s boljim školskim uspjehom potvrđuju i brojni autori (Ghaith, 2002; Pratton i Hales, 1986; McCarthy i Anderson, 2002; Abbot i Fouts, 2003). Učenici također prepoznaju suradničko učenje kao korisnu metodu za razvoj jezičnih i socijalnih vještina. Velik postotak učenika (51,9%) smatra da suradničko učenje razvija jezične vještine, dok čak 61,6% učenika misli da suradničko učenje na nastavi Njemačkog jezika razvija socijalne vještine. Ove zaključke potvrđuje Marlowe (1986), koja ističe stjecanje socijalnih vještina kao prednost suradničkog učenja, te McCafferty i sur. (2006) koji su kod učenika primijetili poboljšanje jezičnih vještina tijekom suradničkog učenja.

Prema ovim rezultatima, Hipoteza H1.1 "Učenici će pokazati pozitivne kognitivne stavove o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika" je potvrđena. Podaci jasno pokazuju da većina učenika ima visoko pozitivne stavove o suradničkom učenju. Posebno je značajno to što za čestice 1 i 5 u kojima se navodi da suradničko učenje olakšava razumijevanje gramatičkih pravila njemačkog jezika i doprinosi boljem uspjehu u učenju njemačkog jezika, nijedan učenik

nije izrazio negativan stav ili potpuno neslaganje s tvrdnjom. Ova odsutnost negativnog stava sugerira visoku razinu prihvaćanja suradničkog učenja na nastavi Njemačkog jezika među učenicima. Najviše učenika pozitivno ocjenjuje suradničko učenje u kontekstu kreativnosti i razvoja socijalnih vještina.

Tablica 1: Kognitivni stavovi učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika - relativne frekvencije odgovora na čestice

	Sadržaj čestice	uopće se ne slažem	ne slažem se	nit i se slažem, nit i se ne slažem	slažem se	u potpunosti se slažem
1.	Suradničko učenje olakšava razumijevanje gramatičkih pravila njemačkog jezika.	0%	0%	17,3%	42,3%	40,4%
2.	Suradničko učenje olakšava pamćenje novih riječi i fraza na njemačkom jeziku.	0%	1,9%	19,2%	30,8%	48,1%
3.	Suradničko učenje ubrzava napredak u učenju njemačkog jezika.	1,9%	3,8%	11,5%	28,9%	53,9%
4.	Suradničko učenje potiče kreativno izražavanje ideja.	0%	1,9%	3,8%	17,4%	76,9%
5.	Suradničko učenje doprinosi boljem uspjehu u učenju njemačkog jezika.	0%	0%	21,2%	34,6%	44,2%

6.	Suradničko učenje razvija jezične vještine (npr. upotreba novih riječi i konstrukcija).	0%	5,8%	9,6%	32,7%	51,9%
7.	Suradničko učenje razvija socijalne vještine (npr. rješavanje problema, suradnju).	0%	1,9%	11,5%	25,0%	61,6%

Iz deskriptivnih parametara čestica prikazanih u *Tablici 2* moguće je zaključiti da učenici imaju izuzetno pozitivan kognitivan stav o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika jer su sve prosječne ocjene (M) iznad 4,0, najčešća ocjena (Mo) je 5.

Stoga, većina učenika smatra da suradničko učenje značajno olakšava razumijevanje gramatičkih pravila njemačkog jezika. Osim toga, učenici smatraju da suradničko učenje pomaže u pamćenju novih riječi i fraza. Učenici su izrazili mišljenje da ova metoda učenja doprinosi bržem napretku u savladavanju jezika. Gotovo svi učenici smatraju da suradničko učenje potiče kreativno izražavanje ideja i da suradničko učenje doprinosi općem uspjehu u učenju njemačkog jezika. Nadalje, ovom metodom se poboljšavaju jezične vještine učenika i razvijaju važne socijalne vještine.

Uzimajući u obzir prosječne ocjene i najčešću ocjenu učenika rezultati su dosljedno visoki, što pokazuje da učenici imaju izrazito pozitivne kognitivne stavove o suradničkom učenju

Tablica 2: Kognitivni stavovi o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika – deskriptivni parametri čestica korištenih u instrumentu

	Sadržaj čestice	M	Mo	N	Min	Max
1.	Suradničko učenje olakšava razumijevanje gramatičkih pravila njemačkog jezika.	4,23	4	52	1	5

2.	Suradničko učenje olakšava pamćenje novih riječi i fraza na njemačkom jeziku.	4,25	5	52	1	5
3.	Suradničko učenje ubrzava napredak u učenju njemačkog jezika.	4,25	5	52	1	5
4.	Suradničko učenje potiče kreativno izražavanje ideja.	4,69	5	52	1	5
5.	Suradničko učenje doprinosi boljem uspjehu u učenju njemačkog jezika.	4,23	5	52	1	5
6.	Suradničko učenje razvija jezične vještine (npr. upotreba novih riječi i konstrukcija).	4,31	5	52	1	5
7.	Suradničko učenje razvija socijalne vještine (npr. rješavanje problema, suradnju).	4,47	5	52	1	5

5.2 Rezultati afektivnih stavova učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika

Odgovori prikazani u *Tablici 3* pokazuju da učenici imaju pozitivne afektivne stavove o suradničkom učenju. Kada je riječ o motivaciji za rad, 80,8% učenika slaže se ili se u potpunosti slaže da im suradničko učenje povećava motivaciju. Samo mali postotak učenika (11,5%) ne slaže se s ovom tvrdnjom. Ovaj rezultat potvrđuju Meredith i sur. (1998) koji naglašavaju da suradničko učenje može značajno povećati motivaciju učenika. Zanimljivost nastave također je visoko ocijenjena; više od polovice učenika (57,7%) potpuno se slaže da im suradničko učenje čini nastavu zanimljivijom. Samo 3,8% učenika uopće se ne slaže s ovom tvrdnjom, što ukazuje na to da je većina učenika pozitivno impresionirana dinamikom suradničkog učenja. Do sličnih zaključaka dolazi Astin (1977), koji je pokazao da učenici često percipiraju suradničko učenje zanimljivijim od tradicionalnih metoda nastave. Kad je riječ o ugodnosti suradnje, većina učenika osjeća se ugodno surađujući s kolegama na zadacima iz njemačkog jezika, pri čemu 36,5% učenika potvrđuje svoje ugodno iskustvo, dok se 48,2% u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom. Pored toga, gotovo svi učenici (88,5%) osjećaju se ugodno pri primanju povratne informacije od svojih kolega, što ukazuje na visoku razinu povjerenja i otvorenosti u procesu suradničkog učenja. Slično su potvrdili Meredith i sur. (1988), istaknuvši da suradničko učenje doprinosi opuštenijoj i ugodnijoj atmosferi u razredu. Većina učenika (67,3%) osjeća se samopouzdanije zahvaljujući suradničkom učenju. Međutim, 9,6% učenika ne dijeli ovaj stav, što sugerira da suradničko učenje ne utječe na sve učenike jednako. Ovi rezultati su u skladu s istraživanjima Čudine-Obradović i Težaka (1995), koji su istaknuli da suradničko učenje može poboljšati samopouzdanje učenika. Uz to, većina učenika (80,8%) radije surađuje s drugima tijekom nastave Njemačkog jezika, dok je 13,5% neutralno, dok samo 5,7% ne voli raditi u suradnji. Osjećaj povezanosti s kolegama izražava 75% učenika, dok manji postotak (9,6%) ne dijeli ovu percepciju. Ovi rezultati sugeriraju da suradničko učenje jača osjećaj zajedništva i povezanosti među učenicima.

Ovi rezultati potvrđuju hipotezu H1.2 da će učenici pokazati pozitivne afektivne stavove o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Stoga, prema prikupljenim podacima, može se zaključiti da suradničko učenje značajno doprinosi pozitivnom emocionalnom iskustvu učenika, što potvrđuje uspješnost ove metode u poticanju pozitivnih afektivnih stavova. Većina učenika smatra da suradničko učenje povećava njihovu motivaciju, čini nastavu zanimljivijom, te se osjećaju ugodno i samopouzdana pri učenju i radu s kolegama.

