

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOLOŠKI FAKULTET

MILENA M. VIDOSAVLJEVIĆ

**ULOGA NASTAVNIKA U PRIMENI I RAZVOJU
MULTIMODALNOG UČENJA U NASTAVI
STRANIH JEZIKA**

doktorska disertacija

Beograd, 2021.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

MILENA M. VIDOSAVLJEVIĆ

**TEACHERS ROLE IN THE APPLICATION AND
DEVELOPMENT OF MULTIMODAL LEARNING
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2021.

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

МИЛЕНА М. ВИДОСАВЛЈЕВИЧ

**РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПРИМЕНЕНИИ
И РАЗВИТИИ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ**

Докторская диссертация

Белград, 2021.

Mentor:

prof. dr Ana Jovanović, vanredna profesorka, Hispanistika – Španski jezik,
Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu

Članovi komisije:

1. prof. dr Jelena Filipović, redovna profesorka, Hispanistika – Španski jezik,
Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu
2. prof. dr Tatjana Paunović, redovna profesorka, Anglistika - Engleski jezik,
Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Datum odbrane: _____

Izjava zahvalnosti

Zahvaljujem se mentorki prof. dr Ani Jovanović na strpljenju, razumevanju, podršci, stručnoj pomoći i usmeravanju ka izradi što kvalitetnijeg naučnog rada, kao i prof. dr Jeleni Filipović čije su sugestije uvek bile dragocene i koja je, pored mentorke, takođe uticala na moje naučno sazrevanje. Ujedno se zahvaljujem i prof. dr Tatjani Paunović.

Takođe, zahvalnost dugujem svim ispitanicima u istraživanju, posebno učesnicima u intervjuima kao i prof. dr Ivani Vučini Simović čiji su studenti učestvovali u kreiranju multimodalnih aktivnosti.

Konačno, zahvaljujem se mojim bliskim ljudima, porodici i partneru, koji su bili veliki oslonac i najiskreniji navijači da istrajem u ovom procesu i dođem do željenog cilja. Stoga, ovaj rad posvećujem njima, mojim najdražim ljudima!

„Obrazovanje je najmoćnije oružje koje možete upotrebiti da promenite svet“
Nelson Mandela

Uloga nastavnika u primeni i razvoju multimodalnog učenja u nastavi stranih jezika

Sažetak

Predmet naučnog istraživanja ove doktorske disertacije je ispitivanje uloge multimodalnog učenja na časovima stranih jezika. Ispituje se na koji način multimodalne aktivnosti utiču na učenike u skladu sa njihovim znanjem stranog jezika i stepenom digitalne pismenosti. Istraživanje, najpre, kreće od ispitivanja uloge nastavnika, njihovih stavova i uverenja u vezi sa primenom savremenih tehnologija na časovima stranih jezika.

Naime, multimodalno učenje predstavlja interdisciplinarni način učenja koje podrazumeva upotrebu modova nalik tekstu, slikama, video i audio sadržaja, grafikona i ostalo. Kako bi se multimodalno učenje razvijalo u nastavi stranih jezika, neophodna je razvijena digitalna pismenost koja obuhvata sposobnost selekcije, analize i adekvatne upotrebe digitalnih informacija.

Cilj doktorske disertacije jeste da se ispita uloga nastavnika u multimodalnoj nastavi stranih jezika i na koji način multimodalne aktivnosti utiču na učenike. Sa ciljem dobijanja verodostojnih rezultata istraživanja, korišćene su kvantitativne metode u vidu upitnika i kvalitativne metode koje podrazumevaju dubinske intervju sa nastavnicima i analizu multimodalnih aktivnosti studenata.

Rezultati istraživanja su pokazali da unapređenje digitalnih kompetencija čini organizaciju nastavnog procesa uspešnijom, da nastavnici stiču pozitivne stavove kada se usavršavaju za primenu novih tehnologija, kao i da nastavnici sa razvijenom multimodalnom pismenošću predstavljaju model učenicima jer koriste modove u pripremi nastavnih materijala i podstiču učenike da kreiraju multimodalne projekte. Takođe, utvrđeno je da studenti prepoznaju vrednost digitalnih alata u radu kao i da imaju aktivnu ulogu istraživača u kreiranju onlajn projektnih zadataka što i jeste u osnovi multimodalnog učenja.

Ključne reči: multimodalno učenje, multimodalna pismenost, digitalna pismenost, IKT, nastavnici, učenici, nastava stranih jezika

Naučna oblast: primenjena lingvistika

Uža naučna oblast: metodika nastave stranih jezika

UDK broj:

Teachers role in the application and development of multimodal learning in foreign language teaching

Abstract

The subject of scientific research of this doctoral dissertation is the exploration of the role of multimodal learning in foreign language classes. It researches how multimodal activities affect students in accordance with their knowledge of a foreign language and developed digital literacy. Primarily, the research starts from exploring the role of teachers, their attitudes and beliefs regarding the application of modern technologies in foreign language classes.

Namely, multimodal learning is an interdisciplinary way of learning that involves the use of modes such as texts, images, video and audio contents, charts and more. With the aim of developing multimodal learning in foreign language teaching, it is necessary to develop digital literacy that includes the ability to select, analyze and adequately use digital information.

The aim of the doctoral dissertation is to research the role of teachers in multimodal foreign language teaching and how multimodal activities affect students language learning. In order to obtain credible research results both quantitative and qualitative methods were used: quantitative methods in the form of questionnaires and qualitative methods that include in-depth interviews with teachers and analysis of multimodal student activities.

The results of the research showed that the improvement of digital competencies makes the organization of the teaching process more successful, that teachers acquire positive attitudes when they improve for the application of new technologies, and that teachers with developed multimodal literacy represent a model to students because they use mods in multimodal projects. Also, it was determined that students recognize the value of digital tools in their work and that they have an active role of researchers in creating online project tasks, which is the basis of multimodal learning.

Key words: multimodal learning, multimodal literacy, digital literacy, ICT, teachers, students, foreign language teaching

Scientific field: applied linguistics

Scientific subfield: methodology of teaching foreign languages

UDC number:

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Predmet naučnog istraživanja.....	1
1.2. Ciljevi i metode istraživanja.....	3
1.3. Plan rada.....	3
2. POJAM MULTIMODALNOSTI	5
2. 1. Modovi ili semiotički resursi.....	5
2. 2. Mediji i multimediji.....	7
2. 3. Pismenost i multipismenost.....	8
2. 4. Multimodalna pismenost.....	9
2. 5. Multimodalnost i digitalna pismenost.....	10
2. 5. 1. Digitalna pismenost.....	10
2. 5. 2. Terminološko razgraničenje: digitalna pismenost i digitalna kompetencija.....	12
2. 5. 3. Informatička pismenost i informaciono-komunikacione tehnologije (IKT).....	13
2. 5. 4. Digitalni urođenici i digitalni imigranti.....	14
2. 5. 5. Završne napomene: osvrt na vezu multimodalnosti i digitalne pismenosti.....	16
3. MULTIMODALNO UČENJE I NASTAVA STRANIH JEZIKA	17
3. 1. Modeli multimodalnog učenja stranog jezika.....	18
3. 2. Multimodalni tekstovi.....	19
3. 3. Čitanje multimodalnih tekstova.....	20
3. 4. Pisanje multimodalnih tekstova.....	21
3. 5. Multimodalni tekstovi u nastavi.....	23
3. 6. Istraživanja multimodalnog učenja u nastavi stranih jezika.....	24
3. 6. 1. Vizuelna gramatika i multimodalno učenje stranih jezika.....	24
3. 6. 2. Razvoj vokabulara putem multimodalnog učenja u nastavi stranih jezika.....	25
3. 6. 3. Motivacija učenika stranih jezika za multimodalno učenje.....	26
3. 6. 4. Autonomija učenika stranih jezika i multimodalno učenje.....	26
3. 6. 5. Razvoj „mekih veština“ putem multimodalnog učenje u nastavi stranih jezika.....	27
3. 6. 6. Krićka sposobnost učenika stranih jezika i multimodalno učenje.....	28
3. 6. 7. Identiteti učenika stranih jezika i multimodalno učenje.....	28
3. 7. Nastava stranih jezika i veb 2.0 tehnologije.....	29
3. 7. 1. Obrazovne platforme.....	30
3. 7. 2. Mobilni telefoni.....	31
3. 7. 3. Blogovi.....	32
3. 7. 4. Podkasti.....	33
4. SAVREMENA NASTAVA STRANIH JEZIKA	35
4. 1. Uloga nastavnika stranih jezika.....	35
4. 2. Evropski profil za obrazovanje nastavnika stranih jezika.....	36
4. 2. 1. Kreativnost nastavnika.....	37
4. 2. 2. Motivacija nastavnika.....	37
4. 2. 3. Nastavnici kao lideri.....	38
4. 3. Okviri digitalnih kompetencija nastavnika.....	39
4. 4. Stavovi nastavnika stranih jezika o savremenim tehnologijama.....	42
4. 4. 1. Pozitivni stavovi o upotrebi savremenih tehnologija u nastavnićkoj praksi.....	43
4. 4. 2. Negativni stavovi o upotrebi savremenih tehnologija u nastavnićkoj praksi.....	44
4. 5. Nastavnici pred inovacijama – za ili protiv?.....	45
4. 6. Nastavnici i upotreba savremenih tehnologija.....	47

4. 7. Obrazovna politika i primena savremenih tehnologija.....	49
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	52
5. 1. Kvantitativne i kvalitativne metode istraživanja	52
5. 1. 1. Trijangulacija.....	53
5. 2. Istraživačke metode.....	54
5. 2. 1. Anketiranje	55
5. 2. 2. Intervjui.....	55
5. 2. 3. Analiza autentičnih materijala iz nastave	56
6. ANKETA.....	57
6. 1. Izrada ankete.....	57
6. 2. Upitnik 1: Anketa za nastavnike	57
6. 3. Upitnik 2: Anketa za studente	58
6. 4. Analiza podataka iz <i>Upitnika za nastavnike</i>	59
6. 4. 1. Faktorska analiza	59
6. 4. 2. Deskriptivna analiza	62
6. 4. 3. Inferencijalne analize.....	64
6. 5. Analiza podataka iz <i>Upitnika za studente</i>	70
6. 5. 1. Faktorska analiza	70
6. 5. 2. Deskriptivna analiza	73
6. 5. 3. Inferencijalne analize.....	76
6. 6. Diskusija.....	82
7. INTERVJUI SA NASTAVNICIMA STRANIH JEZIKA	85
7. 1. Učesnici.....	85
7. 2. Struktura intervjua.....	86
7. 3. Analiza podataka	86
7. 4. Priče nastavnika stranih jezika u Srbiji	86
7. 4. 1. <i>Olivija: Priča u vezi sa stavovima o učenicima i njihovoj upotrebi novih tehnologija</i> ..	87
7. 4. 2. <i>Izabela: Priča o kreiranju nastavnih materijala u multimodalnom okruženju</i>	93
7. 4. 3. <i>Čarli: Priča o motivaciji za upotrebu savremenih tehnologija na časovima</i>	99
7. 4. 4. <i>Hana: Priča o motivaciji učenika za učešće u multimodalnom okruženju</i>	102
7. 4. 5. <i>Klara: Priča o snalaženju kolektiva za vreme onlajn nastave tokom pandemije</i>	105
7. 4. 6. <i>Maša: Priča o promenama pedagoškog pristupa i upotrebi novih tehnologija</i>	110
7. 4. 7. <i>Fler: Priča o adaptaciji i upotrebi novih tehnologija na časovima</i>	113
7. 4. 8. <i>Sebastijan: Priča o učenju stranog jezika putem blogova</i>	116
7. 4. 9. <i>Gabrijela: Priča o upotrebi novih tehnologija i filmova na časovima</i>	119
7. 5. Diskusija.....	123
8. MULTIMODALNE AKTIVNOSTI STUDENATA	125
8. 1. Cilj istraživanja, opis metoda prikupljanja podataka i kriterijum analize	125
8. 2. Projekat 1: Blog o zdravlju.....	126
8. 3. Projekat 2: Virtuelna tura	128
8. 4. Diskusija.....	132
9. ZAKLJUČAK.....	134
10. LITERATURA	136
11. PRILOZI.....	148
PRILOG A: Anketa – Digitalna pismenost nastavnika stranih jezika	148

PRILOG B: Anketa – Digitalni alati u nastavi stranih jezika	154
PRILOG C: Protokol za intervju sa nastavnicima stranih jezika	158
PRILOG D: Plan i program predmeta <i>Savremeni španski jezik G-2</i>	159
PRILOG E: Plan i program predmeta <i>Savremeni španski jezik G-4</i>	163
12. BIOGRAFIJA AUTORA	165

1. UVOD

U uvodnom delu doktorske disertacije pod nazivom „Uloga nastavnika u primeni i razvoju multimodalnog učenja u nastavi stranih jezika“ predstavljamo predmet naučnog istraživanja pomenute teze, ciljeve i metode istraživanja, kao i plan rada svih poglavlja koja će se u nastavku obrađivati.

1.1. Predmet naučnog istraživanja

Predmet naučnog istraživanja pomenute doktorske disertacije je ispitivanje uloge multimodalnog učenja na časovima stranih jezika. Dakle, ispitujemo na koji način multimodalne aktivnosti utiču na učenike u skladu sa njihovim uzrastom, znanjem stranog jezika, stepenom njihove digitalne pismenosti i digitalnog iskustva. U užem smislu, istraživanje polazi od preispitivanja uloge nastavnika, njihovih stavova i uverenja u vezi sa upotrebom novih tehnologija i multimodalnih aktivnosti na časovima stranih jezika, kao i stepena pripremljenosti za upotrebu savremenih metoda.

Dalje se u fokusu ovog istraživanja nalazi digitalna pismenost koja podrazumeva rad sa informacijama i digitalnom građom dostupnim na internetu i njihova kritička upotreba, kao i sposobnost prosuđivanja o onlajn izvorima, pretraživanju, upravljanju multimedijalnom građom, komuniciranju putem mreža, te kreiranju i razmeni informacija, članstvu u virtuelnim zajednicama (Špiranec, Banek 2008). Samim tim, ova kompetencija se nalazi u tesnoj vezi sa informacionom i informatičkom pismošću koje su zajedno neophodan uslov za adekvatnu i uspešnu primenu informaciono-komunikacione tehnologije (IKT).