Tablica 3: Afektivni stavovi učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika - relativne frekvencije odgovora na čestice

Sadržaj čestice		uopće se ne slažem	ne slažem se	ni se slažem, niti se ne slažem	slažem se	u potpunosti se slažem
8.	Veću motivaciju za rad imam ako znam da ćemo suradnički učiti.	3,8%	7,7%	7,7%	32,7%	48,1%
9.	Nastava Njemačkog jezika mi je zanimljivija kada suradnički učimo.	3,8%	0%	15,4%	23,1%	57,7%
10.	Osjećam se ugodno surađujući s drugim učenicima na zadacima iz njemačkog jezika	0%	3,8%	11,5%	36,5%	48,2%
11.	Osjećam se ugodno kad dobijem povratnu informaciju od kolega u suradničkom učenju.	0%	0%	11,5%	42,3%	46,2%
12.	Zahvaljujući suradničkom učenju osjećam se samopouzdanije.	1,9%	7,7%	23,1%	42,3%	25,0%
13.	Radije bih bio/bila na nastavi Njemačkog jezika kada radim u suradnji s drugim učenicima	3,8%	1,9%	13,5%	30,8%	50,0%
14.	Osjećam povezanost s kolegama tijekom suradničkog učenja, što mi pomaže u učenju njemačkog jezika.	5,8%	3,8%	15,4%	23,1%	51,9%

Iz deskriptivnih parametara čestica prikazanih u *Tablici 4* jasno je da učenici izražavaju izrazito pozitivan afektivni stav o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Može se primijetiti da čestica "Zahvaljujući suradničkom učenju osjećam se samopouzdanije" ima nižu prosječnu ocjenu ($M = 3,81$) u usporedbi s ostalim česticama koje imaju prosječne ocjene iznad 4. Najčešća ocjena (M_o) u anketi za tu česticu je 4, što je niže u odnosu na ostale čestice koje imaju najčešću ocjenu 5. Stoga, čestica "Zahvaljujući suradničkom učenju osjećam se samopouzdanije" može se smatrati iznimkom jer učenici izražavaju nešto manje pozitivan stav prema njoj u usporedbi s drugim česticama o suradničkom učenju.

Prema tome, većina učenika smatra da suradničko učenje povećava njihovu motivaciju za rad te da je nastava Njemačkog jezika zanimljivija uz ovu metodu. Također, osjećaju se ugodno surađujući s drugima na zadacima iz Njemačkog jezika te rado prihvaćaju povratne informacije od svojih kolega. Iako su deskriptivni parametri za česticu o osjećaju samopouzdanja nešto niži, mnogi učenici ipak smatraju da se zbog suradničkog učenja osjećaju samopouzdanije. Nadalje, većina se slaže da bi radije bili na nastavi Njemačkog jezika kada rade u suradnji s drugim učenicima te da im osjećaj povezanosti s kolegama tijekom ovog procesa dodatno pomaže u učenju njemačkog jezika.

Tablica 4: Afektivni stavovi o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika – deskriptivni parametri čestica korištenih u instrumentu

Sadržaj čestice		M	M_o	N	Min	Max
8.	Veću motivaciju za rad imam ako znam da ćemo suradnički učiti.	4,13	5	52	1	5
9.	Nastava Njemačkog jezika mi je zanimljivija kada suradnički učimo.	4,31	5	52	1	5
10.	Osjećam se ugodno surađujući s drugim učenicima na zadacima iz njemačkog jezika	4,29	5	52	1	5

11.	Osjećam se ugodno kad dobijem povratnu informaciju od kolega u suradničkom učenju.	4,35	5	52	1	5
12.	Zahvaljujući suradničkom učenju osjećam se samopouzdanije.	3,81	4	52	1	5
13.	Radije bih bio/bila na nastavi Njemačkog jezika kada radim u suradnji s drugim učenicima	4,21	5	52	1	5
14.	Osjećam povezanost s kolegama tijekom suradničkog učenja, što mi pomaže u učenju njemačkog jezika.	4,12	5	52	1	5

5.3 Rezultati konativnih stavova učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika

Iz *Tablice 5* vidljivo je da učenici imaju izrazito pozitivne konativne stavove o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Većina učenika aktivno doprinosi zajedničkom radu tijekom suradničkog učenja, s visokim postotkom od 55,8% koji se u potpunosti slažu s ovom tvrdnjom, dok se niti jedan učenik ne slaže ili uopće ne slaže. Ovi rezultati upućuju na to da učenici prepoznaju vrijednost svog aktivnog sudjelovanja u procesu učenja. Također, više od polovice učenika (55,8%) u potpunosti se slaže s tvrdnjom da potiču svoje kolege na sudjelovanje, dok se gotovo četvrtina učenika (23,1%) niti slaže niti ne slaže s ovom tvrdnjom. To pokazuje da većina učenika preuzima proaktivnu ulogu u suradničkom učenju, potičući kolege na aktivno sudjelovanje. Većina učenika aktivno traži povratne informacije od svojih kolega tijekom suradničkog učenja, što je potvrdilo 96,2% ispitanika, dok je samo 3,8% učenika izrazilo neutralan stav. To sugerira da učenici cijene međusobnu razmjenu povratnih informacija, prepoznajući njihovu važnost za napredak u učenju. Gotovo svi učenici smatraju da suradničko učenje potiče aktivnije rasprave na njemačkom jeziku, što je potvrdilo 80,9% ispitanika, a 11,5% je neutralno po pitanju ove čestice, dok se 7,6% učenika nije složilo ili uopće nije složilo s ovom česticom. Čak 63,5% učenika u potpunosti se slaže s tvrdnjom da si tijekom suradničkog učenja međusobno pomažu u razumijevanju sadržaja, dok se četvrtina učenika slaže s ovom tvrdnjom, a 13,5% je bilo neutralno. Peko i sur. (2006) također dolaze do zaključka da si učenici u suradničkom učenju međusobno pomažu. Većina učenika rado se uključuje u suradničko učenje jer su svjesni da će im to pomoći u razumijevanju njemačkog jezika, što je potvrdilo 80,8% ispitanika, dok se 5,7% nije složilo s ovom tvrdnjom. Učenici osjećaju da uvijek mogu dobiti pomoć od učitelja tijekom suradničkog učenja, što dodatno povećava njihovu sigurnost i angažman, s visokim postotkom od 94,2% koji se slažu ili u potpunosti slažu s ovom tvrdnjom, dok se niti jedan učenik nije složio s ovom tvrdnjom. Gotovo svi učenici (90,4%) misle da suradničko učenje potiče aktivno sudjelovanje u raspravama na njemačkom jeziku.

Ovi rezultati mogu se povezati s prethodnim istraživanjima koja su također istaknula prednosti suradničkog učenja u nastavi stranih jezika. Na primjer, istraživanje Deena (1991) pokazalo je da suradnička nastava potiče aktivno sudjelovanje studenata i veću uporabu ciljnog jezika, što se očituje i u rezultatima ovog istraživanja. Suradničko učenje omogućava učenicima da preuzmu aktivniju ulogu u svom obrazovanju, što rezultira većim angažmanom i boljim

jezičnim kompetencijama. Nadalje, Grundman (2002) istaknuo je da suradničke metode učenja povećavaju aktivnost učenika i razvijaju njihove socijalne vještine, što se potvrđuje i u ovom istraživanju. Fehling (2008) je zaključila da većina studenata suradnju povezuje s društveno-afektivnim učenjem, što je dokazano i u ovom istraživanju gdje učenici ne samo da aktivno sudjeluju u zajedničkom radu, već i potiču svoje kolege na sudjelovanje te traže i daju povratne informacije.

Stoga, na temelju analize ovih rezultata, može se zaključiti da je hipoteza H1.3 potvrđena: učenici pokazuju pozitivne konativne stavove o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Ovi rezultati ukazuju na široko prihvaćanje i podršku suradničkoj metodi učenja od strane učenika.

Tablica 5: Konativni stavovi učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika - relativne frekvencije odgovora na čestice

Sadržaj čestice		uopće se ne slažem	ne slažem se	ni se slažem, ni se ne slažem	slažem se	u potpunosti se slažem
15.	U suradničkom učenju aktivno doprinosim zajedničkom radu.	0%	0%	7,7%	36,5%	55,8%
16.	Tijekom suradničkog učenja potičem druge kolege na sudjelovanje.	1,9%	3,8%	23,1%	15,4%	55,8%
17.	Tijekom suradničkog učenja tražim povratne informacije od kolega.	0%	0%	3,8%	42,3%	53,9%
18.	Zahvaljujući iskustvu koji sam dobio/la u suradničkom učenju, aktivnije raspravljam na nastavnom satu Njemačkog jezika.	3,8%	3,8%	11,5%	21,2%	59,7%

19.	Tijekom suradničkog učenja pomažemo si međusobno u razumijevanju sadržaja.	1,9%	0%	9,6%	25,0%	63,5%
20.	Rado se uključujem u suradničko učenje jer sam svjestan/svjesna da će mi pomoći u razumijevanju njemačkog jezika.	3,8%	1,9%	13,5%	17,3%	63,5%
21.	Tijekom suradničkog učenja znam da uvijek mogu dobiti pomoć od učitelja.	0%	0%	5,8%	11,5%	82,7%
22.	Suradničko učenje potiče aktivno sudjelovanje u raspravama na njemačkom jeziku.	3,8%	0%	5,8%	26,9%	63,5%

Iz deskriptivnih parametara čestica prikazanih u *Tablici 6* jasno je da učenici izražavaju izrazito pozitivan konativni stav o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Prosječne ocjene (M) za sve čestice su iznad 4,0, pri čemu je najčešća ocjena (Mo) 5. To upućuje na to da većina učenika smatra kako aktivno doprinosi zajedničkom radu u suradničkom učenju te potiču svoje kolege na sudjelovanje. Nadalje, većina učenika je mišljenja da često traže povratne informacije od kolega tijekom suradničkog učenja. Dodatno, mnogi učenici smatraju da zahvaljujući iskustvu koje su stekli u suradničkom učenju, aktivnije raspravljaju na nastavnom satu Njemačkog jezika te si međusobno pomažu u razumijevanju sadržaja. Stavovi učenika ukazuju na to da se rado uključuju u suradničko učenje jer su svjesni da će im to pomoći u boljem razumijevanju njemačkog jezika. Sukladno tome, učenici prepoznaju da uvijek mogu dobiti pomoć od učitelja te da suradničko učenje potiče aktivno sudjelovanje u raspravama na njemačkom jeziku.

Tablica 6: Konativni stavovi o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika – deskriptivni parametri čestica korištenih u instrumentu

	Sadržaj čestice	M	Mo	N	Min	Max
15.	U suradničkom učenju aktivno doprinosim zajedničkom radu.	4,48	5	52	1	5
16.	Tijekom suradničkog učenja potičem druge kolege na sudjelovanje.	4,19	5	52	1	5
17.	Tijekom suradničkog učenja tražim povratne informacije od kolega.	4,5	5	52	1	5
18.	Zahvaljujući iskustvu koji sam dobio/la u suradničkom učenju, aktivnije raspravljam na nastavnom satu Njemačkog jezika.	4,29	5	52	1	5
19.	Tijekom suradničkog učenja pomažemo si međusobno u razumijevanju sadržaja.	4,48	5	52	1	5
20.	Rado se uključujem u suradničko učenje jer sam svjestan/svjesna da će mi pomoći u razumijevanju njemačkog jezika.	4,35	5	52	1	5
21.	Tijekom suradničkog učenja znam da uvijek mogu dobiti pomoć od učitelja.	4,77	5	52	1	5
22.	Suradničko učenje potiče aktivno sudjelovanje u raspravama na njemačkom jeziku.	4,46	5	52	1	5

5.4 Rezultati t-testa s obzirom na spol

U *Tablici 7* su prikazani rezultati istraživanja koji ispituju postojanje razlika u kognitivnim stavovima učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika s obzirom na spol. Za svaku česticu, izračunata je aritmetička sredina, standardna devijacija te je proveden t-test. Muški učenici su pozitivnije ocijenili korist suradničkog učenja u olakšavanju razumijevanja gramatičkih pravila ($p^7 = 0,034$) od učenica. Međutim, nije pronađena statistički značajna razlika u stavovima između muških i ženskih učenika u vezi s pamćenjem novih riječi i fraza ($p = 0,089$) niti u pogledu ubrzanja napretka u učenju njemačkog jezika putem suradničkog učenja ($p = 0,063$).

Također, za česticu "Suradničko učenje doprinosi boljem uspjehu u učenju njemačkog jezika", razina značajnosti je $p = 0,283$, što znači da razlika između stavova muških i ženskih učenika nije statistički značajna. Nasuprot tome, interesantno je da postoji statistički značajna razlika u stavovima muških i ženskih učenika o tome kako suradničko učenje potiče kreativno izražavanje ideja ($p = 0,001$), pri čemu učenice imaju pozitivnije stavove.

Dodatno, primijećene su razlike u percepciji razvoja jezičnih vještina ($p = 0,037$) i socijalnih vještina ($p = 0,001$) putem suradničkog učenja, pri čemu učenice također pokazuju pozitivnije stavove.

Prema tome, značajne razlike u stavovima se primarno odnose na čestice koje se tiču razumijevanja gramatičkih pravila, poticanja kreativnog izražavanja ideja te razvoja jezičnih i socijalnih vještina. Posebno su izražene razlike u stavovima kod poticanja kreativnog izražavanja ideja i razvoja socijalnih vještina. Preostale čestice ne pokazuju statistički značajne razlike u stavovima.

⁷ P-vrijednost je statistička mjera koja ukazuje na vjerojatnost da su dobiveni rezultati istraživanja posljedica slučajnosti. Ako je p-vrijednost manja od 0,05 ($p < 0,05$), smatra se da su rezultati statistički značajni i da postoji razlika u stavovima ispitanih grupa. Suprotno tome, ako je p-vrijednost veća od 0,05 ($p > 0,05$), rezultati nisu statistički značajni i u ovom slučaju ne pokazuju razliku između ispitanih grupa.

Tablica 7: Razlike u kognitivnim stavovima učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika s obzirom na spol

Sadržaj čestice		Spol	N	M	Sd	T	df	Sig. (dvostrana)
1.	Suradničko učenje olakšava razumijevanje gramatičkih pravila njemačkog jezika.	M	32	4,500	0,801	-2,176	50	0,034
		Ž	20	4,063	0,513			
2.	Suradničko učenje olakšava pamćenje novih riječi i fraza na njemačkom jeziku.	M	32	4,094	0,893	-1,736	50	0,089
		Ž	20	4,500	0,688			
3.	Suradničko učenje ubrzava napredak u učenju njemačkog jezika.	M	32	4,094	1,027	-1,904	50	0,063
		Ž	20	4,600	0,754			
4.	Suradničko učenje potiče kreativno izražavanje ideja.	M	32	4,500	0,762	-3,712	31,000	0,001
		Ž	20	5,000	0,000			
5.	Suradničko učenje doprinosi boljem uspjehu u učenju njemačkog jezika.	M	32	4,156	0,847	-1,086	50	0,283
		Ž	20	4,400	0,681			

6.	Suradničko učenje razvija jezične vještine (npr. upotreba novih riječi i konstrukcija).	M	32	4,125	0,833	-2,141	50	0,037
		Ž	20	4,600	0,681			
7.	Suradničko učenje razvija socijalne vještine (npr. rješavanje problema, suradnju).	M	32	4,125	0,942	-4,746	36,361	0,001
		Ž	20	4,950	0,224			

Tablica 8 obuhvaća afektivne stavove učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Za svaku česticu izračunata je aritmetička sredina, standardna devijacija te su provedeni t-testovi kako bi se utvrdile statistički značajne razlike između spolova.

Rezultati istraživanja pokazuju da učenice izražavaju znatno veću motivaciju za rad kada znaju da će suradnički učiti ($p = 0,002$). Također, učenice percipiraju da je nastava Njemačkog jezika zanimljivija kada se suradnički uči ($p = 0,012$) te se osjećaju ugodnije ($p = 0,011$) i povezanije ($p = 0,001$) dok surađuju s drugim učenicima na zadacima iz Njemačkog jezika i dok primaju povratne informacije od kolega. Ovi rezultati ukazuju na pozitivniji afektivan stav učenica o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika.

S druge strane, čestice "Zahvaljujući suradničkom učenju osjećam se samopouzdanije" i "Radije bih bio/bila na nastavi Njemačkog jezika kada radim u suradnji s drugim učenicima" nisu pokazale statistički značajne razlike između spolova ($p = 0,055$ i $p = 0,443$).

Dakle, ovi rezultati sugeriraju da postoji statistički značajna razlika u afektivnim stavovima muških i ženskih učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika jer većina analiziranih čestica pokazuje statistički značajne razlike između spolova. Međutim, važno je napomenuti da čestice "Zahvaljujući suradničkom učenju osjećam se samopouzdanije" i "Radije bih bio/bila na nastavi Njemačkog jezika kada radim u suradnji s drugim učenicima" ne pokazuju statistički značajne razlike u afektivnim stavovima između spolova.

Tablica 8: Razlike u afektivnim stavovima učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika s obzirom na spol

Sadržaj čestice		Spol	N	M	Sd	T	df	Sig. (dvostrana)
8.	Veću motivaciju za rad imam ako znam da ćemo suradnički učiti.	M	32	3,813	1,256	-3,384	43,689	0,002
		Ž	20	4,650	0,489			
9.	Nastava Njemačkog jezika mi je zanimljivija kada suradnički učimo.	M	32	4,094	1,174	-2,606	44,204	0,012
		Ž	20	4,700	0,470			

10.	Osjećam se ugodno surađujući s drugim učenicima na zadacima iz njemačkog jezika.	M	32	4,063	0,914	-2,642	50	0,011
		Ž	20	4,650	0,489			
11.	Osjećam se ugodno kad dobijem povratnu informaciju od kolega u suradničkom učenju.	M	32	4,094	0,689	-3,788	50	0,001
		Ž	20	4,750	0,444			
12.	Zahvaljujući suradničkom učenju osjećam se samopouzdanije.	M	32	3,625	1,099	-1,967	49,833	0,055
		Ž	20	4,100	0,641			
13.	Radije bih bio/bila na nastavi Njemačkog jezika kada radim u suradnji s drugim učenicima.	M	32	4,125	1,157	-0,774	50	0,443
		Ž	20	4,350	0,745			
14.	Osjećam povezanost s kolegama tijekom suradničkog učenja, što mi pomaže u učenju njemačkog jezika.	M	32	3,656	1,260	-5,030	38,795	0,001
		Ž	20	4,850	0,366			

U *Tablici 9* prikazani su rezultati istraživanja o razlikama u konativnim stavovima učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika, s obzirom na spol. Analiza je provedena pomoću izračunavanja aritmetičke sredine, standardne devijacije i t-testa za svaku česticu.