Pomenuta moderna pismenost koja se već godinama nameće uz pomoć tehnologija, svakako, ne zaobilazi ni nastavu. Sa tim u vezi, u skladu sa teorijom konstruktivizma, Paskarela (2008) ističe da se od nastavnika i učenika zahteva da prihvate i razvijaju digitalnu pismenost podržanu internetom i multimodalnim uređajima. Upravljaajući medijima koji pružaju informacije i otkrivajući procese stvaranja značenja u savremenim medijskim okruženjima nalik *Wikipedia*, *YouTube* i ostalo, učenici neprestano usvajaju digitalnu pismenost. Stoga je neophodno da i nastavnici budu svesni dominantne kulture i kritički razmotre nove reforme i ciljeve savremenog obrazovanja kako bi menjali nastavnu praksu gde bi učenici tražili sadržaje, razvijali istraživačke veštine, prikupljali autentične materijale, sticali vlastita znanja i oblikovali svoju digitalnu pismenost. Razvijanjem kritičkog pristupa, kako nastavnika, tako i učenika, omogućava se kreiranje originalnih nastavnih projekata, a ne imitiranje već postojećih kreacija, što i jeste cilj implementacije tehnologije i razvoja nove pismenosti u nastavi.

U vezi sa pomenutim, digitalna pismenost predstavlja osnovu za moderni način učenja stranih jezika putem tehnologije i stvaranja, takozvanog, multimodalnog okruženja i učenja, kao i razvijanja multimodalne pismenosti. Dakle, multimodalnost predstavlja novi pristup učenju koji se javio početkom 2000-ih godina. Navedeni termin označava izražavanje mišljenja uz pomoć kombinacije reči i simbola, slika, zvukova, kao i ostalih vidova asocijacija i aktivnosti (Knežević Florić, Ninković 2011).

Pod multimodalnim učenjem podrazumeva se interdisciplinarni način učenja koji uključuje korišćenje multisenzornog i aktivnog učenja putem umetnosti, slika, filma, videa i grafike kombinovanih sa interaktivnošću (Masaro 2012, Fejdl, Lemka 2012). Imajući u vidu da se multimodalnost odnosi na komunikaciju putem raznih kanala koji se nazivaju modovi (Kres 2010), digitalne tehnologije su od velikog značaja za multimodalnost jer omogućavaju dostupnost modova u novim međusobnim vezama, kao i to da se uz tekst i slike koriste i drugi multimedijalni elementi, takozvani semiotički resursi, poput zvuka, videa, animacija (Matasić, Dumić 2012: 145). Dakle, pod modovima se podrazumevaju pisanje, vizuelna komunikacija, to jest, dijagrami, slike, video, zatim gestikulacija, kao i govor, zvuk i boje koje su značajne i simbolične u pokazivanju određenih aspekata kulturnih konteksta (Dževit 2005).

Nastavni proces učenja stranih jezika, koji za cilj ima razvoj multimodalnog učenja, utiče svesno na promenu uloga nastavnika čiji prioritet jeste da usmerava učenike ka kognitivnom, metakognitivnom i samoregulisanom učenju. U tom smislu, multimodalnost u nastavi omogućava

učenje gde učenici aktivno učestvuju, razmenjujući svoja iskustva, ideje, mišljenja, dok nastavnici podstiču kooperativno učenje i saradnju među učenicima, koji se bave sadržajima i aktivnostima primenljivim i povezanim sa njihovim životima. „Putem multimodalnog učenja stranih jezika, učenici povećavaju motivaciju i kreativnost, postaju lideri projekata uz mentorstvo nastavnika, razvijaju socijalnu kompetenciju, jezičke veštine i kritičko mišljenje“ (Martines Lirola 2016).

Ovaj savremeni pristup učenju podstiče promenu uloge nastavnika koji postaju motivatori, moderatori, saradnici, istraživači. Njihova uloga bi trebalo da se ogleda u tome da izgrade odnose, omoguće razmenu informacija, olakšaju učenje, podstiču uključenost svojih učenika putem projektnih aktivnosti, utiču na njihov rast i razvoj stvarajući multimodalno okruženje za učenje (Kane 2004; Matasić, Dumić 2012: 146).

Predmet ove doktorske disertacije se dalje fokusira na preispitivanje uloge nastavnika u stvaranju podsticajnih okolnosti za implementaciju multimodalnog učenja stranih jezika budući da je ključ uspeha u korišćenju tehnologije u nastavi stranih jezika u ljudskom kapacitetu, to jest, u nastavnicima koji planiraju, kreiraju i sprovode efikasnu obrazovnu aktivnost (Varšauer, Meskil 2000). U prilog navedenom, u Srbiji je u toku 2017. godine kreiran *Okvir digitalnih kompetencija* pod nazivom „Nastavnik za digitalno doba – nacrt“ koji je 2019. godine dopunjen. Cilj ovih okvira je da predstave prednosti korišćenja digitalnih tehnologija, kao i da pruže opis određene vrste digitalnih kompetencija. Dakle, savremene tehnologije na časovima pomažu nastavnicima da motivišu i smisleno uključe učenike u nastavni proces, da unaprede veštine i znanja svojih učenika, njihove socijalne kompetencije i šanse za zapošljavanje u neposrednoj ili daljoj budućnosti i da budu u kontaktu sa svojim učenicima i izvan okvira učionice.

Iako se *Okviri*, generalno, odnose na nastavnike svih predmeta, putem njegove sadržine može se zaključiti na koji način i nastavnici stranih jezika mogu da razvijaju sopstvenu digitalnu kompetenciju u cilju razvijanja jezičkih znanja kod učenika i upoznavanja učenika sa stranom kulturom. Sa tim u vezi, prvobitna pitanja koja se postavljaju u predloženoj disertaciji i od čega istraživanje polazi jeste u kojoj meri je *Okvir digitalnih kompetencija* primenljiv za nastavnike stranih jezika, da li su nastavnici stranih jezika u domaćoj školskoj sredini spremni za ove novonastale promene, da li imaju adekvatne uslove za razvijanje digitalne kompetencije i multimodalne pismenosti, da li mogu da koriste nove tehnologije u nastavi na odgovarajući način. Takođe, ispituje se i koliko nastavnička uverenja, stavovi, znanja utiču na prihvatanje savremenih tehnologija u nastavi, da li su u mogućnosti da samostalno stiču digitalnu pismenost i kreiraju multimodalno učenje i okruženje, ili su im potrebne dodatne obuke, stručna usavršavanja.

Imajući u vidu da stavovi predstavljaju odraz određenog društvenog i kulturnog konteksta u kome pojedinac živi, radi i obrazuje se, neophodno je istaći da sistem ličnog uverenja koji se kreira kod nastavnika zavisi, upravo, od ideologije obrazovanja i konteksta u kome se oni usavršavaju na poslovnom planu. Sve pomenuto direktno utiče i na nastavničku praksu i odluke koje nastavnici donose. U tom smislu „stavovi jesu funkcionalni jer izražavaju osnovne vrednosti i uverenja koji posreduju ili usmeravaju ponašanje osobe“ (Kuk 2002). Stavovi nastavnika igraju važnu ulogu u određivanju njihovog ponašanja u učionici i takođe ukazuju kako nastavnici gledaju na trenutnu obrazovnu politiku i novonastale nastavne reforme (Ejdžzen 1985; Kuk 2002). S tim u vezi, ukoliko su pretpostavke koje su u osnovi nove prakse u skladu sa njihovim ličnim epistemološkim uverenjima, nastavnici će imati pozitivan stav prema tendenciji usvajanja novih praksi i ideja u učionici. Međutim, ako uverenja nastavnika ne odgovaraju ciljevima i pretpostavkama obrazovnih inovacija, njihov otpor je neminovan (Jokum 1996; Berkart, Frejzer, Ridžvej 1990).

U skladu sa tim, ključno pitanje predložene disertacije jeste kako se izgrađeni pedagoški stavovi nastavnika suočavaju sa novim zahtevima koje nameće savremena nastava stranih jezika, te na koji način i u kojoj meri razvijaju vlastite digitalne kompetencije i multimodalnu pismenost kako bi podstakli multimodalno učenje stranih jezika kod svojih učenika. U sledećem koraku, predmet istraživanja je prepoznavanje i analiza procesa kojim multimodalno učenje utiče na usvajanje i učenje stranih jezika u formalnom obrazovanju, uloge nastavnika u ovom procesu, kao i koji su aspekti ovakvog učenja prisutni kod učenika.

1.2. Ciljevi i metode istraživanja

Cilj doktorske disertacije jeste da se ispita uloga nastavnika u multimodalnoj nastavi stranih jezika, na koji način multimodalno učenje i aktivnosti utiču na učenike i koji se aspekti pomenutog učenja podstiču u nastavi stranih jezika. Osnovno polazište istraživanja jeste ispitivanje stavova i uverenja nastavnika o primeni digitalnih alata na časovima stranih jezika, kao i njihove mogućnosti da koriste multimodalne aktivnosti sa svojim učenicima u skladu sa sopstvenom digitalnom pismenošću. S tim u vezi, istraživanje obuhvata nastavnike stranih jezika koji se nalaze u sistemu osnovnoškolskog, srednjoškolskog i univerzitetskog obrazovanja na teritoriji Srbije. Takođe, u okviru istraživanja, posebnu kategoriju čine studenti Filološkog fakulteta u Beogradu, koji su takođe ispitivani o značaju i razvoju multimodalnih aktivnosti. Istraživanje se fokusira na nekoliko ključnih tema u okviru ove oblasti i to: pripremljenost nastavnika za primenu multimodalnog učenja, uslovi za sticanje i razvijanje digitalne pismenosti, mogućnost upotrebe računara u nastavi, uverenja, stavovi i znanja nastavnika o tehnologiji u nastavi. Pored toga, ispituje se na koji način multimodalne aktivnosti utiču na učenike i koji su to aspekti pomenutog učenja koji se podstiču u toku nastave za koju je neophodna dobra osnova digitalne pismenosti svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa.

Vodeći se etnografskim pristupom, težimo da ispitamo konkretni nastavni fenomen, u ovom slučaju primenu i razvoj multimodalnog učenja u nastavi stranih jezika putem multimodalne aktivnosti, bez unapred određenih hipoteza, odnosno indikatora koji bi uticali na ograničavanja pomenutog fenomena, kako bi proučavanje bilo što realnije istraženo u takozvanim „prirodnim“ svakodnevnim kontekstima, to jest, na časovima stranih jezika.

Kako bismo dobili verodostojne rezultate istraživanja, odlučili smo se za korišćenje kombinovanog metoda, to jest, za kvantitativne metode u vidu upitnika i kvalitativne metode koje podrazumevaju dubinske intervju sa nastavnicima i analizu realizovanih nastavnih multimodalnih aktivnosti studenata.

Smatramo da će nam očekivani rezultati prevashodno dati uvid u kompetencije i stavove nastavnika stranih jezika koji su uključeni u formalni sistem obrazovanja po pitanju digitalne pismenosti i multimodalne nastave/učenja. Na osnovu etnografskog pristupa i analize *Okvira digitalnih kompetencija* ukazuje se koji se aspekti multimodalnog učenja podstiču i razvijaju kod učenika i studenata stranih jezika, kao i na koji način uverenja i stavovi nastavnika u vezi sa primenom multimedijalnih nastavnih materijala na časovima stranih jezika koji jesu rezultat jezičke obrazovne politike, ideologija i društvenog konteksta u kome nastavnici žive, rade, obrazuju se. Sve pomenuto utiču na nastavničku spremnost i realizaciju modernog multimodalnog okruženja u skladu sa digitalnom pismenošću.

S tim u vezi, rezultati će pružiti uvid u to kako multimodalno učenje utiče na nastavu stranih jezika i glavne aktere, učenike i nastavnike. Osim toga, dobijeni rezultati predstaviće presek stanja spremnosti nastavnika za nove savremene metode koje uključuju konstatno usavršavanje njihove digitalne pismenosti, što i jeste osnova za podsticanje i uključivanje multimodalnog učenja na časovima stranih jezika u našoj školskoj sredini. Konačno, očekuje se da rezultati doprinesu razvoju inovativnih modaliteta za primenu multimodalnog učenja, to jest, novog načina učenja stranih jezika uz multimedijalne nastavne materijale koji menjaju koncept već postojeće tradicionalne nastave i u fokus stavljaju razvoj kreativnosti, motivacije i kritičkog mišljenja kroz nastavu stranih jezika.

1.3. Plan rada

Doktorska disertacija obuhvata osam poglavlja. U ovom, uvodnom poglavlju predstavljamo predmet naučnog istraživanja, ciljeve i metode istraživanja, kao i plan rada.

U drugom poglavlju definišemo pojam multimodalnosti, modova, medija i multimedija, pismenosti i multipismenosti. U nastavku objašnjavamo šta predstavlja multimodalna pismenost, kakva je razlika između multimodalne i digitalne pismenosti. Nadalje, definišemo digitalnu pismenost i osvrćemo se na terminološko razgraničenje između pojmova digitalna pismenost i digitalna kompetencija. Potom, definišemo informatičku pismenost i informaciono-komunikacione tehnologije

(IKT), predstavljamo razlike između digitalnih urođenika i digitalnih imigranata i ponovo se osvrćemo na vezu između multimodalnosti i digitalne pismenosti.

U trećem poglavlju objašnjavamo šta multimodalno učenje predstavlja za nastavu stranih jezika. S tim u vezi, osvrćemo se na modele multimodalnog učenja stranih jezika, zatim na multimodalne tekstove, tj. na proces čitanja i pisanja ovakvih vrsta tekstova kao i na njihov značaj u nastavi. Kako bismo argumentovali pomenute teme, predstavljamo aktuelna istraživanja multimodalnog učenja u nastavi stranih jezika i izdvojene teme kao što su: vizuelna gramatika i multimodalno učenje stranih jezika; razvoj vokabulara putem multimodalnog učenja u nastavi stranih jezika; motivacija učenika stranih jezika za multimodalno učenje; autonomija učenika stranih jezika i multimodalno učenje; razvoj „mekih veština“ putem multimodalnog učenje u nastavi stranih jezika; kritička sposobnost učenika stranih jezika i multimodalno učenje; identiteti učenika stranih jezika i multimodalno učenje. Nadalje, predstavljamo nastavu stranih jezika i veb 2.0 tehnologije, tj. definišemo obrazovne platforme i ističemo značaj *Moodle* platforme, mobilnih telefona, blogova i podkasta u nastavi stranih jezika.

Četvrto poglavlje nam služi da se osvrnemo na savremenu nastavu stranih jezika, tj. na ulogu nastavnika stranih jezika, *Evropski profil za obrazovanje nastavnika stranih jezika*, kreativnost, motivaciju i liderstvo nastavnika, *Okvire digitalnih kompetencija nastavnika*. Takođe, u okviru ovog poglavlja, bavimo se pozitivnim i negativnim stavovima nastavnika stranih jezika o savremenim tehnologijama u nastavničkoj praksi. Osim toga, postavljamo pitanja i objašnjavamo da li su nastavnici za ili protiv inovacija, kakva je njihova upotreba savremenih tehnologija, kao i kakva je obrazovna politika u Srbiji u vezi sa primenom savremenih tehnologija.

Dalje, u petom poglavlju predstavljamo metodologiju istraživanja. Stoga, u ovom poglavlju objašnjavamo kvantitativne i kvalitativne metode istraživanja, triangulaciju, kao i istraživačke metode koje smo koristili u istraživanju i to: anketiranje, intervju i analizu autentičnih nastavnih materijala iz nastave.

U šestom poglavlju predstavljamo rezultate statističke analize iz upitnika sa nastavnicima stranih jezika u Srbiji i studentima Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Dakle, predstavljamo opis anketa i pojedinačno za svaki upitnik rezultate faktorske, deskriptivne i inferecijalne analize. Takođe, dobijene rezultate objašnjavamo putem diskusije koja se nalazi na kraju poglavlja.

Sedmo poglavlje je posvećeno dubinskim intervjuima sa nastavnicima stranih jezika. S tim u vezi, predstavljamo učesnike, strukturu intervju, analizu podataka kao i detaljne priče svih devet nastavnika. U poslednjem delu poglavlja osvrćemo se na diskusiju u vezi sa pomenutim nastavničkim pričama.

Nadalje, u osmom poglavlju predstavljamo rezultate kvalitativne analize multimodalnih aktivnosti studenata prve i druge godine na Katedri za iberijske studije na Filološkom fakultetu u Beogradu. Analiza je urađena na osnovu multimodalnih projekata studenata u vezi sa blogom o zdravlju i virtuelno turom. Kao i u prethodnim analizama, i u ovom poglavlju predstavljamo diskusiju u vezi sa dobijenim rezultatima.

Konačno, u zaključku se ukratko osvrćemo na sva poglavlja, komentarišemo i poredimo dobijene rezultate istraživanja i pružamo predloge za primenu i razvoj multimodalnog učenja u nastavnoj praksi kao i sugestije za dalja istraživanja pomenute teme.

2. POJAM MULTIMODALNOSTI

Kao fenomen komunikacije, Adami (2015: 134-135) definiše multimodalnost kao kombinaciju semiotičkih resursa u tekstovima i komunikacijskim događajima, kao što su pokretne slike, govor, pisanje, dizajn, gestovi. U polju istraživanja, multimodalnost se zasniva na komunikaciji koja se oslanja na modove, tj. skupove organizovanih resursa. Uloga pomenutih modova je da, u kombinaciji sa govorom ili pisanjem, predstavljaju njihovu podršku, poput paralingvističkih znakova zbog čega i zaslužuju punu pažnju u okviru analiziranja komunikacije.

Termin multimodalnosti su, najpre, definisali članovi *New London* grupe, kao i Koup i Kalancis (2000), Kres i Van Lejvan (2001). Ova grupa autora je zaključila da se u današnjem dobu komunikacija ne zasniva i nije ograničena, isključivo, na jedan režim, to jest, mod, kao što je tekst, koji se realizuje putem jednog medija (najčešće knjige ili stranice). Naime, digitalizacija danas dopušta da se svi modovi mogu realizovati putem odgovarajućeg binarnog koda, dok medijum ekrana postaje primarna stranica koja omogućava da se povežu i sastave višestruki modovi kako bi određeno značenje još dinamičnije predstavili (Laur 2009: 227). U tom smislu, iako je komunikacija po prirodi stvari multimodalna, u aktuelnim istraživanjima se multimodalnost obično dovodi u vezu s digitalnim okruženjem, što je i naš pristup.

S tim u vezi, Kres i Van Lejvan (2001: 2) mišljenja su da svim modovima može upravljati svaka digitalno pismena osoba, služeći se jednim interfejsom, tj. jednim načinom fizičke manipulacije. U tom smislu, svaka digitalno pismena osoba može da razmisli da li će se izraziti zvukom ili muzikom, da li će nešto da prikaže vizuelno ili verbalno.

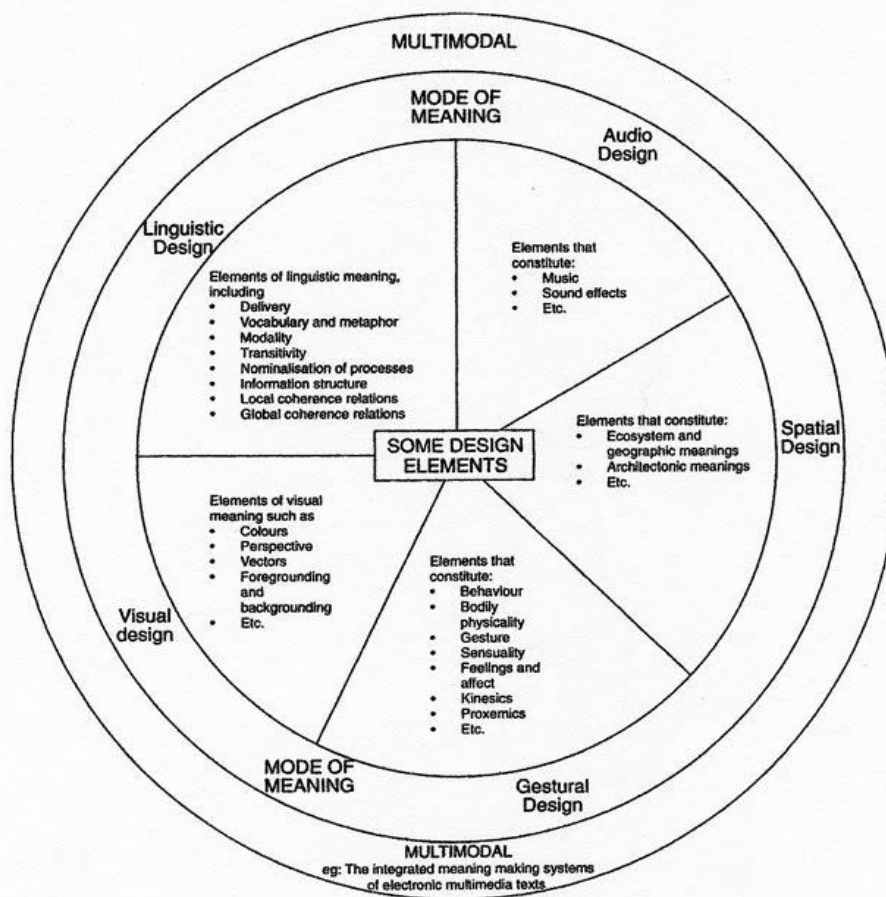
Kada se opisuje i definiše pojam multimodalnosti, neizostavno je predstaviti i dva koncepta - modove i medije koji su tesno povezani sa multimodalnošću, ali ne predstavljaju sinonime.

2. 1. Modovi ili semiotički resursi

Modovi predstavljaju sastavne elemente značenja koji se mogu iskoristiti u raznim kontekstima jer kao semiotički resursi dozvoljavaju istovremeno realizaciju diskursa i razne tipove interakcije. Ovo znači da modovi stvaraju veze između vremena i prostora, ali se i povezuju i koordinišu sa drugim modovima (Kres, Van Lejvan 2001: 22). Kao važni modovi ističu se pisanje, potom vizuelna komunikacija (dijagrami, slike, video, gestovi, audio komunikacija, govor i zvuk) dok se u poslednje vreme među njih ubrajaju boje koje imaju različito značenje u različitim kulturnim kontekstima (Veiš, Taundrou 2010: 322).

Sa aspekta multimodalnosti, stvaranje značenja moguće je putem različitih modova, kako audio, tako vizuelno, gestikularno, taktilno, prostorno, verbalno, pisano, te svi modovi imaju potencijala da prenose idejno, međuljudsko, tekstualno značenje (Barton 2007; Kres 2010). Suština jeste u tome da modovi ne služe samo da iskažu poentu tekstova, već je bitan i način na koje su razne strukture modaliteta sposobne da se povezuju, stvaraju i održavaju komunikacije (Veiš, Taundrou 2010: 322).

Važni elementi stvaranja multimodalnosti, tj. modovi, razvrstani su u pet kategorija od strane *New London* grupe 1996. godine. Tom prilikom su uvršteni i istaknuti elementi vizuelnog dizajna, audio dizajna, dizajna jezičkih elementa, elementi gestakularnog dizajna i elementi prostornog dizajna (v. Slika 1).



Slika 1. Pet kategorija multimodalnosti prema *New London* grupi (1996: 83)

U vezi sa pomenutim, kategorija vizuelnog dizajna uključuje slike, boje, fontove, grafikone, tekstove, simbole ikona, što je i uobičajno jer dizajneri multimodalnosti rado biraju slike kao važne vizuelne elemente kako bi se određena poruka i značenje još više istakli (Bao 2017: 80).

Što se tiče audio dizajna i audio elemenata, Bao (2017: 80) dodaje da se oni lako identifikuju. Ovoj kategoriji pripadaju pozadinska muzika, materijali za slušanje, kao i volumen i ritmičnost. Njihova uloga se ogleda u tome da proces čitanja olakšaju i učine još jasnijim.

Nadalje, Bao (2017: 80) spominje i elemente lingvističkog dizajna koji obuhvataju oblikovanje rečnika, kreiranje kolokacija, značenja reči, dizajn informacionih struktura i koherentnih odnosa, modalitet i tranzitivni dizajn. Ovoj kategoriji pripadaju i dizajn intonacije, ritma, akcenta itd. koji se koriste za privlačenje pažnje i predstavljanje detaljnih informacija.

Konačno, kao bitne elemente multimodalnosti, Bao (2017: 80) predstavlja i gestikularne elemente i elemente prostornog dizajniranja. Naime, gestikularni elementi obuhvataju ponašanje, gestove, kinestetiku i služe da prikažu određeno značenje i osećanja učesnika putem pokreta tela u vidu stava, izraza lica, sinhronizacije usana, pogleda i slično. S druge strane, elementi prostornog dizajniranja uključuju dizajn okruženja, na primer, učionice i podešavanje multimodalnih kreacija, odnosno, proizvoda učenika izrađenih tokom njihovih aktivnosti i zadataka.

Dalje, Bezemer i Kres (2008: 171-172) definišu modove kao kulturne i društveno oblikovane resurse koji služe za stvaranje značenja. Primeri modova jesu pisanje, govor, slike, pokretne slike i oni se upotrebljavaju kao resursi za učenje. Svako značenje se dobija iz različitih modova i skoro uvek sa više od jednog moda. Modovi imaju različite modalne resurse, pa tako na primer, pisanje ima gramatičke, sintaksičke, leksičke resurse, kao i grafičke u vidu vrste fonta, veličine, ali može koristiti i resurs boje. Sa druge strane, govor sa pisanjem deli aspekte leksike, gramatike i sintakse. Govor poseduje glasnoću, varijacije visine, intonaciju, tonski ili vokalni kvalitet, dužinu, tišinu. Nadalje, slike imaju resurse nalik veličini, boji, položaju elemenata u prostoru, obliku, raznih vrsta linija,

krugova, dok pokretne slike imaju, takozvani, vremenski prikaz slika (eng. *movement*). Sve pomenute razlike u resursima se, svakako, mogu upotrebiti za razne vrste semiotičkog rada zbog čega se i zaključuje da modovi imaju mnogo mogućnosti, ali i određena ograničenja za kreiranje značenja.

Upravo u vezi sa modovima, Kres (2003: 169) skreće pažnju na to da je kreativna upotreba različitih semiotičkih resursa normalna i neraskidiva u stvaranju poruke, zbog čega se njihov međusobni odnos i veza posmatraju kao nešto prirodno prilikom stvaranja nečeg novog, inovativnog. Iz tog razloga ovakav koncept kreativnosti u nastavi, na primer, posmatra učenike ne samo kao recipijente jezičkih apstraktnih pravila, već kao dizajnere i umetnike. Naime, učenici kao dizajneri oblikuju semiotičke resurse unutar multimodalnih tekstova u skladu sa svojim potrebama i interesovanjima u određenom komunikativnom kontekstu.

2. 2. Mediji i multimediji

Razlika između termina multimodalno i multimedijalno ogleda se u razlici između modova i medija. Modovi uključuju reči, zvukove, slike, animacije, boje, dok mediji obuhvataju alate i materijalne resurse koji se koriste za kreiranje i distribuciju tekstova, te u ovu grupu spadaju knjige, radio, televizija, računari, ali i ljudski glasovi (Kres, Van Lejvan 2001: 22).

Mediji predstavljaju sredstvo komunikacije ili prenošenja poruka i informacija široj javnosti (Jurčić 2017: 128). Džon Fiske (cit. u: Jurčić 2017: 128) navodi tri vrste medija: mediji prezentacija gde spadaju glas, lice, telo i koji su ograničeni na „ovde“ i „sada“ jer je medij komunikator. Pod drugom vrstom se podrazumevaju mediji reprezentacija nalik slikama, fotografijama, knjigama koji se koriste za stvaranje diskursa i komunikacijskih dela. Kao treći, izdvajaju se mehanički mediji, odnosno, televizija, telefon, radio koji prenose i medije prezentacije i reprezentacije.

S druge strane, multimediji predstavljaju zajednički naziv za medije koji se međusobnim kombinovanjem dopunjuju i stvaraju celinu. Šikl (2011) objašnjava da multimedije jesu kombinacija hardvera i softvera koji omogućavaju da se integrišu tekst, audio zapis, video, grafike kako bi se razvili efektni prikazi, emitovanje informacija i prezentacije. Glavna karakteristika multimedija nalazi se u interaktivnosti koja i proističe od medija.

Šikl (2011) dodaje da kada se multimedije prenesu na polje nastavne prakse, pod njihovom primenom se zapravo podrazumeva prikaz nastavnih sadržaja koji su povezani interaktivnim medijima i koji omogućavaju upotrebu različitih oblika i metoda učenja.

U tom pogledu, Matasić i Dumić objašnjavaju multimedije u nastavi kao:

različite varijante udaljenog učenja (*distance learning*) pomoću tehnologije i interneta, ali koristeći različite metode i alate za prenos znanja. Tako imamo elektronske materijale za samostalno učenje (*elearning*), predavanja prilagođena za prenos putem Interneta (*webinars*), prenos predavanja i snimanje putem Interneta (*webcasts*), elektronske knjige (*online books*), korišćenje ostalih veb resursa, kao i upotrebu socijalnih mreža u obrazovnju i nastavi. (Matasić, Dumić 2012: 143)

Važnost multimedija Morison, Svini i Hefernan (2003) vide u nastavi u većem izboru stilova učenja pri čemu se postiže stvaranje boljeg i kvalitetnijeg okruženja gde učenici mogu slobodnije da se izraze kako vizuelno, tako i auditivno i kinestetički, ili pak kombinacijom navedenih modaliteta. U tom smislu, gradivo i materijali se mogu predstaviti u različitim oblicima što može ohrabriti i animirati učenike da razvijaju svestraniji pristup celokupnom učenju.