Učenice izražavaju znatno pozitivniji stav o aktivnom doprinosu zajedničkom radu u suradničkom učenju u usporedbi s muškim učenicima ($p = 0,001$), što ukazuje da učenice aktivnije sudjeluju u suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. S druge strane, za česticu "Tijekom suradničkog učenja potičem druge kolege na sudjelovanje" nije pronađena statistički značajna razlika između muških i ženskih učenika ($p = 0,067$). To implicira da oba spola podjednako potiču svoje kolege na sudjelovanje u suradničkom učenju.

Učenice također pokazuju veću tendenciju da traže povratne informacije od svojih kolegica i kolega tijekom suradničkog učenja u usporedbi s muškim učenicima ($p = 0,001$). Analiza nadalje pokazuje da postoji statistički značajna razlika u stavovima muških i ženskih učenika kada je riječ o čestici „Zahvaljujući iskustvu koji sam dobio/la u suradničkom učenju, aktivnije raspravljam na nastavnom satu Njemačkog jezika“ ($p = 0,005$), pri čemu učenice više cijene ovaj aspekt u usporedbi s muškim učenicima.

Razlike između stavova učenika različitog spola također su statistički značajne za česticu koja se odnosi na međusobnu pomoć u razumijevanju sadržaja tijekom suradničkog učenja ($p = 0,003$), gdje učenice također pokazuju pozitivniji stav u usporedbi s muškim učenicima. S druge strane, stavovi o dostupnosti pomoći od učitelja tijekom suradničkog učenja ($p = 0,117$) te poticanju aktivnog sudjelovanja u raspravama na njemačkom jeziku ($p = 0,176$) nisu pokazali statistički značajne razlike između muških i ženskih učenika.

Ukupno gledano, rezultati istraživanja naglašavaju da postoje značajne razlike u konativnim stavovima muških i ženskih učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Učenice često pokazuju pozitivnije konativne stavove. Statistički značajne razlike nisu prisutne u česticama koje se odnose na međusobno poticanje kolega na sudjelovanje, dostupnost pomoći učitelja i aktivno sudjelovanje u raspravama.

Tablica 9: Razlike u konativnim stavovima učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika s obzirom na spol

	Sadržaj čestice	Spol	N	M	Sd	T	df	Sig. (dvostrana)
15.	U suradničkom učenju aktivno doprinosim zajedničkom radu.	M	32	4,281	0,683	-3,420	49,959	0,001
		Ž	20	4,800	0,410			
16.	Tijekom suradničkog učenja potičem druge kolege na sudjelovanje.	M	32	4,000	1,164	-1,873	49,856	0,067
		Ž	20	4,500	0,761			
17.	Tijekom suradničkog učenja tražim povratne informacije od kolega.	M	32	4,313	0,592	-3,502	49,379	0,001
		Ž	20	4,800	0,410			

18.	Zahvaljujući iskustvu koji sam dobio/la u suradničkom učenju, aktivnije raspravljam na nastavnom satu Njemačkog jezika.	M	32	4,031	1,257	-2,721	42,925	0,005
		Ž	20	4,700	0,470			
19.	Tijekom suradničkog učenja pomažemo si međusobno u razumijevanju sadržaja.	M	32	4,250	0,916	-3,071	49,081	0,003
		Ž	20	4,850	0,489			
20.	Rado se uključujem u suradničko učenje jer sam svjestan/svjesna da će mi pomoći u razumijevanju njemačkog jezika.	M	32	4,063	1,216	-3,154	41,095	0,003
		Ž	20	4,800	0,410			
21.	Tijekom suradničkog učenja znam da uvijek mogu dobiti pomoć od učitelja.	M	32	4,688	0,644	-1,597	47,446	0,117
		Ž	20	4,900	0,308			
22.	Suradničko učenje potiče aktivno sudjelovanje u raspravama na njemačkom jeziku.	M	32	4,349	1,066	-1,373	50	0,176
		Ž	20	4,700	0,571			

5.5 Rezultati t-testa s obzirom na uspjeh iz Njemačkog jezika

Tablica 10 prikazuje rezultate istraživanja o razlikama u kognitivnim stavovima učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika, uzimajući u obzir njihov uspjeh iz Njemačkog jezika. Analiza uključuje izračunavanje aritmetičke sredine, standardne devijacije te provođenje t-testa za svaku tvrdnju.

Rezultati pokazuju da nema statistički značajnih razlika u stavovima učenika s različitim uspjehom iz Njemačkog jezika za tvrdnje koje se odnose na razumijevanje gramatičkih pravila ($p = 0,070$), pamćenje novih riječi i fraza ($p = 0,058$), poticanje kreativnog izražavanja ideja ($p = 0,727$), doprinos boljem uspjehu u učenju njemačkog jezika ($p = 0,181$) te razvoj socijalnih vještina ($p = 0,106$). Ovi rezultati sugeriraju da učenici slično percipiraju suradničko učenje u ovim aspektima, neovisno o postignutom uspjehu iz Njemačkog jezika.

Međutim, statistički značajne razlike primijećene su kod čestica koje se odnose na ubrzavanje napretka u učenju njemačkog jezika ($p = 0,035$) i razvoj jezičnih vještina ($p = 0,032$). Učenici s boljim uspjehom iz Njemačkog jezika prepoznaju više prednosti suradničkog učenja u česticama koje su povezane s bržim napretkom i poboljšanim jezičnim vještinama.

Proizlazi da se značajne razlike u stavovima učenika s različitim uspjehom odnose na čestice koje se tiču ubrzavanja napretka u učenju njemačkog jezika i razvoja jezičnih vještina, gdje bolji učenici pokazuju pozitivnije stavove. Ostale čestice ne pokazuju statistički značajne razlike, što sugerira da su razlike u kognitivnim stavovima o suradničkom učenju prisutne, ali nisu sveobuhvatne. Dakle, možemo zaključiti da se kognitivni stavovi učenika s različitim uspjehom na nastavi Njemačkog jezika o suradničkom učenju ne razlikuju značajno jer većina čestica ne pokazuje statistički značajne razlike.

Tablica 10: Razlike u kognitivnim stavovima učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika s obzirom na uspjeh iz Njemačkog jezika

Sadržaj čestice		Ocjena	N	M	Sd	T	df	Sig. (dvostrana)
1.	Suradničko učenje olakšava razumijevanje gramatičkih pravila njemačkog jezika.	5	27	4,407	0,694	1,854	50	0,070
		3, 4	25	4,040	0,735			

2.	Suradničko učenje olakšava pamćenje novih riječi i fraza na njemačkom jeziku.	5	27	4,444	0,641	1,952	41,443	0,058
		3, 4	25	4,000	0,957			
3.	Suradničko učenje ubrzava napredak u učenju njemačkog jezika.	5	27	4,556	0,892	2,167	50	0,035
		3, 4	25	4,000	0,957			
4.	Suradničko učenje potiče kreativno izražavanje ideja.	5	27	4,704	0,669	0,351	50	0,727
		3, 4	25	4,640	0,638			
5.	Suradničko učenje doprinosi boljem uspjehu u učenju njemačkog jezika.	5	27	4,407	0,694	1,356	50	0,181
		3,4	25	4,120	0,833			
6.	Suradničko učenje razvija jezične vještine (npr. upotreba novih riječi i konstrukcija).	5	27	4,556	0,698	2,201	50	0,032
		3, 4	25	4,040	0,978			
7.	Suradničko učenje razvija socijalne vještine (npr. rješavanje problema, suradnju).	5	27	4,629	0,688	1,645	50	0,106
		3, 4	25	4,280	0,843			

U *Tablici 11* prikazani su rezultati istraživanja koji ispituju razlike u afektivnim stavovima učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika s obzirom na njihov uspjeh iz Njemačkog jezika. Za svaku česticu izračunate su aritmetička sredina i standardna devijacija te je proveden t-test.