Međutim, da bi novi mediji bili korisni na časovima neophodno je da kombinacije teksta, slika i zvuka budu prilagođene svakoj planiranoj prezentaciji jer njihovo uspostavljanje ne zavisi isključivo od konstrukcije međusobnih odnosa među navedenim multimodalnim stavkama, već i od karakteristika određenih zadataka namenjenim učenicima (Diboa, Vajl 2000).

Izučavajući kognitivnu teoriju čiji je cilj da multimedije pomognu svim akterima u nastavi da nauče određene sadržaje smisljeno i adekvatno, autor Ričard Majer (2009; cit. u: Matasić, Dumić 2012: 146-147) izdvojio je šest principa. Prvi princip, takozvani, princip multimedije podrazumeva da

učenici lakše prihvataju nastavni sadržaj pomoću slika i reči, dok prema drugom principu, principu prostorne blizine, učenici bolje uče ako su slike i reči pribeležene tokom učenja. Sledeći princip, princip vremenske razlike, skreće pažnju na to da kada se slike i reči pokazuju istovremeno, a ne naizmenično, postiže se više uspeha u učenju, dok sa druge strane, princip usklađenosti pomaže učenicima da se upoznaju sa nepoznatim pojmovima u korelaciji sa već poznatim pojmovima. Prema principu modalnosti, učenici uspešnije prihvataju sadržaje koji su prikazani animacijom i naracijom, nego putem animacija i teksta na ekranu, što dovodi i do principa direktne manipulacije, to jest, kako se povećava složenost gradiva, tako se i usavršava i povećava „baratanje“ svim animiranim materijalima, kao i tempom rada.

2. 3. Pismenost i multipismenost

Temu multimodalnosti razradio je Kres (2003) u knjizi *Pismenost u novom medijskom dobu* i naglasio da se ne može govoriti o pismenosti bez uzimanja u obzir društvenih, tehnoloških i ekonomskih faktora. Kao dve velike razlike u odnosu na tradicionalnu pismenost istakao je najpre, s jedne strane, prelazak iz dominacije slova u dominaciju slike i, s druge, prelazak sa knjige na ekran. Pomenuta dva događaja uticala su na razmišljanje o pismenosti i pojmovima o predstavljanju i komunikaciji u vezi sa pismošću. Sve to je uslovalo da se postave sledeća pitanja: kakva je budućnost pismenosti, koji su dugoročni socijalni i kulturni efekti ovih promena, i kako će se menjati obrazovanje o medijima.

Pismenost, na izgled, predstavlja pojam koji svaki pojedinac može da objasni i razume. Međutim, koncept pismenosti je daleko složeniji i još uvek se tumači na mnogo načina.

Koklouf (2006: 147) ukazuje na to da različita tumačenja pojma pismenosti utiču na akademska istraživanja, kulturne vrednosti, nacionalni kontekst, lična iskustva ljudi i dovode do postavljanja mnogobrojnih teorija. Pismenost se, s jedne strane, posmatra kao jednostavni proces sticanja osnovnih kognitivnih veština. Sa druge strane, pismenost predstavlja skup znanja i veština koje doprinose društveno-ekonomskom razvoju, zatim razvoju društvene svesti, kao i kritičkom razmišljanju u cilju lične i društvene promene.

Iako se pojam pismenosti iznova različito definiše, Bešter (2003 cit. u Dijanošić 2012: 23) skreće pažnju na to da se razumevanje ovog termina može zasigurno svrstati i podeliti u dve faze. Prva faza je trajala do 1950. godine i isključivo je podrazumevala alfabetsku pismenost (alfabetizaciju). Druga faza je nakon 1950. godine, kada počinje da se govori o funkcionalnoj pismenosti kao širem pojmu, koji uključuje znanje čitanja, pisanja, slušanja i pričanja.

Vitfel (2000 cit. u Vrkić Dimić 2014: 383) objašnjava da su se pod konceptom pismenosti dugo podrazumevale tek prethodno pomenuta znanja, ali danas su se izdvojile i informaciono-komunikacione kompetencije kao proizvod savremenog tehnološkog društva. Novo vreme zahteva od svih ljudi da rade podjednako na svojim kompetencijama, zato se i od svakog pojedinca očekuje da koristi tehnologije sa istom lakoćom kao što se komunicira, čita, piše i računa. Sve ove kompetencije ne predstavljaju statični već razvojni koncept, te je neophodno da se iznova razvijaju i konstantno osavremenjuju tokom životnog veka.

Kao sposobnost komuniciranja pomoću raznih vrsta simboličkih struktura, pismenost danas podrazumeva sposobnost pojedinca da piše i čita, da se služi brojevima i da računa, da razume osnove tehničkog komuniciranja putem simbola i crteža, da se služi osnovnim informatičkim sistemima, da je sposoban da aktivno koristi simboličke poruke (Mijatović 2000, cit. u: Vrkić Dimić 2014: 383). Savremena pismenost stoga predstavlja kombinaciju različitih sposobnosti komuniciranja koje se sastoje iz alfabetske, numeričke, tehničke, informatičke i simboličke pismenosti (Mijatović 2000, cit. u: Vrkić Dimić 2014: 383).

Dakle, pod pismošću se više ne podrazumevaju, isključivo, osnovne alfanumeričke veštine i znanja, kao što su čitanje, pisanje i računanje, već se, u današnje vreme, tumači kao kompetencija za govor i slušanje, razumevanje znakova, brojeva, kodova, kao i animacija i mnogobrojnih različitih vrsta simbola, uključujući audio i video formate (Lejno 2014; Seljo 2012).

Činjenica je da su digitalno doba, razvoj globalne ekonomije, isticanje i negovanje kulturne i jezičke raznolikosti savremenog društva doveli do toga da se granice pismenosti prošire, ali i da se stvore nove vrste pismenosti kako bi se ispunile sadašnje i buduće komunikacijske potrebe građana. Imajući u vidu nove potrebe društva, grupa *New London* (1996) se sastala i zaključila da mora doći do pomaka i širenja novog koncepta pismenosti. Ovaj postupak je uslovio da se od tada govori o terminu multipismenosti, ali i da se započne sa razvojem novih pristupa u učenju i podučavanju, sa fokusom na pojmu multimodalnosti.

Moderna pedagogija, koja podržava multipismenost, ne podrazumeva isključivo digitalne tehnologije, već je fokus najviše na promovisanju pedagoških postupaka, procesa znanja o iskustvima, konceptualizaciji, analizi i primeni (Koup, Kalancis 2009: 184).

New London grupa (1996: 65) ukazuju da iz teorije multipismenosti proizilaze četiri komponente navedene pedagogije i to su: situirana praksa, jasna instrukcija, kritičko uokvirivanje i transformišuća praksa. Značaj situirane prakse ogleda se u tome što obezbeđuje značajna iskustva za učenike da učestvuju u sopstvenom procesu učenja na osnovu životnog iskustva. Pod instrukcijama podrazumeva se aktivna intervencija nastavnika da pomogne učenicima da razumeju aktivnosti, kao i da usmerava njihovo učenje. Pomoću kritičkog uokvirivanja, učenici su u mogućnosti da analiziraju ono što uče sa kritičkog aspekta u odnosu na društvene, kulturne, istorijske, političke, ideološke odnose unutar društvene zajednice. Mils (2006) dodaje da transformišuća praksa omogućava da učenici primene ono što su naučili u novim kontekstima transformišući postojeća značenja sa ciljem da dizajniraju nova značenja, kao što je slučaj sa stvaranjem multimodalnih tekstova.

Dakle, Kres (1997) skreće pažnju na to da osnovni aspekt „novih“ pismenosti u obrazovanju ne podrazumeva samo da je pismenost višestruka, već i da zahteva različite modove. Semiotički resursi predstavljaju prakse koje se koriste prilikom stvaranja značenja koje dovršavaju zadatak na kompetentan, prikladan način. Zapravo, multimodalnost je oblast koja uzima u obzir kako pojedinci prave značenje služeći se različitim vrstama modova.

U tom smislu, multipismenost podrazumeva korišćenje različitih načina komunikacije gde je pisano jezičko značenje povezano i sa audio, video, vizuelnim, prostornim značenjem. S tim u vezi, ovo nadalje zahteva multimodalnu pismenost koja omogućava da se svi pomenuti modovi i načini komunikacije povežu sa ciljem kreiranja značenja u okviru tekstova.

2. 4. Multimodalna pismenost

Kao što smo videli, multimodalna pismenost je široko postavljen koncept koji se odnosi na sposobnost da se uspešno radi sa tekstovima koji integrišu različite semiotičke resurse (Volš 2010: 123). Definiše se kao sposobnost konstruisanja značenja putem čitanja, gledanja, razumevanja, odgovaranja, stvaranja i interakcije s multimedijalnim i digitalnim tekstovima (Volš 2010: 123).

U vezi sa navedenom definicijom, Van Liven (2017: 5) naglašava da sposobnost da se semiotički resursi ili modovi koriste na način koji odgovara kontekstu i u skladu sa pravilima koje zahteva određena situacija jeste u osnovi multimodalne pismenosti. Ovaj oblik moderne pismenosti zasnovan je na znanju o tome šta se može uraditi s različitim modovima i kako se mogu inkorporirati u multimodalne tekstove. Takođe, bazira se i na razumevanju komunikativnog konteksta i sposobnosti kreativnog odgovora na zahteve specifičnog konteksta.

Volš (2010: 212) dodaje da multimodalna pismenost podrazumeva stvaranje značenja koje se odvija putem čitanja i razumevanja digitalnih tekstova, ali može uključivati i usmene i gestikularne načine govora, slušanje, dramatizaciju, pisanje, kreiranje svih multimodalnih tekstova. Obrada modova, poput slike, reči, zvuka može se odvijati istovremeno i najčešće je kohezivna i sinhronizovana, dok se nekada dešava da dominira određeni režim. Tako, na primer prilikom obrade tekstova, dominira vizuelni mod, dok je zvuk dominantniji u podkastovima.

Dakle, termin multimodalne pismenosti prvi put su upotreбили autor Džuit i Kres (2003, cit. u Veiš, Taundrou 2010: 322) kako bi ukazali da u modernom vremenu značenja mogu biti kreirana i predstavljena na više načina. Ovakav moderni koncept pismenosti obuhvata modove koji su u interkonekciji i koji se tretiraju i kritički predstavljaju na ravnopravan način. Proces dizajniranja i

predstavljanja svih modova obuhvata uzajamno dejstvo atributa semiotičkih resursa u cilju njihove integracije i kombinacije. U tom pogledu, neophodno je razumeti da različiti semiotički modaliteti imaju drugačije organizacione principe za kreiranje značenja. Tako na primer, određena digitalna stranica može imati tekst kod koga treba voditi računa gde ga postaviti (desno, levo, gore, dole), to jest, zadovoljiti kriterijum pozicioniranja, dok su za grafički prikaz bitniji vektori, volumen, oblik. Dakle, identifikovanje podudarnosti ili neslaganja među modovima zapravo i jeste ključ i baza multimodalne sposobnosti i pismenosti.

Skladno tome, Masaro, Fadel i Lemke (2012, cit. u Matasić, Dumić 2012: 145-146) definišu multimodalno učenje kao interdisciplinarni pristup učenju koji obuhvata upotrebu aktivnih i multisenzornih pristupa nalik korišćenju slika, filma, umetnosti, videa, grafičkih prikaza koji se kombinuju sa interaktivnošću. Digitalne tehnologije su upravo izvori od izuzetnog značaja za multimodalnost jer omogućavaju dostupnost mnogobrojnim modovima, koji oblikuju praksu i interakciju. Samim tim, može se istaći da je vrtoglavi razvoj tehnologije omogućio da se zajedno sa multimodalnim tekstom i slikom, koriste zvuk, video, razne simulacije, animacije i drugi multimedijalni elementi.

2. 5. Multimodalnost i digitalna pismenost

Za razvoj multimodalnosti ključna je digitalna pismenost. Digitalna pismenost se zapravo odnosi na sve ono što multimodalna pismenost podrazumeva u digitalnom okruženju. Naime, da bi se adekvatno koristili modovi u digitalnom okruženju, neophodno je posedovanje digitalne pismenosti koja podrazumeva „svest, stav i sposobnost pojedinaca da na odgovarajući način koriste digitalne alate za identifikaciju, pristup, upravljanje, integraciju, procenu, analizu i sintetizaciju digitalnih resursa“ (Martin 2005: 135).

Digitalna pismenost je, dakle, ključna za multimodalnost jer pomaže da se steknu i kreiraju znanja u digitalnom svetu, kao i da se komunicira sa drugima (Martin 2005: 135).

Za razliku od multimodalne pismenosti čiji je fokus na adekvatnoj upotrebi modova, uloga digitalne pismenosti u multimodalnom učenju ogleda se u tome što omogućava svakom pojedincu da pronađe informacije i selektuje one najbitnije, zatim, da te iste informacije može da analizira i upotrebi u kreiranju multimodalnih tekstova. Znati kako kritički sagledati sve informacije koje se mogu pronaći u digitalnom okruženju je od velikog značaja za razvoj multimodalnog učenja i multimodalne pismenosti.

Često se ove dve pismenosti, multimodalna i digitalna, u literaturi dovode u vezu, stoga, kako bi se realizovale multimodalne aktivnosti, potrebno je raditi istovremeno na njihovom konstatnom unapređivanju i usaglašavanju.

2. 5. 1. Digitalna pismenost

Postoje mnogobrojne definicije koncepta digitalne pismenosti u naučnoj literaturi. Međutim, ono što privlači pažnju jeste da se nekad termin koristi u jedini (eng. *digital literacy*), dok se ponekad može naći u množini (eng. *digital literacies*), u slučajevima kada se skreće pažnja na šire značenje koncepta (Lankšear, Knobel 2008, cit. u Kuzmanović 2017: 8).

Gilster je još 1997. godine definisao digitalnu pismenost kao „mogućnost razumevanja i korišćenja informacija iz različitih izvora, u različitim oblicima, na računaru kao mediju za skladištenje i Internetu kao mediju za distribuciju i objavu informacija“. Prema ICT Edu – modul 3, Razvoj digitalne kompetencije i multimedija u nastavi (2012: 3), digitalna pismenost predstavlja osposobljenost za sigurnu i kritičku upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija za rad, kako na ličnom tako i na društvenom planu. Glavna odlika ove moderne pismenosti jeste upotreba računara u cilju pronalaženja, procenjivanja, kreiranja, prikazivanja i razmene informacija putem interneta. Dakle, osnovne sposobnosti koje uključuje digitalna pismenost jesu, najpre, prepoznavanje potrebe za informacijom, pronalaženje i prikupljanje informacija putem računara i drugih uređaja, analiza i procena informacija, korišćenje pronađenih informacija, kao i njihovo objavljivanje putem interneta

u određene svrhe. Bitni elementi pomenute pismenosti jesu pristupanje, upravljanje, procenjivanje, integrisanje, stvaranje i komuniciranje informacija na pojedinačnom i kolaborativnom nivou u umreženoj sredini, podržanom od strane računara i drugih tehnoloških uređaja (IITE Policy Brief 2011: 4). Sve navedene kompetencije su povezane sa osnovnim veštinama, budući da je digitalna pismenost u današnjem vremenu postala podjednako relevantna i neophodna kao i tradicionalne pismenosti poput čitanja, pisanja, računanja (IITE Policy Brief 2011: 4).