Analizom je utvrđeno da nema statistički značajnih razlika u afektivnim stavovima učenika s različitim uspjehom. Na primjer, za čestice poput "Veću motivaciju za rad imam ako znam da ćemo suradnički učiti" ($p = 0,735$) i "Nastava Njemačkog jezika mi je zanimljivija kada suradnički učimo" ($p = 0,822$), učenici pokazuju slične stavove bez obzira na uspjeh. Slično, za čestice "Osjećam se ugodno surađujući s drugim učenicima na zadacima iz Njemačkog jezika" ($p = 0,285$) i "Osjećam se ugodno kad dobijem povratnu informaciju od kolega u suradničkom učenju" ($p = 0,058$) učenici bez obzira na uspjeh osjećaju jednaku razinu ugodnosti u suradnji s drugim učenicima i primanju povratnih informacija tijekom suradničkog učenja.

Nadalje, stavovi učenika o osjećaju samopouzdanja zahvaljujući suradničkom učenju ($p = 0,428$), većoj želji za suradničkim učenjem ($p = 0,729$) i osjećaju povezanosti s kolegama također nisu pokazali statistički značajne razlike ($p = 0,060$).

Ovi rezultati jasno pokazuju da afektivni stavovi učenika o suradničkom učenju ostaju konstantni bez obzira na njihov uspjeh. To sugerira da suradničko učenje ima univerzalno pozitivan afektivni utjecaj na učenike različitog uspjeha.

Tablica 11: Razlike u afektivnim stavovima učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika s obzirom na uspjeh iz Njemačkog jezika

Sadržaj čestice		Ocjena	N	M	Sd	T	df	Sig. (dvostrana)
8.	Veću motivaciju za rad imam ako znam da ćemo suradnički učiti.	5	27	4,185	1,178	0,341	50	0,735
		3, 4	25	4,080	1,038			
9.	Nastava Njemačkog jezika mi je zanimljivija kada suradnički učimo.	5	27	4,296	1,171	-0,226	50	0,822
		3, 4	25	4,360	0,810			

10.	Osjećam se ugodno surađujući s drugim učenicima na zadacima iz Njemačkog jezika.	5	27	4,407	0,797	1,083	50	0,285
		3,4	25	4,160	0,850			
11.	Osjećam se ugodno kad dobijem povratnu informaciju od kolega u suradničkom učenju.	5	27	4,519	0,579	1,943	50	0,058
		3, 4	25	4,160	0,746			
12.	Zahvaljujući suradničkom učenju osjećam se samopouzdanije.	5	27	3,704	0,869	-0,800	50	0,428
		3, 4	25	3,920	1,077			
13.	Radije bih bio/bila na nastavi Njemačkog jezika kada radim u suradnji s drugim učenicima.	5	27	4,259	1,059	0,349	50	0,729
		3, 4	25	4,160	0,987			
14.	Osjećam povezanost s kolegama tijekom suradničkog učenja, što mi pomaže u učenju njemačkog jezika.	5	27	4,407	1,047	1,927	50	0,060
		3, 4	25	3,800	1,225			

U *Tablici 12* prikazani su rezultati istraživanja koji ispituju razlike u konativnim stavovima učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika s obzirom na njihov uspjeh iz Njemačkog jezika. Za svaku česticu izračunate su aritmetička sredina i standardna devijacija te je proveden t-test.

Uspješniji učenici aktivnije doprinose zajedničkom radu ($p = 0,006$) i više potiču svoje kolege na sudjelovanje u suradničkom učenju ($p = 0,008$). S druge strane, kada je riječ o traženju povratnih informacija od kolega, nema značajnih razlika u stavovima među učenicima s različitim uspjehom ($p = 0,813$), što pokazuje da svi učenici podjednako cijene povratne informacije svojih kolega.

Iako su uspješniji učenici aktivniji i više potiču svoje kolege u zajedničkom radu, svi učenici su zahvalni za iskustvo stečeno suradničkim učenjem jer doprinosi aktivnijim raspravama na nastavnom satu Njemačkog jezika ($p = 0,119$). Nadalje, učenici s različitim uspjehom si podjednako međusobno pomažu u razumijevanju sadržaja ($p = 0,093$). Također, svi učenici, bez obzira na uspjeh postignut iz Njemačkog jezika, rado sudjeluju u suradničkom učenju kako bi bolje razumjeli njemački jezik ($p = 0,135$).

Zanimljivo je da se kod čestice koja se odnosi na aktivno sudjelovanje u raspravama na njemačkom jeziku također ne pojavljuju značajne razlike među učenicima ($p = 0,289$). Međutim, postoji značajna razlika u percepciji pomoći učitelja – uspješniji učenici imaju veći osjećaj sigurnosti kada se oslanjaju na podršku učitelja ($p = 0,038$).

Sveukupno, rezultati pokazuju da postoje statistički značajne razlike u konativnim stavovima učenika s različitim uspjehom za određene čestice, posebno one koje se odnose na aktivan doprinos zajedničkom radu, poticanje kolega na sudjelovanje i dobivanje pomoći od učitelja. Ostale čestice ne pokazuju statistički značajne razlike, što upućuje na zaključak da, iako postoje određene razlike u konativnim stavovima, one nisu sveobuhvatne. Učenici, bez obzira na postignut uspjeh iz Njemačkog jezika, općenito dijele slične konativne stavove o suradničkom učenju.

Tablica 12: Razlike u konativnim stavovima učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika s obzirom na uspjeh iz Njemačkog jezika

Sadržaj čestice		Ocjena	N	M	Sd	T	df	Sig. (dvostrana)
15.	U suradničkom učenju aktivno doprinosim zajedničkom radu.	5	27	4,741	0,447	2,869	41,033	0,006
		3, 4	25	4,280	0,678			
16.	Tijekom suradničkog učenja potičem druge kolege na sudjelovanje.	5	27	4,556	0,934	2,759	50	0,008
		3, 4	25	3,800	1,041			
17.	Tijekom suradničkog učenja tražim povratne informacije od kolega.	5	27	4,519	0,580	0,238	50	0,813
		3, 4	25	4,480	0,586			
18.	Zahvaljujući iskustvu koji sam dobio/la u suradničkom učenju, aktivnije raspravljam na nastavnom satu Njemačkog jezika.	5	27	4,516	0,700	1,597	35,598	0,119
		3, 4	25	4,040	1,338			
19.	Tijekom suradničkog učenja pomažemo si međusobno u razumijevanju sadržaja.	5	27	4,667	0,832	1,714	50	0,093
		3, 4	25	4,280	0,792			
20.	Rado se uključujem u suradničko učenje jer sam svjestan/svjesna da će mi pomoći u razumijevanju njemačkog jezika.	5	27	4,556	0,934	1,520	50	0,135
		3, 4	25	4,120	1,130			

21.	Tijekom suradničkog učenja znam da uvijek mogu dobiti pomoć od učitelja.	5	27	4,926	0,267	2,166	30,263	0,038
		3, 4	25	4,600	0,707			
22.	Suradničko učenje potiče aktivno sudjelovanje u raspravama na njemačkom jeziku.	5	27	4,593	0,888	1,072	50	0,289
		3, 4	25	4,320	0,945			

6. Rasprava

Istraživanje provedeno među učenicima dvaju sedmih razreda jedne osnovne škole u gradu Zagrebu pružilo je uvid u stavove učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Ovo istraživanje potvrđuje teorijski okvir i prethodna istraživanja koja ističu pozitivne stavove učenika o ovoj nastavnoj metodi, ali u okviru drugih predmeta (Buljubašić-Kuzmanović, 2009; Cavanagh, 2011).

Hipoteza H1, „Učenici će pokazati pozitivne stavove o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika“, potvrđena je analizom stavova učenika. S obzirom na potvrdu hipoteze H1, nužno je razmotriti i podhipoteze H1.1, H1.2 i H1.3, koje su fokusirane na analizu pozitivnih kognitivnih, konativnih i afektivnih stavova učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Rezultati istraživanja pokazuju visok stupanj slaganja učenika s česticama o koristima suradničkog učenja. Ovo istraživanje je time potvrdilo teorijske temelje rada, gdje su mnogi autori istaknuli prednosti suradničkog učenja, poput doprinosa razvoju jezičnih vještina (McCafferty i sur., 2006), socijalnih kompetencija (Meredith i sur., 1998), te kognitivnih vještina poput analitičkog i kritičkog razmišljanja (Johnson i Johnson, 2018; Millis i Cottell, 1998). Isto tako, Peko i sur. (2003) i Meredith i sur. (1998) su istaknuli da je suradničko učenje povezano s većom motivacijom učenika.

Hipoteze H2 i H3, kojima se željelo ustanoviti postoji li statistički značajna razlika u stavovima učenika o suradničkom učenju s obzirom na spol i uspjeh učenika iz Njemačkog jezika ispitane su t-testom. Za hipotezu H2, koja glasi: „Postoji razlika u stavovima o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika između učenika različitog spola“, utvrđena je statistički značajna razlika između muških i ženskih učenika, što je u skladu s prethodnim istraživanjima koja ističu razlike između spolova u preferencijama prema suradničkoj nastavnoj metodi (Inglehart i sur., 1994; Rodger i sur., 2007). Učenice pokazuju značajno pozitivnije stavove u usporedbi s muškim učenicima. Važno je istaknuti da postoje čestice u kojima nema statistički značajnih razlika između muških i ženskih učenika, poput percepcije koristi suradničkog učenja za bolji uspjeh u učenju njemačkog jezika ili poticanja aktivnog sudjelovanja u raspravama na njemačkom jeziku.