Hag i Pajton (2010: 2) naglašavaju da ukoliko osoba želi da bude digitalno pismena, mora imati pristup širokom spektru praksi i kulturnim resursima koje je u mogućnosti da primeni na digitalne alate. Pod tim se podrazumeva sposobnost stvaranja i razmene značenja u različitim oblicima, to jest, kreiranje, saradivanje, efikasno komuniciranje, razumevanje kako i kada digitalne tehnologije najbolje mogu da se koriste.

Ferari (2012: 16) deli isto mišljenje i skreće pažnju na to da digitalno pismeno društvo može da razume medije, da pretražuje, kritički ocenjuje informacije na internetu, da međusobno komunicira putem digitalnih alata, mobilnih uređaja, tableta, aplikacija. Autor Ng (2012: 1066) napominje da se ova moderna pismenost odnosi na mnoštvo kompetencija povezanih sa upotrebom digitalnih tehnologija, koje San, Park i Park (2017: 78) definišu kao podskup elektronskih tehnologija koje uključuju hardver i softver koje ljudi koriste u obrazovne, društvene ili zabavne svrhe u školama i kod kuće.

Međutim, imajući u vidu da tehnička znanja i veštine ne mogu samostalno poslužiti za odgovarajuće rešenje u digitalnoj sredini, pridodati su im složeniji procesi, nalik kognitivnim i socio-emocionalnim procesima. U tom smeru, Pol Gilster (1997) je u svojoj knjizi *Digitalna pismenost* prvi definisao i široko popularizovao koncept digitalne pismenosti i predstavio je kao sposobnost razumevanja i upotrebe informacija iz raznih digitalnih resursa. Zapravo je reč o takozvanom „ovladavanju idejama, a ne o kucanju na tastaturi“, čime Gilster naglašava značaj kritičkog mišljenja, a ne samo tehnička znanja i veštine.

Slično njemu, Ešet-Alkalaj (2004: 93) skreće pažnju na to da digitalna pismenost podrazumeva mnogo više od mogućnosti korišćenja softvera ili upravljanja digitalnim uređajem. Ona je spoj složenih kognitivnih, motoričkih, socioloških i emocionalnih veština koje korisnici moraju imati kako bi efikasno funkcionisali u digitalnim okruženjima. Primera radi, Ešet-Alkalaj (2004: 93) ističe da je za „čitanje“ uputstava iz grafičkih prikaza u korisničkim interfejsima potrebna upotreba digitalne reprodukcije radi stvaranja novih, značajnih materijala iz postojećih. Sa druge strane, za konstruisanje znanja iz nelinearne, hipertekstualne navigacije, kao i vrednovanje kvaliteta i valjanosti informacija neophodno je razumevanje pravila koja postoje u takozvanom sajberprostoru.

U savremenom obrazovanju, digitalna pismenost se sastoji iz upotrebe informaciono-komunikacijskih tehnologija, pretrage, čuvanja i slanja digitalnih informacija, kreiranja, obrade i prikazivanja digitalnih informacija (Medić 2013: 10). Generalno, digitalna pismenost se može definisati i kao kreativna, kritička i pouzdana upotreba informacionih i komunikacionih tehnologija za postizanje ciljeva vezanih za rad, učenje, slobodno vreme, kao i uključivanje u određenu društvenu sredinu (Common Digital Competence Framework for Teachers 2017: 11).

Pored toga, digitalna pismenost jeste okvir za više složenih i integrisanih pismenosti, to jest, subdisciplina koje obuhvataju znanja, veštine, kreativnost i etiku u okviru digitalnog okruženja (Kalvani, Karteli, Fini, Ranieri 2008: 186).

U vezi sa tim, kao subdiscipline domena digitalne pismenosti, Kovelu (2010: 4) navodi informacionu, računarsku, medijsku, komunikativnu, vizuelnu i tehnološku pismenost. Pod informacionom pismenošću, Kovelu (2010: 4) podrazumeva pronalaženje i analiziranje digitalnih informacija, dok se računarska pismenost svodi na razumevanje načina kako se računari i aplikacije upotrebljavaju. Nadalje, medijska pismenost uključuje komunikativne kompetencije, ali i analizu, procenu i prenos informacija ili poruka. Kod komunikativne pismenosti, akcenat je na efikasnoj komunikaciji, kako individualnoj tako i u grupi, uz upotrebu tehnologija u vidu programa za obradu teksta, alata za crtanje, baza podataka, interneta i drugih elektronskih alata. Konačno, vizuelna pismenost se ogleda u sposobnosti da se razumeju i predstave informacije u obliku slika, dok se

tehnološka pismenost ogleda u sposobnosti upotrebe računara i drugih tehnologija kako bi se poboljšalo učenje, rezultati i produktivnost (Kovelo 2010: 4).

Slično prethodnoj tvrdnji, Ešet-Alkalaj (2004 cit. u: Garsija Esteban 2015: 49) navodi da postoji pet vrsta pismenosti koje su obuhvaćene pojmom digitalne pismenosti: foto-vizuelna pismenost, reproduktivna pismenost, razgranata pismenost, socio-emocionalna pismenost, kao i informaciona pismenost. Foto-vizuelnu pismenost, Ešet-Alkalaj (2004 cit. u: Garsija Esteban 2015: 49) definiše kao sposobnost čitanja i zaključivanja informacija iz vizuelnih slika, dok je reproduktivna pismenost mogućnost korišćenja digitalne tehnologije za stvaranje novog dela ili kombinovanje postojećih dela kako bi se napravilo sopstveno, originalno delo. Dalje, razgranata pismenost je sposobnost za uspešnu navigaciju u nelinearnom medijumu digitalnog prostora. Socio-emocionalna pismenost se odnosi na društvene i emocionalne aspekte prisustva na internetu, dok informaciona pismenost jeste sposobnost pretraživanja, lociranja, procene i kritičkog procenjivanja informacija pronađenih na webu. Poslednja navedena, informaciona pismenost, uključuje šire oblasti vezane za načine kako se unutar savremenih tehnoloških okvira pristupa informacijama, kao i veštine potrebne za njihovo interpretiranje za sigurnu upotrebu (Špiranec 2003; Kralj 2006; Cas Lau 2008, cit. u Vrkić Dimić 2014: 384).

Ukratko, pod digitalnom pismošću podrazumeva se sposobnost izbora i korišćenja digitalnih informacija, adekvatna pretraga i komunikacija u digitalnom okruženju. Međutim, definisanje digitalne pismenosti se, prema navednim izvorima, ne može ograničiti isključivo na pomenuto. Naime, koncept digitalne pismenosti je mnogo širi i uključuje kognitivne, motoričke, sociološke i emocionalne veštine. Takođe, širi pojam digitalne pismenosti ogleda se u tome što obuhvata i druge pismenosti nalik informacionoj, komunikativnoj, vizuelnoj, multimodalnoj. Pored toga, digitalnoj pismenosti pripadaju i računarska, medijska, komunikativna, tehnološka pismenost, reproduktivna pismenost, razgranata pismenost i socio-emocionalna pismenost.

Dakle, digitalna pismenost jeste širi pojam koji obuhvata i druge pismenosti i veštine, te je i njeno objašnjenje opširno i zahteva više prostora imajući u vidu da je srž ove pismenosti da se ovlada idejama, a ne da se svede na upotrebu tehnologije i mehaničko kucanje na tastaturi. Biti digitalno pismen podrazumeva znanje i sposobnost pojedinca da pronalazi, selektuje, analizira digitalne informacije, razvija kritički pristup i kreativnost. S druge strane, digitalna pismenost jeste dobra osnova za razvijanje multimodalne pismenosti koja pojedincu omogućava da adekvatno bira modove ili semiotičke resurse, primenjuje ih u određenom kontekstu i na taj način naglašava poruku upućenu širem auditorijumu u digitalnom okruženju.

2. 5. 2. Terminološko razgraničenje: digitalna pismenost i digitalna kompetencija

Često se dešava da se, osim pojma digitalne pismenosti, koristi i termin digitalna kompetencija (eng. *digital competence*), naročito u evropskim dokumentima u okviru oblasti obrazovnih politika (Ala-Mutka 2011; European Parliament and the Council 2006; European Commission/EACEA/Eurydice 2012; Ferrari 2012; Ferrari 2013, cit. u Kuzmanović 2017: 8). Termin digitalna kompetencija se koristi i u političkim dokumentima i diskusijama u vezi sa obrazovnim politikama koje objašnjavaju koje veštine i znanja su potrebni danas nastavnicima, kao i šta učiti nove generacije i na koji način to kontinuirano činiti (Ilomaki, Pavola, Lakala 2016: 655).

Evropska komisija (2006, prema Spante i saradnici 2018: 21) definiše digitalnu kompetenciju kao kritičku upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija za rad, slobodno vreme i komunikaciju. Ova kompetencija je podržana osnovnim veštinama IKT-a u vidu upotrebe računara za pretragu, procenu, čuvanje, prezentovanje i razmenu informacija, komunikacije putem Interneta što ukazuje da je digitalna kompetencija, zapravo, podržana i samom digitalnom pismošću.

Na osnovu ove tvrdnje može se zaključiti da je digitalna pismenost širi pojam koja obuhvata znanja i umenja o upotrebi tehnologije, računara, softverskih aplikacija, baza podataka. S druge strane, digitalna kompetencija, kao uža pojam, fokusirana je na kritičko mišljenje i metakogniciju, to jeste, svest o tome kako se koriste digitalne informacije i kako unaprediti znanja o tome.

S druge strane, Kuzmanović (2017: 69) iznosi tvrdnje Adamsa i Hama (2001) da digitalna kompetencija ne obuhvata kritičku i refleksivnu dimenziju. Slično, Kuzmanović (2017: 69) navodi i da se Boden (2001) slaže da je kompetencija deo pismenosti jer se pod pismošću podrazumeva sposobnost čitanja i pisanja. Otuda proizilazi da je pismenost, u ovom slučaju, digitalna pismenost širi pojam koji obuhvata digitalnu kompetenciju.

Štaviše, o razlikama i poređenju koncepata digitalne pismenosti i digitalne kompetencije polemiše se i na osnovu učestalosti upotrebe. U prilog tome, Spante, Hašimi, Lundin i Aldžirs (2018: 21) su na osnovu pregleda 107 publikacija zaključili da se termin digitalna pismenost duže i češće koristi u odnosu na digitalnu kompetenciju. Zanimljivo je da su pomenuti autori uvideli da se pojavljuju regionalne razlike u upotrebi ova dva termina. S tim u vezi, često se sprovode studije o digitalnoj pismenosti u zemljama engleskog govornog područja (Velika Britanija, SAD), dok su druge zemlje (Španija, Italija i Skandinavija) okrenute istraživanjima digitalne kompetencije. Generalni zaključak ove studije jeste da postoji problem u definisanju i da većina publikacija koriste pojmove digitalne pismenosti i digitalne kompetencije proizvoljno, bez kritičkog osvrta na utvrđivanje razlika ili i bez pozivanja na prethodna istraživanja ili dokumente (Spante, Hašimi, Lundin i Aldžirs 2018: 21).

U nastavku teksta, pojam digitalne pismenosti posmatraće se kao širi pojam i koristiće se kada generalno objašnjavamo datu pismenost pojedinačno ili u vezi sa drugim konceptima, dok će se pojam digitalnih kompetencija koristiti kada se analiziraju date kompetencije kod nastavnika i učenika u skladu sa okvirima digitalnih kompetencija u metodološkom delu disertacije.

2. 5. 3. Informatička pismenost i informaciono-komunikacione tehnologije (IKT)

Za razliku od digitalne pismenosti koja podrazumeva preuzimanje, skladištanje, prezentovanje, razmenu informacija i kreiranje komunikacije, informatička pismenost se odnosi na sposobnost upotrebe programa. Naime, Stričević (2011, cit. u Vrkić Dimić, 2014: 383) navodi da se informatička pismenost ogleda u umešnosti korišćenja programa i mreža i savremenih računarskih alata. Glavne osnove informatičke pismenosti predstavljaju hardverska pismenost, odnosno, sposobnost upotrebe računara, laptopa, skenera; zatim softverska pismenost koja uključuje poznavanje rada s operativnim sistemima, i aplikacijska pismenost, to jest, sposobnost upotreba specijalizovanih softverskih paketa.

Informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) obuhvataju prenos i upotrebu svih vrsta informacija. IKT predstavljaju osnov moderne ekonomije i glavni pokretač mnogih društvenih promena u 21. veku (Čelebić, Rendulić 2011: 1). Ove promene imaju snažan uticaj i na obrazovanje od kojeg se očekuje da pruži odgovore na brojne zahteve, koji između ostalog proizilaze i iz ekonomije zasnovane na stvaranju znanja.

IKT tehnologije zasnovane na digitalnoj informaciji su u poslednjoj deceniji stvorile nov pogled na svet i drastično promenile način na koji saznajemo, učimo, komuniciramo, organizujemo i realizujemo posao, organizujemo svoje privatne obaveze i provodimo slobodno vreme. Svakodnevno se u sve većoj meri zahteva stručnost u upotrebi digitalnih sredstava i usluga i sigurno je da će u veoma bliskoj budućnosti skoro svaki posao zahtevati određeni stepen digitalne pismenosti. (Grahovac 2013: 46)

Sticanje znanja i veština u oblasti IKT-a jedan je od preduslova za uspešnu društvenu uključenost u savremeno društvo i tržište rada, dok digitalna pismenost predstavlja jednu od potrebnih kompetencija savremenog čoveka (Smernice za unapređivanje uloge informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju 2013: 4, *Smernice* u nastavku teksta).

Da bi se unutar obrazovnog sistema IKT na odgovarajući način primenjivale, autori *Smernica* (2013: 17) ističu potrebu da se tehnologije prilagode svim uzrasnim i ličnim obrazovnim potrebama deteta (individualizacija nastave i učenja), učenika i odraslih uz vođenje računa o socioekonomskim karakteristikama, specifičnostima i posebnim potrebama grupa i pojedinaca. Zatim se predlaže da

školski programi budu fleksibilniji kako bi se uvele aktivnosti u digitalnom okruženju pri čemu bi se omogućio veći izbor tema.

Pored navedenog, za još kvalitetniju primenu tehnologije, neizostavna je i podrška razvoju kvalitetnog onlajn obrazovanja (veći broj onlajn programa koji, između ostalog, treba da povećaju konkurentnost našeg sistema obrazovanja i omogućće veću dostupnost programa učenja tokom čitavog života) (*Smernice* 2013: 17).

Osim toga, bitno je naglasiti da je, kako digitalna, tako i multimodalna pismenost povezana sa informatičkom pismenošću. Naime, kako bi se adekvatno radilo u digitalnom okruženju i sa IKT tehnologijama, najpre je neophodna informatička pismenost koja je povezana sa tim kako koristiti digitalne uređaje, zatim digitalna jer obuhvata sposobnost pretrage, selekciju i analize digitalnih informacija i na kraju, multimodalna pismenost koja se odnosi na sposobnost rada sa različitim modovima i kreiranje novih formata. U tom smislu sve tri pismenosti su usko povezane, dopunjuju jednu drugu i neophodne su kako bi se uopšte moglo raditi kvalitetno u onlajn okruženju.

2. 5. 4. Digitalni urođenici i digitalni imigranti

Novu generaciju učenika, vaspitanu i naviknutu na tehnologije još od malih nogu, Uzelac (2016: 143) predstavlja kao generaciju koja slabije prati nastavu na tradicionalan način, ali to i nije njihova krivica. Mnoge društvene okolnosti utiču na to da se i učenje radikalno menja i da današnji učenici i studenti mnogo više misle u vidu slika, a manje u vidu pojmova kao što je nekada bio slučaj.

Takozvana SMS generacija, digitalna generacija, generacija koja misli i izražava se putem emotikona i koja ima sposobnost da prati predavanja putem video-bima, putem interneta u kojem se smenjuju reči i slike, i koja svoje iskustvo dobija i gradi u virtuelnom svetu jeste omladina koja čini generaciju svih današnjih učenika (Uzelac 2016: 143). Sve ovo govori u prilog tome da su nove generacije svakodnevno u kontaktu sa modovima i multimodalnim okruženjem.

U vezi sa navedenim, termini digitalni domoroci i imigranti upravo ukazuju na fundamentalnu razliku između mlađih i starijih generacija, u ovom slučaju, između učenika i njihovih nastavnika.

Američki tehnolog Prenski (2001a, 2001b), prvi put uvodi pojmove digitalni domoroci i digitalni imigranti u svojim člancima i ističe da je današnja generacija mladih ljudi uronjena u svet tehnologije. Rezultat toga jeste da se mlađe generacije zbog toga ponašaju i uče drugačije od svojih prethodnika, kao i da imaju različite društvene karakteristike i očekivanja o životu i učenju.

Sadašnji učenici više vole da brzo dobijaju informacije, oslanjajući se na informaciono-komunikacione tehnologije za pristup informacijama i interakciju sa drugima, više su za aktivnije učenje, često poznaju i koriste multitasking, dok je njihov stepen pažnje za tradicionalna predavanja na niskom nivou (Oblinger, Oblinger 2005; Tepskot 1999).

Prenski (2001a: 2) naglašava da su digitalni domoroci rođeni u digitalnoj eri, dok su digitalni imigranti oni koji tek usvajaju tehnologije u svom životu. Neretko se zbog toga dešava da se digitalni imigranti opiru i odbijaju da stiču, razvijaju i aktivno koriste digitalnu pismenost jer sami tako nisu bili podučavani i nije im to bilo potrebno u toku njihovog profesionalnog razvoja. Prenski, stoga, tvrdi da se javljaju učestali problemi u nastavi iz razloga što današnji učenici govore potpuno novim, digitalnim jezikom, za razliku od nastavnika koji ih podučavaju.

Prenski (2001b: 15-16) takođe objašnjava fenomen neuroplastičnosti tvrdeći da se mozgovi digitalnih domorodaca razlikuju od prethodnih generacija zbog direktnih efekata digitalnih tehnologija. Deca koja su odrasla sa računarima, kako tvrdi Prenski, misle drugačije od ostalih, razvijaju hipertekstualne umove.

U cilju analiziranja digitalne kompetencije učenika stranih jezika, takozvanih, digitalnih domorodaca, Ernandes Morales i saradnici (2016: 101-102) obavili su kvalitativno istraživanje sa 67 učenika. Na osnovu analize podataka iz ankete, zaključeno je da većina učesnika ne poznaje dovoljno upotrebu uređaja uprkos tome što ih svakodnevno koriste. Naime, pod ovim se podrazumeva da učenici umeju da koriste tehnologije, ali ne promišljaju tu primenu, to jest, nemaju razvijenu svest o tome na koji način mogu da je adekvatno koriste.

Nadalje, Ernandes Morales i saradnici (2016: 101-102) dodaju da je većina učenika istakla da se više odlučuju za vizuelne, interaktivne i audio-vizuelne sadržaje, a manje za čitanje i platforme koje pomenute elemente ne sadrže. Neki od učesnika, skrenuli su pažnju i na važnost pristupa akademskom i nastavnom materijalu koji predstavljaju podršku u procesu učenja stranih jezika.

S tim u vezi, autori ove studije ukazuju na tvrdnju Prenskog (2001) da su digitalni domoroci skloniji bržem prikupljanju informacija, paralelnim aktivnostima ili višestrukim zadacima, kao i boljem razumevanju grafike od teksta. Na kraju, autori istraživanja sugerišu da učenici svakodnevno upotrebljavaju digitalne alate jer time mogu znatno razvijati digitalnu pismenost, zbog čega je i neophodno poboljšati upotrebu tehnologije u praksama institucija, kao i u učenju stranih jezika.

Imajući u vidu navedeno, zaključuje se da se mlađe generacije ne uklapaju u već postojeće obrazovne prakse koje još uvek, u većoj meri, počivaju na tradicionalnim principima. Dakle, pedagoške metode koje su decenijama bile osnov svakog obrazovanja počinju da bivaju zastarele za digitalnu generaciju učenika koji traže novo učenje, nalik multimodalnom. U prilog tome, na osnovu dva pomenuta istraživanja se zaključuje da se nove generacije učenika više opredeljuju za tekstove koje su praćene modovima poput fotografija, audio i video sadržaja što ukazuje na to da im je multimodalno okruženje dopadljivo kao i da im je vizuelni aspekt digitalnih tekstova od velike važnosti kada biraju sadržaje na internetu.

S druge strane, Lei (2009: 87) je fokus stavio na analizu mlađih nastavnika, to jest, digitalnih domorodaca. Naime, cilj je bio da se ispituju nastavnička uverenja, stavovi i tehnološko iskustvo i stručnost, kao i da se na osnovu analize podataka pruže predlozi za njihovo dalje usavršavanje za upotrebu tehnologije na časovima. Rezultati su pokazali da: 1) nastavnici „digitalnog porekla“ imaju pozitivna uverenja o tehnologiji, ali ipak umereno poverenje i rezervisan stav prema njenoj primeni u nastavi; 2) većina ispitanika, oko 80%, koristi tehnologiju zbog društvenih mreža, a samo 10% koristi za aktivnosti u vezi sa učenjem i nastavom; 3) ispitanici su sposobni za osnovnu upotrebu tehnologije, ali nisu upoznati sa naprednijim tehnologijama; 4) obim njihovog korišćenja Veb 2.0¹ tehnologija je uglavnom ograničena na društvene mreže i nemaju iskustva u korišćenju Veb 2.0 tehnologija sa velikim potencijalom za primenu u učionici; 5) nedostaju iskustva i stručnost u korišćenju tehnologija u učionici.

Dakle, Lei (2009: 87) zaključuje da, odrastajući sa tehnologijom, nastavnici kao digitalni domoroci, vladaju osnovnim tehnologijama i društvenim mrežama. Međutim, njihovo poznavanje tehnologije je ipak ograničeno i nedostaju im dodatna usavršavanja. U tom smislu, neophodna je sistemska priprema nastavnika za upotrebu tehnologije kako bi im se pomoglo da uspešno povežu tehnologije i nastavu, što bi uticalo na njihov razvoj da od „digitalnih studenata“ postanu „digitalni nastavnici“. Ovo direktno utiče i na razvoj njihove multimodalne pismenosti jer tek kada nastavnici dobro ovladaju tehnologijama i razviju digitalne kompetencije mogu biti u mogućnosti da adekvatno kreiraju i sopstvene nastavne materijale uz pomoć modova i time stvaraju multimodalno okruženje na svojim časovima.

U tom smislu, kako će se nastavnici domoroci, kao i oni koji to nisu, snalaziti u novoj ulozi i digitalnoj sredini i pritom iznova menjati nastavnu praksu i već razvijeni metodički stil, ostaje da se posmatra u predstojećem periodu.

Ono što Prenski (2009) ističe i preporučuje jeste digitalna mudrost kao osnova za sticanje moderne digitalne pismenosti. Odnosi se na organizacionu osobinu razmišljanja. Naime, digitalna tehnologija jeste, takozvana, pametna tehnologija, ali je za njenu adekvatnu upotrebu neophodna digitalna mudrost. Digitalna mudrost je sastavljena iz dva koncepta, to jest, iz mudrosti, proistekle iz upotrebe digitalnih tehnologija za pristup kognitivnoj moći izvan urođenog kapaciteta, i iz mudrosti u razumnoj upotrebi tehnologije za poboljšanje mogućnosti nastave. Uz pomoć digitalne mudrosti

¹ Veb 2.0 (*Web 2.0*) predstavlja promenu trendova u upotrebi World Wide Web tehnologija prilikom kreiranja veb stranica. Glavni cilj veba 2.0 jeste da poveća kreativnost, omogućujući sigurnu razmenu informacija, kao i saradnju i funkcionalnost. Bazira se na ideji da se korisnicima pruži aktivno učešće u stvaranju sadržaja veb stranica što podrazumeva komunikaciju u dva smera, to jest, između korisnika i računara, kao i komunikaciju između korisnika i ostalih korisnika (CARNet 2008: 5).

poboljšava se sposobnost upotrebe tehnologija, sposobnost pretrage novih digitalnih alata, procenjivanje pozitivnih i negativnih strana nove tehnologije.

Međutim, korist digitalne mudrosti se najviše ogleda u tome što svi, te i nastavnici, mogu da uz pomoć nje prilagođavaju digitalne tehnologije svojim potrebama, što je i ključna veština u digitalnom dobu (Prenski 2009).

Za razliku od metafora digitalnih doseljenika/digitalnih imigranata, digitalna mudrost prevazilazi generacijske granice. Imajući u vidu da digitalni imigranti, nikad ne mogu postati digitalni domoroci, ono što im preostaje jeste da postepeno i u kontinuitetu rade kako na svojoj digitalnoj tako i na multimodalnoj pismenosti, kao i da razvijaju sopstvenu digitalnu mudrost koja se stiče kontinuiranim radom putem prakse i stalnim preispitavanjem i analiziranjem pedagoških vrednosti novih tehnologija. Na taj način, nastavnici bi adekvatnije uvodili Veb 2.0 tehnologije u svoju nastavu i time postali deo digitalnog sveta u kome se njihovi učenici još od malih nogu nalaze i čiji su aktivni učesnici.

2. 5. 5. Završne napomene: osvrt na vezu multimodalnosti i digitalne pismenosti

Digitalna pismenost obuhvata mnogobrojne, gore navedene, pismenosti među kojima se nalazi i multimodalna. Obe pismenosti su usko povezane i kada se radi u onlajn okruženju obe pismenosti se razvijaju i dopunjuju. Međutim, glavna razlika između ovih pismenosti se ogleda u tome što digitalna pismenost obuhvata sposobnost pretrage, analize i selekcije digitalnih informacija, dok se multimodalna pismenost fokusira na rad sa multimodalnim tekstovima i modovima. One se zapravo dopunjuju kako bi se određena poruka predstavila publici ali i naglasila putem različitih modova poput fotografija, grafikona, audio i video sadržaja.

Dakle, digitalna pismenost je širi pojam i osnova za razvijanje multimodalne pismenosti koja svakom pojedincu omogućava da bude kreativan dok koristi različite semiotičke resurse, tj. modove. Kao što se i može zaključiti iz prethodnog poglavlja, nove generacije učenika su okrenute digitalnom kao i multimodalnom okruženju jer neretko biraju vizuelne modove, audio i video sadržaje što ukazuje na to da se u nastavi stranih jezika koriste i kreiraju novi formati kako od strane nastavnike, tako i od strane učenika.

3. MULTIMODALNO UČENJE I NASTAVA STRANIH JEZIKA

Za nastavu stranih jezika, multimodalna pismenost postaje sve neophodnija jer multimodalni pristup može da pomogne učenicima da koriste semiotičke modove (vizuelne, prostorne, gestikularne) sa određenim stranim jezikom proizvodeći određene efekte i konkretne poruke, to jest, značenja (O'Heloren, Dževit, Bezemer 2016). U tom pogledu, učenje jezika uz pomoć multimedijalnih resursa i multimodalnog učenja znatno motivišu učenike dok razvijaju svest o ciljnoj kulturi, razmatraju stilove neverbalne komunikacije među stranim kulturama, ili uče o verbalnim izrazima (Busa 2010: 54-55).

Uspešnu integraciju multimodalnog učenja i usvajanja stranih jezika, Farias, Obilinović i Orego (2010: 68) vide u uobičajenim praksama u vidu višestrukog izlaganja učenika novim sadržajima radi boljeg pamćenja. Osim toga, podsticanje učenika na pamćenje, kao osnovnu kognitivnu veštinu neophodnu za primenu i analizu, od velikog je značaja za učenje. Takođe je neophodno tražiti od učenika stranih jezika da proizvedu određeno značenje, da pretvaraju deklarativna znanja u aktivna znanja kako bi strani jezik postao automatski u upotrebi.

Multimodalno učenje stranih jezika omogućava prezentovanje elemenata u različitim modovima – vizuelni, slušni, pisani, što omogućava svim učenicima da poboljšaju pažnju i učenje. Kombinacijom reči i slika, učenici imaju veću mogućnost pamćenja nego što je to slučaj kada se koriste samo reči. Brojne prednosti ovakvog načina učenja, kao i vizualizacije jednog od moda, ogledaju se u: promovisanju učenja pružanjem eksternog predstavljanja informacije; dubljom obradi informacija i održavanju pažnje učenika putem informacija koje ih motivišu, što olakšava razumevanje složenih ideja (Sankej, Birč, Gardiner 2010: 853). Zato i ne čudi tvrdnja Fejdla (2008: 3) da „učenici koji učestvuju u učenju koje uključuje multimodalni dizajn, u proseku nadmašuju učenike koji uče koristeći tradicionalne pristupe sa pojedinačnim modovima“.