Dosadašnja istraživanja su pokazala da učenici postižu bolji akademski uspjeh kada uče suradnički (Ghaith, 2002; McCarthy i Anderson, 2000). Ovo istraživanje usmjerilo se na ispitivanje stavova učenika različitih razina uspjeha iz Njemačkog jezika o suradničkom učenju. Hipoteza H3, koja glasi: "Postoji razlika u stavovima o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika

između učenika različitog uspjeha", je djelomično potvrđena jer je većina analiziranih čestica (17 od ukupno 22) pokazala nesignifikantne razlike. Prisutnost statistički značajnih razlika u 5 čestica ukazuje na specifične domene ili aspekte stavova gdje postoje značajne razlike između grupa. Istraživanje je pokazalo da postoji razlika u stavovima učenika različitog uspjeha o ubrzanju napretka u učenju njemačkog jezika te razvoju jezičnih vještina putem suradničkog učenja. Učenici s boljim uspjehom aktivnije doprinose zajedničkom radu i više potiču svoje kolege na sudjelovanje u suradničkom učenju. Također, učenici s boljim uspjehom više vjeruju da mogu dobiti pomoć od nastavnika tijekom suradničkog učenja. Iako su uočene razlike u kognitivnim i konativnim stavovima, afektivni stavovi učenika ostaju konzistentni među različitim grupama učenika, bez obzira na njihov uspjeh. Što se tiče afektivnih stavova, nije uočena niti jedna statistički značajna razlika među učenicima s različitim uspjehom iz Njemačkog jezika. To sugerira da, unatoč razlikama u kognitivnim i konativnim stavovima, afektivni stavovi učenika različitog uspjeha o suradničkom učenju ostaju konzistentni.

Rezultati ukazuju na to da učenici imaju pozitivne stavove o ovoj nastavnoj metodi. Suradničko učenje može biti jedan od ključnih faktora u poboljšanju kvalitete nastave i poticanju aktivnog sudjelovanja učenika u učenju njemačkog jezika.

Iako istraživanje pruža važan uvid u percepciju učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika, potrebno je uzeti u obzir ograničenja. Veličina uzorka od 52 učenika nedovoljna je za generalizaciju rezultata na širu populaciju, a istraživanje je provedeno u specifičnom kontekstu jedne škole i jedne profesorice, što može utjecati na pristranost rezultata. Stoga su potrebna daljnja istraživanja kako bi se dublje ispitaio potencijal i mogućnosti implementacije suradničkog učenja u različitim obrazovnim okruženjima.

7. Zaključak

Suradničko učenje predstavlja suvremenu nastavnu metodu koja može značajno unaprijediti kvalitetu obrazovanja. Ova metoda potiče aktivno sudjelovanje i međusobnu suradnju učenika. Brojna istraživanja potvrdila su uspješnost suradničkog učenja u različitim obrazovnim kontekstima. Međutim, postoji ograničen broj istraživanja koja se bave ovom tematikom, posebno u kontekstu nastave Njemačkog jezika.

Ovo istraživanje djelomično je ispunilo tu prazninu. Budući da se u suvremenom obrazovanju sve više ističe stavljanje interesa djece u prvi plan, istraženi su stavovi učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Rezultati su pokazali da učenici imaju izrazito pozitivne kognitivne, afektivne i konativne stavove o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Rezultati t-testova istraživanja ukazuju na statistički značajne razlike u stavovima učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika s obzirom na spol. Međutim, nije pronađena statistički značajna razlika u stavovima između učenika različitog uspjeha iz predmeta Njemački jezik, osim u česticama koje se odnose na ubrzavanje napretka u učenju njemačkog jezika, razvoj jezičnih vještina, aktivan doprinos učenika zajedničkom radu, poticanje kolega na sudjelovanje i dobivanje pomoći od učitelja.

Ovi rezultati sugeriraju da učenici prepoznaju vrijednost i korisnost suradničkog učenja u nastavi Njemačkog jezika te da postoji potencijal za širu primjenu ove metode u obrazovnom procesu. Razlike u stavovima muških i ženskih učenika ukazuju na potrebu za daljnjim istraživanjem kako bi se bolje razumjele individualne razlike i unaprijedili pristupi suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Isto tako, buduća istraživanja bi trebala biti akcijski usmjerena kako bi pratile nastavne sate radi detaljne procjene pozitivnih ili negativnih utjecaja suradničkog učenja na nastavu Njemačkog jezika. Nadalje, istraživanja bi trebala obuhvatiti veći broj škola iz različitih dijelova Hrvatske radi dobivanja reprezentativnijeg uzorka te omogućavanja dubljeg uvida u stavove učenika.

Ovaj diplomski rad može poslužiti kao osnova za daljnja istraživanja suradničkog učenja i implementaciju suradničkog učenja u nastavi Njemačkog jezika.

8. Literatura

- Abbott, M. L., Fouts, J. T. (2003). *Constructivist Teaching and Student Achievement: The Results of a School-level Classroom Observation Study in Washington. Technical Report*. Washington: Seattle Pacific University, Washington School Research Center.
- Adl-Amini, K., Voellinger, V. (2021). *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.
- Baines, E., Rubie-Davies, C., Blatchford, P. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: results from a year-long intervention study. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 95–117. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057640802701960>
- Banda, M., Mutambo, P. P. (2016). Sociological perspective of the role of the teacher in the 21st century. In: *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 3(1), 162–175.
- Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bognar, L. (2006). Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 15-16(1-2), 7–16.
- Brüning, L., Saum, T. (2011). *Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für guten Unterricht. Frischer Wind in den Köpfen (Sonderdruck)*. Bochum: GEW NRW, 5–13.
- Brüning, L., Saum, T. (2006). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen: Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: Neue deutsche Schule.
- Brüning, L., Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen: Neue Strategien zur Schüleraktivierung, Individualisierung, Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung*. Essen: Neue deutsche Schule.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 57(21), 50–57. <https://hrcak.srce.hr/37081> pristupljeno 30. travnja 2024.

- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagojska istraživanja*, 7(2), 191–201. <https://hrcak.srce.hr/118097> pristupljeno 24. travnja 2024.
- Car, S., Kolak, A., Markić, I., (2014). Stavovi učenika o nastavnom procesu i multikulturalnim školama – socijalni aspekt. *Pedagojska istraživanja*, 11 (2), 247–259.
- Čudina-Obradović, M. i Težak, D. (1995). *Mirotvorni razred: priručnik za učitelje o mirotvornom odgoju*. Zagreb: Znamen.
- Ćatić, R., Sarvan, A. (2008). Kooperativno učenje u nastavi prirode i društva. *Zbornik Pedagoškog fakulteta, Zenica*, 11–46.
- Deen, J. Y. (1991). Comparing interaction in a cooperative learning and teacher-centered foreign language classroom. *International Journal of Applied Linguistics*, 93(1), 153–181.
- Džaferagić-Franca, A., & Tomić, R. (2012). Kooperativno učenje u nastavi mlađih razreda osnovne škole. *Metodički obzori*. 7(2), 107–117. DOI: <https://doi.org/10.32728/mo.07.2.2012.09>
- Ellis, R. (1999). *Learning a Second Language through Interaction*. Amsterdam: John Benjamin publishing company.
- Fehling, S. (2008). Cooperative learning in the EFL classroom. *Papers from the IAIE-LASCE Conference*, 1–10.
- Finkbeiner, C., Knierim, M., Smasal, M., & Ludwig, P. (2012). Self-regulated cooperative EFL reading tasks: Students' strategy use and teachers' support. *Language Awareness*, 21, 57–83. DOI: <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639892>
- Fultz, N. H., & Herzog, A. R. (1991). Gender differences in affiliation and instrumentality across adulthood. *Psychology and Aging*, 6(4), 579–586. DOI: <https://doi.org/10.1037/0882-7974.6.4.579>
- Gazibara, S. (2018). *Aktivno učenje kao didaktičko-metodička paradigma suvremene nastave*, doktorska disertacija, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30, 263–273. DOI: [http://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00014-3](http://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00014-3)

- Gillies, R. M., Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and teacher Education*, 26(4), 933–940. DOI <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- Green, N., Green, K. (2018). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch*. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Grundman, J. (2002). Cooperative learning in an English as a second language classroom. *Diplomski Rad*. Minnesota: Sveučilište Hamline.
- Horwitz E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283–294. DOI: [10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190).
- Hsiung, C. (2012). The effectiveness of cooperative learning. *Journal of Engineering Education January*, 101(1), 119–137. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2012.tb00044.x>
- Ilić, M. (2016). Značaj i teškoće u primeni kooperativnog učenja. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 167–180. DOI: <https://doi.org/10.5937/nasvas1601167I>
- Inglehart, M., Brown, D. R., Vida, M. (1994). Competition, achievement, and gender: A stress theoretical analysis. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, i C. E. Weinstein (Eds.) *Student motivation, cognition, and learning*. 311–329.
- Jacobs, M. G., i Renandya W. A. (2018). *Cooperative Learning in Language Education*. Malang: TEFLIN Publication Division.
- Jelaska, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: izvorno jezična i inojezična istraživanja. *Lahor*, 1(3), 86–99.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In Hattie, J., & Anderman, E. (Eds.), *International handbook of student achievement*, 372–374. New York: Routledge.
- Johnson, D., Johnson, R. (2002). Learning Together and Alone: Overview and Metaanalysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1) 95–105. https://www.researchgate.net/profile/David-Johnson113/publication/233042843_Learning_Together_and_Alone_Overview_and_Metaana

[lysis/links/543195680cf277d58e982b65/Learning-Together-and-Alone-Overviewand-Meta-analysis.pdf](#) pristupljeno 27. travnja 2024.