Multimodalni kanali ili modovi kao što su audio, video, tekst, slike, grafički alati i unapred programirani emotikoni čine časove dinamičnim, što i učenici ističu jer je njihovo zadovoljstvo nastavom veće. S tim u vezi, Ceng (2015: 529) je obavio istraživanje na univerzitetu na Tajvanu 2013. godine sa studentima da bi ispitao da li je komunikacija u onlajn okruženju između nastavnika i studenata kvalitetnija. Kao baza istraživanja korišćen je onlajn program obuke za učenje mandarinskog jezika, to jest, video konferencija *Adobe Connect*, koja je usvojena kao onlajn platforma za ovu studiju. Sprovedena je anketa da bi se ispitao i izmerio nivo zadovoljstva studenta interakcijom sa profesorima koja se sprovodi putem pomenutih multimodalnih komunikacionih kanala. Rezultati Cengovog istraživanja (2015: 529) ukazali su i potvrdili da su video, glas, grafika, kao i četovanje aspekti koji su ocenjeni pozitivno i koji utiču na motivaciju i zadovoljstvo studenata u procesu učenja mandarinskog jezika. Stoga, studija potvrđuje da su studenti zadovoljniji pri učenju stranih jezika u multimodalnom okruženju, u ovom slučaju, u okruženju veb konferencija, jer nudi više prednosti i poboljšava uzajamnu interakciju među studentima i profesorima.

Marčeti i Kalen (2016: 41) se takođe slažu da su promene u komunikaciji neizostavno doprinele mnogim promenama u obrazovanju i nastavi stranih jezika koje uslovljavaju nastavnike da svesno razmišljaju o implikacijama složenosti savremenog fenomena. Multimodalni pristup, zaista, jeste kompleksan imajući u vidu njegovu interdisciplinarnu prirodu. Rasprostranjenost multimodalnog učenja doseže do različitih oblasti kao što su istorija obrazovanja, sociolingvistika, dizajn, a ponajviše i prvenstveno semiotika socijalnih mreža.

Slično prethodnoj tvrdnji, Veiš i Taundrou (2010: 327) ističu važnost podsticanja multimodalne pismenosti i multimodalnog učenja u nastavi stranih jezika. Nastavnici, kao nosioci obrazovanja, treba da shvate i prihvate pomenuti koncept kako bi mogli da unose novine u svoj pedagoški rad. Menjajući svoju nastavnu praksu, nastavnici danas treba više da razmišljaju o implementaciji novih medija i autentičnih tekstova čime bi obogatili digitalnu sredinu učenika i podstakli ih da tehnologije gledaju na drugačiji, edukativni i koristan način kako bi dodatno unapredili znanje stranih jezika.

S tim u vezi, Bal (2017: 231) ispituje na kom se nivou nalazi multimodalna pismenost budućih nastavnika turskog jezika. U studiji je koristio mešoviti metod, polustrukturiranu formu intervjua,

polustrukturirani oblik posmatranja, dnevnike i upitnike. U analizi podataka koristio je deskriptivne analize i tehnike analize sadržaja. Rezultati su pokazali da su veštine multimodalne pismenosti budućih nastavnika na niskom nivou i da se značajni nedostaci uviđaju u integraciji tehnoloških, pedagoških i terenskih znanja. S druge strane, kao rezultat istraživanja, uočeno je da budući nastavnici turskog jezika pokazuju tendenciju i motivaciju ka razvoju sopstvenih sposobnosti i znanja u vezi sa kreiranjem multimodalnih tekstova.

Isto tako, Ji (2014: 167) ukazuje na to da treba povećati broj empirijskih istraživanja koje ispituju multimodalnu praksu nastavnika i učenika stranih jezika. Najpre, potrebno je ispitati na koji način se razvijaju znanje, veštine, tumačenje putem kreiranje multimodalnih tekstova na stranom jeziku dok se kreću kroz kontekst i eksperimentišu sa modovima. S obzirom na to da učenici osećaju razlike između akademske pismenosti i digitalne/multimodalne pismenosti, Ji (2014: 167) predlaže da se istraži kako učenici, ali i nastavnici, prelaze između dve različite vrste pismenosti. Ji dodaje da je potrebno istražiti i kako se multimodalne prakse pismenosti mogu integrisati u praksu akademske pismenosti zasnovane na štampi. Konačno, dodaje da bi trebalo posvetiti više pažnje perspektivama i stavovima učenika i njihovih nastavnika prema nejezičkim modalitetima i multimodalnim praksama za razvoj akademske pismenosti.

Rezultati pomenutog istraživanja ukazuju na to da su izazovi veliki u primeni multimodalnih pismenosti i učenja u postojećim praksama u učionici stranih jezika. Stoga, Ji (2014: 167) sugeriše da je značajno da nastavnici pre i za vreme rada razmotre određene tenzije i izazove ovakve vrste nastave, kao i da istraže kako bi mogli da integrišu digitalnu i multimodalnu pismenost u već postojeći plan i program. Nadalje, Ji rezimira da bi nastavnici stranih jezika imali značajne koristi ako bi u nastavu uključili multimodalne tekstove i njihovu analizu, i razgovarali o metodama koje bi poslužile da njihovi učenici razvijaju multimodalnu kompetenciju učeći strane jezike u multimodalnom okruženju.

3. 1. Modeli multimodalnog učenja stranog jezika

Multimodalno učenje stranih jezika još uvek predstavlja nedovoljno istraženu oblast koja zahteva dodatni razvoj i aktivno učešće istraživača. Međutim, kao dva modela pomenutog učenja izdvajaju se multimedijalno učenje autora Majera (2001, cit. u Farias, Obilinović, Orrego 2010: 136) i ono o kome govore autori Šnoc, Banert i Seufert (2002). Oba modela se mogu povezati i primeniti u nastavi stranih jezika kako bi se razumelo učenje i usvajanje jezika u kontekstu pedagoškog okruženja.

Majer (2001, cit. u: Farias, Obilinović, Orrego 2010: 137-138), kao pripadnik kognitivne tradicije multimodalnog učenja, pedagoškim diskursom opisuje upotrebu multimedija sa tri aspekta. Najpre, multimedije predstavlja kao medij za dostavu gde se kombinuju dva ili više moda, nalik *Power Point* prezentaciji i glasa predavača. Zatim, multimedije prikazuje kao modove prezentacije, to jest, prezentacije koje uključuju reči i slike, kao i tekst na ekranu i animaciju. I na kraju, pod upotrebom multimedija podrazumeva senzorne modalitete, kako vizuelne, tako i auditivne, kao što su slajdovi, naracija i slično.

Prema Majeru (2001, cit. u: Farias, Obilinović, Orrego 2010: 137-138), ovakve prezentacije imaju veći potencijal da stvaraju dublje razumevanje i učenje, nego što je to slučaj sa jednim formatom. Učenici bolje usvajaju i pamte informacije služeći se kombinacijom reči i slika, što i jeste u osnovi konstruktivističkog pogleda na učenje. Naime, multimediji koji su više u skladu sa načinom na koji ljudski mozak funkcioniše, efikasnije neguju i razvijaju svako učenje, u ovom slučaju, učenje stranih jezika.

Nasuprot prvom modelu, Šnoc, Benert i Seufert (2002) predstavljaju model slike i razumevanja teksta koji se bavi problemom razumevanja čitanja multimodalnih tekstova, uključujući slike i tekst. Farias, Obilinović i Orrego (2011: 137-138) dodaju da ovaj model uključuje tri nivoa prezentovanja. Najpre, prezentovanje informacija u vidu spoljnog teksta, unutrašnje strukture teksta i propozicije koje se ogledaju u semantičkom sadržaju teksta. Istaknuti nivoi zasnivaju se na analognim odnosima pri čemu čitalac, najpre, mentalno konstruiše predstavljanje tekstualne strukture,

zatim generiše predstavljanje teksta i konačno, čitalac konstruiše mentalni model teme u tekstu iz baze. Svi navedeni procesi se obavljaju pod uslovom da se razumeju informacije o tekstu. Razumevanje slike počinje kada pojedinac stvara vizuelnu mentalnu sliku putem obrade, zatim konstruiše mentalni model kroz semantičku obradu i kao rezultat mentalnog predstavljanja dobija se vizuelna percepcija slike u radnoj memoriji pojedinca. Shodno tome, razumevanje teksta i slike treba posmatrati kao složene načine kreiranja mentalnih prikaza, kako iz tekstualnih, tako i vizuelnih informacija čiji su mentalni modeli zasnovani na različitim sistemima znakova i principima prezentovanja koji se dopunjuju.

Prema prvom modelu, fokus je na multimedijama i prezentacijama, to jest, na vizuelnim, tekstualnim, auditivnim formatima koji u kombinaciji utiču na učenje stranih jezika. S druge strane, drugi model multimodalnog učenja stranih jezika se najpre bazira na dubljem razumevanju i analizi teksta, nakon čega sledi razumevanje i analiza slike kao sastavnog dela tekstualnog sadržaja. Oba modela su važna u nastavi jer zahtevaju od učenika da dublje analizira kako tekstualne informacije tako i različite modove koje će koristiti prilikom prezentovanja određene teme. Na taj način razvija se i kritičko mišljenje ali i analitička sposobnost učenika koja im pomaže da analiziraju, selektuju i biraju adekvatne digitalne informacije.

3. 2. Multimodalni tekstovi

Brun (2007 cit. u Volš 2009: 34) ukazuje na to da smo svedoci današnjice u kojoj korisnici upravljaju vebom, kreiraju sopstvene sadržaje, dizajniraju ih i autorizuju svoj rad na internetu na različite načine. Ovo je digitalno okruženje pomoću kog učenici danas mogu da pristupe i u njemu učestvuju. Iako je na društvu da prihvati ove promene, nosioci obrazovanja se neretko susreću sa izazovima kako da ove promene ostvare i implementiraju na pedagoški način. Sinhrono funkcionisanje režima slike, pokreta, boje, gestova, 3D objekata, muzike i zvuka na digitalnom ekranu zahteva drugačiji tip „čitanja“ ili „pisanja“, pismenosti koja podrazumeva nelinearnu i istovremenu obradu. Iz tog razloga, potreba da se istraži način na koji se značenje konstruiše kroz multimodalne tekstove i različite semiotičke sisteme je neophodno i neizostavno.

Naime, multimodalni tekstovi su prisutni u gotovo svim sferama naše svakodnevice i predstavljaju manifestaciju multimodalnosti. Multimodalni tekstovi se nalaze na vebstranovima, reklamama, video igrama koji uključuju složenu interakciju pisanog teksta, vizuelnih slika, grafike, dizajna, te u ovom kontekstu, stvaraju sva složenija– multimodalna značenja (Kres, Dževit, Ogborn, Cacarelis 2001).

Multimodalni tekstovi, dakle, predstavljaju mešovitu logiku koja se ostvaruje putem kombinacija modova, to jest, kombinovanjem dva ili više načina komunikacije, kao što su štampa, muzika, film, ali i uz pomoć semiotičkih sistema, odnosno, jezičkih, vizuelnih, audio, gestikularnih, prostornih resursa (Bul, Anstej 2010).

U tom smislu, Rouzel i Volš (2011: 57-58) dodaju da su čitanje i pisanje u vezi sa stvaranjem smisla. Kada čitamo, imamo nameru da uživamo u književnom tekstu ili stičemo nova znanja iz informativnog teksta. Dobijamo značenje dok dekodiramo i komuniciramo sa tekstem i povezujemo naša pozadinska iskustva sa novim iskustvima ili znanjem. Kada pišemo, zapisujemo svoje misli, prenosimo informacije, stvaramo priču ili predstavljamo svoje ideje čitaocu ili publici. Pravljenje značenja događa se bez obzira na to da li koristimo tradicionalne, papirne tekstove ili digitalne, multimodalne tekstove a nivo značenja će varirati u skladu sa našom namerom i žanrom teksta.

Takođe, Rouzel i Volš (2011: 57-58) skreću pažnju na tri aspekta koja treba razmotriti kada se razmišlja o razlikama između tradicionalnih praksi čitanja i pisanja u učionicama i onih koje su moguće sa digitalnim komunikacijama. Naime, prvi aspekt specifičan za digitalnu komunikaciju odnosi se na stvarne procese čitanja i pisanja „na ekranu“; kao drugi aspekt izdvaja se integrativna i interaktivna priroda čitanja i pisanja sa novim tekstovima; dok je treći aspekt usmeren ka promenama u obrascima komunikacije koje su rezultat društvenog umrežavanja. Digitalna komunikacija je toliko integrativna da je teško odvojiti svaki od gore navedenih aspekata, ali se o njima posebno govori kao

o pokazateljima ključnih karakteristika koje moramo uzeti u obzir kada razmišljamo o implikacijama za obrazovanje.

S druge strane, Kres (2003, cit. u Rouzel, Volš 2011: 57-58) ukazuje da je pisani jezik na stranici prvenstveno linearan, sekvencijalni proces. Nasuprot tome, čitanje i pisanje digitalnih tekstova prikazanih na ekranu podrazumevaju čitanje i pisanje teksta sa slikama koje se obično ne prikazuju u linearnom formatu levo-desno. Drugi modovi koji se mogu pojaviti zajedno sa pisanim tekstom su slika, zvuk, pokret i gest.

Stoga je termin „multimodalni tekst“ (Kres, Van Lejvan 2001) korišćen u poslednjih nekoliko godina kako bi opisao nelinearnu obradu tekstova koji se javljaju prvenstveno na ekranu. Bez obzira na medij, postoji više načina na koje treba odgovoriti prilikom čitanja, tako da je teško odrediti razliku između čitanja i gledanja. Čitanje na ekranu uključuje različite aspekte onlajn obrade koja uključuje reagovanje na animirane ikone, hipertekst, zvučne efekte kao i navigaciju putevima između i unutar ekrana.

Uzimajući u obzir vrste multimodalnih tekstova kojima učenici mogu pristupiti, očigledno je da takvi tekstovi uključuju mnogo više od tradicionalnih procesa čitanja i pisanja tekstova zasnovanih na štampi. Volš (2009: 33) skreće pažnju na to da „čitanje“ neretko uključuje gledanje, slušanje i reagovanje, dok „pisanje“ uključuje razgovor, slušanje, dizajniranje i produkciju. Mnogi tekstovi su postali hibridni tekstovi koji mogu uključivati razmenu modaliteta i procesa. Tako je, na primer, blog dizajniran, proizveden i napisan da bi ekran funkcionisao na mreži. Može da sadrži pisani tekst, slike, grafiku, video i zvuk i da ih drugi mogu čitati, slušati i na njih odgovarati uz tekst, slike, video ili zvuk. Ujedno, povećana popularnost društvenih mreža gde učenici mogu da učestvuju sa informacijama o sebi ili sa drugačijim identitetom, pokazuje da oni reaguju na potrebu da učestvuju, kreiraju i izrađuju sopstvene tekstove za komunikaciju.