Johnson, D., Johnson, R. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*, 38(2) 67–73.

https://www.researchgate.com/publication/243775553_Making_cooperative_learning_Work

pristupljeno 2. svibnja 2024.

Johnson, David W., Johnson, Roger T. (1998). Cooperative Learning. *Returns to College Chang*, 30(4), 26–35.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1991). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic* (3rd Edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Jonjić, V. (2017). Stavovi i stereotipi. *Završni rad*. Split: Pomorski fakultet.

Jurkowski, S. (2011). *Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim kooperativen Lernen*. Kassel: kassel university Press.

Kadum-Bošnjak, S. (2012): Suradničko učenje. *Metodički ogledi*, 19(1), 181–199. <https://hrcak.srce.hr/94728> pristupljeno 3. svibnja 2024.

Klarin, Mira (1998). Uticaj podučavanja u malim kooperativnim skupinama na usvajanje znanja i zadovoljstvo studenata, *Društvena istraživanja*, 4-5, 639–656.

Kovač, M. M., Zdilar, A. M. (2017). Students' attitudes towards foreign languages. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 7(2), 124. DOI: <https://doi.org/10.5539/jedp.v7n2p124>

Lim, D. H. (2004). Cross cultural differences in online learning motivation. *Educational Media International*, 41(2), 163–175. DOI: <https://doi.org/10.1080/09523980410001685784>

Markus, H.R., Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.

Matijević, M. (1999). *Didaktika i obrazovna tehnologija*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 487–510.

McCafferty, S. G., Jacobs, G. M., Iddings, A. C. D. S. (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

- McCarthy, J. P., Anderson, L. (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: two experiments from history and political science. *Innovative Higher Education*, 24(4), 279–291.
- Temple, C., Meredith, K., Steele, J. L. (1997). *How children learn: A statement of first principles*. Geneva, NJ: Reading & Writing for Critical Thinking Project.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
- Mihaljević-Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mihaljević-Djigunović, J., Bagarić, V. (2007). A comparative study of attitudes and motivation of Croatian learners of English and German. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, 52, 259–281.
- Millis, B. J., Cottell, P. G. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty. Series on Higher Education*. Phoenix: Oryx Press.
- Miljković, D., Rijavec, M. (2009). Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju. *Napredak*, 150(3–4), 488–506.
- Müller, A. (2011). *Kooperatives Lernen im Deutschunterricht: 10 Methoden aus der Praxis für die Praxis*. Paderborn: Schöningh.
- Pateşan, M., Balagiu, A., Zechia, D. (2016). The benefits of cooperative learning. *International conference knowledge-based organization*, 22(2), 478–483.
- Pecko, L. (2019). Suradničko učenje u nastavi primarnoga obrazovanja. *Metodički obzori*, 14(26), 73–94. <https://hrcak.srce.hr/233168> pristupljeno 4. Svibnja 2024.
- Peko, A., Sablić, M., Livazović, G. (2006). Suradničko učenje u mlađoj školskoj dobi. *Život i škola*, 52(15-16), 17–27. <https://hrcak.srce.hr/25024> pristupljeno 23. travnja 2024.
- Petz, B. (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Poljak, V. (1988). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pratton, J., Hales, L. W. (1986). The effects of active participation on student learning. *Journal of Educational Research*, 79(4), 210–215.
- Rodger, S., Murray, H. G., Cummings, A. L. (2007). Effects of teacher clarity and student anxiety on student outcomes. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 91–104.

Rogers, C. R. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.

Sobočan, M. (2016). Students' Attitude Towards German Language Learning. *International Conference The Future of Education*. <https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0006/FP/2931-SLA1878-FP-FOE6.pdf> pristupljeno 28. travnja 2024.

Sokač, R. (2023). Kooperatives Lernen als effektives Mittel im DaF-Unterricht. *Neobjavljeni diplomski rad*. Zagreb: Filozofski fakultet.

Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300–313. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>

Stenlev, J., (2003). Cooperative Learning in foreign language teaching. *Sprogforum*, 25, 33–42.

Strugar, V. (1993). *Biti učitelj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Vukasović, A. (2001). *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI“.

Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.

Truck-Biljan, Ninočka (2013/2014). *Mali rječnik i pojmovnik iz područja ovladavanja inim jezikom*. Osijek: Filozofski fakultet. <https://www.ffos.unios.hr/download/mali-rjecnik-i-pojmovnik-iz-podrucja-ovij-a-2015.pdf> pristupljeno 11. kolovoza 2024.

Yager, S., Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1985). Oral Discussion, Group-to-Individual Transfer, and Achievement in Cooperative Learning Groups. *Journal of Educational Psychology*, 77(1) 60-66. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.1.60>

Zhang, Y. (2010). Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 81–83.

Zvonarević, M. (1985). *Osnove socijalne psihologije*. Zagreb: Školska knjiga.

Internetski izvori

OECD. (n.d.). *About OECD*. OECD. <https://www.oecd.org/about/> pristupljeno 7. kolovoza 2024.

Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html pristupljeno 3. srpnja 2024.

9. Popis priloga

9.1 Prilog 1: Primjeri nastavnih postupaka

- 1) *Umna mapa* (eng. *mind map*) koristi se za vizualizaciju i strukturiranje ključnih pojmova ili tema, omogućujući učenicima da organiziraju svoje misli i stvaraju međusobne veze (Pecko, 2019). Ovaj nastavni postupak potiče dublje razumijevanje sadržaja i pomaže učenicima u analizi i sintezi informacija.
- 2) Prema Pecko (2019), *oluja ideja* (eng. *brainstorming*) usmjerena je na generiranje novih ideja i rješenja. Učenici otvoreno dijele svoje ideje kako bi se potaknula kreativnost i raznolikost pri razmatranju određenog problema ili teme. Nakon prikupljanja ideja, učenici ih zajedno analiziraju i procjenjuju kako bi odabrali najprikladnije ili najinovativnije opcije. Cilj je stvoriti poticajno okruženje gdje učenici slobodno dijele svoje misli i ideje.
- 3) *Kuglični ležaj* je nastavni postupak koji naglašava interakciju među učenicima (Stenlev, 2003). Učenici se grupiraju u manje grupe ili parove kako bi zajedno radili na zadacima ili razmjenjivali informacije. Rotacija ili promjena partnera omogućuje svakom učeniku da dobije različite perspektive i sudjeluje u različitim fazama učenja te na taj način razvija svoje socijalne i jezične vještine.
- 4) Müller (2011) ističe da se *Vennov dijagram* koristi za usporedbu i analizu skupova podataka ili koncepata. Svaki učenik započinje individualno, nakon čega se udružuje u parove radi usporedbe ideja i stvaranja zajedničkih zaključaka. Vennov dijagram služi kao vizualni alat za jasno prikazivanje sličnosti i razlika među idejama te potiče kritičko razmišljanje i stvaranje novih ideja.
- 5) *Partner-Check* je nastavni postupak koji omogućava učenicima da surađuju i razmjenjuju ideje. Nakon individualnog rada, učenici se udružuju u parove kako bi usporedili svoja rješenja i došli do optimalnog zajedničkog rješenja (Müller, 2011). To je nastavni postupak koji potiče razvoj timskog rada, kritičkog razmišljanja i refleksije te olakšava učenje kroz međusobnu podršku i povratne informacije.
- 6) Nastavni postupak *jedan ostaje, drugi idu* omogućuje dinamičnu razmjenu ideja unutar grupe, potičući raznolikost razmišljanja. Učenici započinju samostalnim radom na zadatku, a zatim formiraju grupe u kojima raspravljaju o rješenjima. Izlagač svake grupe ostaje na svom mjestu dok se ostali članovi rotiraju, pridružujući se drugim grupama kako bi prikupljali i razmjenjivali informacije (Müller, 2011). Na kraju se vraćaju u početne grupe, prenoseći naučene informacije. Ovim postupkom potiču se učenici da slušaju i bilježe ideje

drugih, čime se razvijaju vještine komunikacije i suradnje. Prikladna je za učenike jednakih ili sličnih sposobnosti jer dinamična priroda može biti prezahtjevna za „slabije“ učenike (Müller, 2011).

- 7) Müller (2011) ističe da je *placemat* nastavni postupak koji potiče učenike da aktivno sudjeluju u diskusiji, dijeleći svoje ideje i surađujući s ostalima. Svaki učenik zapisuje svoje misli na rubove *placemata*, a zatim dijeli i raspravlja o idejama s grupom, sintetizirajući ih u zajednički odgovor. Takvim radom razvija se timski duh i sposobnost donošenja zajedničkih odluka.
- 8) *Grupna slagalica* fokusira se na suradnju i razmjenu ideja unutar grupa. Učenici rade u početnim grupama, zatim se sastaju u "grupe eksperata" za određene zadatke, da bi se potom vratili u početne grupe i podijelili naučeno (Müller, 2011). Ovaj nastavni postupak koristan je za poboljšanje jezičnih kompetencija i razvijanje kritičkog mišljenja.
- 9) Prema Mülleru (2011), *intervju u tri koraka* je nastavni postupak koji omogućuje učenicima istraživanje određene teme ili koncepta putem strukturiranih intervjua. Učenici prvo samostalno istražuju temu, zatim u grupama provode intervjue, razmatrajući i uspoređujući informacije, te na kraju reflektiraju naučeno. Učenici ovim postupkom uče jedni od drugih i razvijaju komunikacijske vještine.

Svi ovi nastavni postupci imaju za cilj potaknuti aktivno sudjelovanje učenika i međusobnu suradnju, što doprinosi razvoju ključnih suradničkih vještina kod učenika.

9.2 Prilog 2: Zamolba i suglasnost za provedbu istraživanja

Marija Sabljak,

studentica diplomskog studija

pedagogije i germanistike (nastavnički smjer)

Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

Predmet: Molba za suradnju u provedbi istraživanja u svrhu izrade diplomskog rada

Poštovani ravnatelju,

molim Vas da mi odobrite provođenje istraživanja putem anketnog upitnika u kojem bi sudjelovali učenici koji pohađaju nastavu Njemačkog jezika.

Istraživanje se provodi za potrebe izrade diplomskog rada.

Zovem se Marija Sabljak i studentica sam diplomskog studija pedagogije i germanistike (nastavnički smjer) na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, te pišem diplomski rad na temu *Stavovi učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika*, koji će biti izrađen pod mentorstvom dr. sc. Mirele Landsman Vinković i dr. sc. Ante Kolaka. Istraživanje će se provoditi u školi na nastavi Njemačkog jezika, u 7.B i 7.D razredu.

Istraživanje i obveze istraživača usklađene su s Etičkim kodeksom struke. U skladu s tim prikupio bi se informirani pristanak roditelja učenika.

U prilogu Vam šaljem obrazac za potvrdu suglasnosti roditelja učenika u provedbi upitnika.

Unaprijed zahvaljujem na susretljivosti.

S poštovanjem,

Marija Sabljak

9.3 Prilog 3: Obrazac za informirani pristanak roditelja

Poštovani roditelji,

Marija Sabljak, studentica diplomskog studija Pedagogije i nastavničkog smjera Germanistike na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu provodi istraživanje za potrebe diplomskog rada na temu *Stavovi učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika*. Cilj je ovog istraživanja utvrditi kako učenici percipiraju suradničko učenje u kontekstu Njemačkog jezika te kakve stavove imaju prema tom obliku nastave.

Sukladno Etičkom kodeksu struke, podaci dobiveni u ovom istraživanju bit će strogo povjerljivi i čuvani. Rezultati nastali na temelju ovog ANONIMNOG istraživanja koristit će se isključivo u istraživačke svrhe i bit će obrađeni skupno, te se nigdje u radu neće navoditi rezultati pojedinačnog sudionika.

U skladu s Etičkim kodeksom struke prije ispitivanja željeli bismo Vas kao roditelje obavijestiti o istraživanju i zatražiti Vašu suglasnost. Također, Vašoj ćemo djeci pobliže objasniti svrhu ispitivanja te odgovoriti na njihova pitanja.

U slučaju bilo kakvih pitanja možete kontaktirati studenticu Mariju Sabljak (marija.sabljak2805@gmail.com).

Unaprijed hvala na suradnji!

SUGLASNOST

Suglasan sam da moje dijete _____

(prezime i ime, razred)

sudjeluje u istraživanju, uz pridržavanje Etičkog kodeksa i uz zaštitu tajnosti podataka (molim, zaokružite DA ukoliko ste suglasni da dijete sudjeluje u istraživanju, a NE ukoliko to ne želite).

DA NE

_____ (ime i prezime roditelja)

_____ (potpis roditelja)

_____ (mjesto i datum)

9.4 Prilog 4: Anketni upitnik

ANKETA – STAVOVI UČENIKA O SURADNIČKOM UČENJU NA NASTAVI NJEMAČKOG JEZIKA

Poštovani i dragi učenice!

U sklopu izrade diplomskog rada na Odsjeku za Pedagogiju i Germanistiku pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, provodim istraživanje o stavovima učenika o suradničkom učenju na nastavi Njemačkog jezika. Tvoje mišljenje i informacije koje ćeš podijeliti izuzetno su mi važni, stoga te molim da izdvojiš nekoliko minuta kako bi ispunio/la ovu anketu i pomogao/la mi u provedbi ovog istraživanja. Ispitivanje je u potpunosti anonimno, stoga te molim da iskreno odgovoriš na pitanja.

Hvala ti!

Marija Sabljak

1. Spol

- a) Ženski
- b) Muški

2. Prosječna ocjena iz Njemačkog jezika

- a) Dovoljan 2
- b) Dobar 3
- c) Vrlo dobar 4
- d) Odličan 5

3. Procijenite koliko se slažete sa sljedećim česticama na skali: 1 (uopće se ne slažem), 2 (ne slažem se), 3 (niti se slažem, niti se ne slažem), 4 (slažem se) i 5 (u potpunosti se slažem).

		uopće se ne slažem	ne slažem se	niti se slažem, niti se ne slažem	slažem se	u potpunosti se slažem
1.	Suradničko učenje olakšava razumijevanje gramatičkih pravila njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
2.	Suradničko učenje olakšava pamćenje novih riječi i fraza na njemačkom jeziku.	1	2	3	4	5
3.	Suradničko učenje ubrzava napredak u učenju njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
4.	Suradničko učenje potiče kreativno izražavanje ideja.	1	2	3	4	5
5.	Suradničko učenje doprinosi boljem uspjehu u učenju njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
6.	Suradničko učenje razvija jezične vještine (npr. upotreba novih riječi i konstrukcija).	1	2	3	4	5
7.	Suradničko učenje razvija socijalne vještine (npr. rješavanje problema, suradnju).	1	2	3	4	5

8.	Veću motivaciju za rad imam ako znam da ćemo suradnički učiti.	1	2	3	4	5
9.	Nastava Njemačkog jezika mi je zanimljivija kada suradnički učimo.	1	2	3	4	5
10.	Osjećam se ugodno surađujući s drugim učenicima na zadacima iz Njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
11.	Osjećam se ugodno kad dobijem povratnu informaciju od kolega u suradničkom učenju.	1	2	3	4	5
12.	Zahvaljujući suradničkom učenju osjećam se samopouzdanije.	1	2	3	4	5
13.	Radije bih bio/bila na nastavi Njemačkog jezika kada radim u suradnji s drugim učenicima.	1	2	3	4	5
14.	Osjećam povezanost s kolegama tijekom suradničkog učenja, što mi pomaže u učenju njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
15.	U suradničkom učenju aktivno doprinosim zajedničkom radu.	1	2	3	4	5
16.	Tijekom suradničkog učenja potičem druge kolege na sudjelovanje.	1	2	3	4	5

17.	Tijekom suradničkog učenja tražim povratne informacije od kolega.	1	2	3	4	5
18.	Zahvaljujući iskustvu koji sam dobio/la u suradničkom učenju, aktivnije raspravljam na nastavnom satu Njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
19.	Tijekom suradničkog učenja pomažemo si međusobno u razumijevanju sadržaja.	1	2	3	4	5
20.	Rado se uključujem u suradničko učenje jer sam svjestan/svjesna da će mi pomoći u razumijevanju njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
21.	Tijekom suradničkog učenja znam da uvijek mogu dobiti pomoć od učitelja.	1	2	3	4	5
22.	Suradničko učenje potiče aktivno sudjelovanje u raspravama na njemačkom jeziku.	1	2	3	4	5