Iz tog razloga, Volš (2009: 34) skreće pažnju na to da je na nastavnicima da razumeju uticaj i zahteve novih oblika pismenosti posredovanih kroz raznovrsnije tehnologije, uključujući digitalne komunikacione uređaje, internet pretraživače, društvene mreže, interaktivne igre, digitalne slike, film i video. Pored razumevanja njihovog uticaja na motivaciju i učenje učenika, neophodno je znati kako razviti iskustva u učionici koja su prikladna i za konvencionalne i za nove oblike pismenosti što, svakako, iziskuje nova učenja i konstatna usavršanja u ovom domenu.

3. 3. Čitanje multimodalnih tekstova

Čitanje multimodalnih tekstova predstavlja drugačiji proces od čitanje monomodalnih, odnosno, štampanih tekstova. Ovakav tip tekstova zahteva različite konceptualizacije i način razmišljanja (Kres, Van Lejvan 2001). Kres (2003) napominje da je danas došlo do toga da je bitnije da drugima „pokažemo“ svet, a ne samo da ga opisujemo rečima. Otuda i promena u procesima čitanja, koje, kako autor naglašava, sada predstavlja „čitanje kao tumačenje“ i „čitanje kao naručivanje“. U tom smislu, multimodalni tekstovi, zbog svoje složenosti, zahtevaju uspostavljenje različitih putanja u čitanju, što nije slučaj sa monomodalnim tekstovima gde je čitanje sekvencijalno.

Aladrović Slovaček (2013: 208-209) pruža objašnjenja Baldarija (2006: 100) i Lima (2004: 50) u vezi sa tumačenjem tekstova ovakve vrste na časovima. Naime, Baldari (2006: 100) smatra da je za razumevanje multimodalnih tekstova neophodno kontekstualno i sociokulturalno znanje, ali i odgovarajuće kognitivne sposobosti i vizuelno procesuiranje. Lim (2004: 50) objašnjava da je za čitanje multimodalnih tekstova važna interakcija između teksta i čitaoca, dok samo razumevanje zavisi od prepoznavanje izgovora, reči, značenja reči, grafičkih oblika, morfemskih i fonetskih znakova. Kako će se razumeti i interpretirati multimodalni tekst najpre zavisi od tipa teksta, to jest, od oblikovanja slova, izbora reči; zatim od metaforičnog značenja reči, to jest, izbora leksike; kreiranja teksta i fabule u vidu diskursa, kao i od grafike, boja, oblika, zvukova. Takođe, Lim skreće pažnju na to da je za interpretaciju multimodalnog teksta važna intertekstualnost koja služi da se razume, takozvano, popunjavanje praznina u čemu pomažu opšte, kontekstualno, kulturološko ili lingvističko znanje.

Imajući u vidu da postoje različite vrste čitanja multimodalnih tekstova, Farias i Abraham (2017: 63-64) prave razliku između tri modela: čitanje odozdo prema gore (eng. *bottom-up view*, čitanje odozgo prema dole (eng. *top-down view*) i model koji čini interaktivnu dimenziju čitanja.

Prema prvom modelu, čitanje se odvija odozdo prema gore i fokus je na jezičkom kodu, to jest, na leksičkom i sintaksičkom nivou (Farias i Abraham 2017: 63-64). Ujedno, neophodno je uzeti u obzir i vizuelnu dimenziju u odnosu na tekstualne reference. Pri tome se identifikuje uloga slika i drugih vizuelnih komponenti, nalik izgledu i boji, u pomenutom odnosu. Dakle, pri čitanju je potrebno postaviti pitanja kakva su značenja, koja su vizuelna, koja su jezička i kako njihova organizacija doprinosi samom tekstu.

Kao drugi model Farias i Abraham (2017: 63-64) navode čitanje odozgo prema dole. Ovo čitanje zahteva da se prethodno znanje produbi kako bi čitaoci mogli da procene kulturološke pristupe koje tekstualni i vizuelni modovi uvode prilikom kreiranja teksta. S tim u vezi, verbalnim i neverbalnim tekstualnim prikazima omogućava se da se tekst integriše, kao i da se dođe do zaključka i shvati poruka. U tom smislu, na primer, emotikoni uvode emocionalna stanja koja su konvencionalno dizajnirana u skladu sa fiksnim obrascima izraza lica, dok je jezik polisemičniji u tome što prenosi više konotacija. Ovu svest o modovima pominje Sigel (2012: 675, cit. u Farias, Abraham 2017: 63-64) i objašnjava „Ako, na primer, učenici ne razmišljaju o načinu na koji su modovi istorijski i kulturno proizvedeni, mogu jednostavno da reprodukuju dizajn koji reflektuje i podržava status quo“. Naime, kritička dimenzija čitanja ogleda se u postavljanju pitanja nalik sledećim: Zašto se slika koristi umesto jezičkog opisa? Koji slični tekstovi kombinuju sliku i jezik na isti način (svest o žanrovima)? Zaključuje se da ovakva svest o modovima, kao deo kritičkog multimodalnog programa opismenjavanja, može biti pogodna za kritičku medijsku pismenost učenika koji su sposobni da procene semiotički dizajn različitih žanrova multimodalnih tekstova.

Kao treći model Farias i Abraham (2017: 63-64) predstavljaju onaj koji čini interaktivnu dimenziju čitanja. Za razliku od prethodna dva modela, ovaj obuhvata širenje odnosa između slika i teksta, to jest, vizuelnih i verbalnih modova. Na primer, u slučaju čitanja na stranom jeziku, razumevanje pomenutih odnosa utiče na nivo znanja. U tom pogledu Vinsent (2005) smatra da učenici kojima odgovara vizuelni stil imaju više koristi od slika u tekstu. Lu (2004) pretpostavlja da će učenici sa slabijim znanjem drugog jezika više iskoristiti slike u potrazi za značenjem.

S tim u vezi, Farias i Abraham (2017: 63-64) ističu da pomenuta moderna intersemiotička interaktivnost može stvoriti mogućnosti za učenje jezika u pogledu istraživanja, takozvanih, kulturnih artefakata nalik grafitima, mimovima, romanima i slično. Generalno, na osnovu gore navedenog, zaključuje se da učenici funkcionišu na raznim nivoima sa multimodalnim tekstovima, od intersemiotičkog povezivanja značenja do mogućnosti da ih tumače na intrekulturni način.

3. 4. Pisanje multimodalnih tekstova

Kako čitanje, tako i proces pisanja multimodalnih tekstova, uz pomoć novih tehnologija, dobija novi oblik. Dževit (2005: 321) tvrdi da se u savremeno doba dodatno naglašava vizuelni potencijal pisanja pomoću slika, fontova, boja. Takođe, učenici se mogu poslužiti i aplikacijama kako bi istakli dizajn pisanih tekstova i uredili ih, menjajući im stilove i kombinujući različite formate kako bi predstavili određene informacije.

Kao osnovnu razliku između hipertekstova i linearnih tekstova, Braksma, Rilarisdam i van den Berg (2002: 406) navode načine na koje učenici strukturiraju informaciju. Po njihovom mišljenju, hipertekstovi omogućavaju učenicima da obrade informaciju nakon procesa hijerarhizacije, dok se za linearno pisanje koristi postupak linearizacije. Dakle, za razliku od linearnog čitanja tekstova, koje se odnosi na čitanje sleva na desno i odozgo naniže, hipertekstovi se čitaju tako što se prate hiperlinkovi (hiperveze). Dostupnost hipertekstova ima potencijala da podstakne kreativnost u pisanju jer učenici mogu, na primer, krenuti od linearnog tradicionalnog procesa pisanja i poboljšati ga u multilinearnom i hipertekstualnom kontekstu (Klaviho Olarte, Kintana Ramires 2003: 65-66).

Kreiranjem multimodalnih tekstova učenici razvijaju strategiju pisanja i povećavaju sposobnost upotrebe digitalnih platformi pri čemu sami upravljaju svojim pisanjem (Kasani 2000:

12). Sve ovo utiče na razvoj autonomije učenja kod učenika, dok se, sa druge strane, nastavnicima pruža mogućnost da istražuju i procenjuju digitalne tehnologije koje mogu adekvatno koristiti na časovima u cilju razumevanja teksta i jezičke produkcije (Kasani 2000: 12).

Dakle, nesporno je da se priroda pisanja znatno menja zbog uticaja digitalnih tehnologija. U tom kontekstu, Karolin (2015, cit. u Ekmekči 2018: 126-127) ističe da su digitalna okruženja „narušila“ proces pisanja zbog velikog broja multimodalnih tekstova koji uključuju videa, podkaste, kao i hiperlinkove koji usmeravaju na druge digitalne izvore.

Zato i ne čudi činjenica da se kao alternativa fazama tradicionalnog pisanja, pridružuju faze digitalnog pisanja. U tom pogledu, Ekmekči (2018: 126-127) izdvaja šest faza ove vrste pisanja, značajne za nastavu. Prva faza naziva se surfovanje gde učenici treba da urade istraživanje u vezi sa temom i da razmisle o idejama o kojima će pisati na internetu. Organizovanje se izdvaja kao druga faza u procesu digitalnog pisanja u kojoj učenici pokušavaju suziti ono što traže kroz tehnike nalik navođenju. Potrebno je da organizuju ideje koje su pronašli na internetu putem koordinacije boja, crtanja, izvršavanja pretraživanja ključnih reči u dokumentu ili putem kategorizacije. Na ovaj način učenici se pripremaju za generisanje ideja vezanih za temu pisanja. Sledeća faza je kreiranje u kojem su učenici spremni da počnu da pišu prvi nacrt. Tokom prve kompozicione faze, koriste se određeni digitalni alati koji podržavaju studente u smislu interpunkcije, gramatike, vokabulara.

Kao sledeću fazu, Ekmekči (2018: 126-127) navodi reviziju gde se aktiviraju pojedinačne veb konferencije, onlajn grupe (grupe društvenih medija), grupe pošte i procesi sinhronog uređivanja. Pretposlednja faza je faza rekonstituisanja, u kojoj se od učenika očekuje da prepisu tekst u skladu sa povratnim informacijama o koherentnosti, koheziji, kohezivnim vezama, gramatici, pravopisu. Pomenuta faza se može ponoviti ako to nalaže povratna informacija. Poslednja faza je objavljivanje, koje nedostaje u tradicionalnom procesu pisanja, i stoga se smatra najvažnijom fazom procesa digitalnog pisanja. U tom pogledu, učenici su od početka procesa svesni da će njihovi tekstovi biti objavljeni negde na internetu i da će se njihov kreirani sadržaj „deliti“ putem društvenih mreža. Ova spoznaja ih dodatno motiviše da rade na tekstu odgovornije i da vode računa o svim segmentima tekstova koristeći internet, digitalne uređaje, razne softverske i mobilne aplikacije, onlajn platforme za pisanje i slično.

S druge strane, Dževit i Kres (2003) definišu četiri aspekta u vidu materijalnosti, okvira, dizajna i produkcije sa ciljem stvaranja multimodalnih tekstova. Materijalnost obuhvata resurse koji su neophodni da se predstavi značenje multimodalnih tekstova kao što su fotografije, muzika, ideje, koncepti kako bi se što verodostojnije istakla određena poruka na više načina.

Što se okvira tiče, Kres i van Lejvan (2001) navode da služi da definiše na koji način vizuelne kompozicije funkcionišu zajedno, kako su poređane, da li su povezane ili su u diskontinuitetu. Veb stranicama, *Power Point* prezentacijama, digitalnim filmovima u kojima multimodalni tekstovi dominiraju, okvir ili *framing* je neophodan kako bi se bolje izabrale i postavile slike, pri čemu se vodi računa o njihovoj veličini, kao i o tekstu i tipu fonta, a sve sa svrhom postizanja plasiranja što jače poruke široj publici. Zato je i uloga kreatora multimodalnih tekstova upravo u tome da razmotre svaki detalj i kako svaki od ovih elemenata međusobno koordinira sa ostalima jer od tog odnosa zavisi kako će se tumačiti određena poruka.

Nadalje, Kres i van Lejvan (2001) opisuju dizajn kao konceptualnu stranu izražavanja koja se odnosi na to kako ljudi koriste materijale koji su im dostupni u određenom momentu. Na kraju, pod produkcijom se podrazumeva gotov proizvod ili sam tekst na veb stranici, filmu, podkastu, ali i tehničke veštine, neophodne za njegovo stvaranje u digitalnom okruženju.

U vezi sa pisanjem multimodalnih tekstova u nastavi stranih jezika, Dalstrom (2016: 65) je analizirao uticaj digitalnih uređaja sa multimodalnim karakterom na dečje kreacije narativnih tekstova u Švedskoj. Fokus je bio na analizi procesa kreiranja multimodalnih tekstova. Korišćen je teorijski pristup socijalne semiotike koju zastupa lingvista Majkl Halidej (Michael Halliday 1987). Rezultati su ukazali na to da je za pisanje multimodalnih tekstova učenicima, kojima je švedski drugi strani jezik, potrebna velika podrška nastavnika. Uočeno je da je većina učenika pisala kraće tekstove koristeći digitalne uređaje i da su imali poteškoće u kreiranju strukture teksta (Dalstrom 2016: 65). Naime, Dalstrom (2016: 65) zaključuje da preliminarni rezultati pokazuju da kada učenici pišu

koristeći digitalne uređaje, proces postaje interaktivniji. Pored toga, ističe da kada učenici pišu tekstove na „tradicionalan način“, njihovi tekstovi su pod uticajem drugih i neretko postaju slični. Zato, ako je učenicima dozvoljeno da koriste sve modove, oni mogu da dizajniraju tekst na drugačiji način od onog stvorenog pomoću olovke i papira, gde će više voditi računa, kako o sadržaju, tako i o procesu dizajna multimodalnih tekstova.

Dakle, multimodalnost podrazumeva kritičku perspektivu koja je pojačana i neizostavna prilikom odabira i ispitivanja tekstualnog materijala, kao i njegovog dizajna i okvira (Albers, Senders 2010). Zaključak je da svaki kreator multimedijalnih tekstova, naime, mora donositi mnoge odluke analizom, selekcijom, sve vreme koristeći i razvijajući kritičku pismenost, pored digitalne i multimodalne (Albers, Senders 2010).

3. 5. Multimodalni tekstovi u nastavi

Imajući u vidu rasprostranjenost multimodalnih tekstova čiji je povećani uticaj vidljiv u obrazovanju, tradicionalna pismenost, odnosno, sposobnost čitanja i pisanja, više nisu same po sebi dovoljne (Kern, Šluc 2005: 382). Stoga, neophodno je izmeniti koncept sagledavanja pomenute pismenosti kako bi se razvile i nove sposobnosti, sposobnosti kodiranja i dekodiranja pomenutih tekstova koje su u osnovi multimodalne komunikacije (Kern, Šluc 2005: 382).

Dakle, multimodalni tekstovi uvode u nastavu kulturne i istorijske elemente koji su deo svakodnevnog života. Ova karakteristika je važan element i u nastavi stranog jezika jer, prema Natlu (2005), materijali koji se koriste u učionici treba da imaju autentično poreklo i autentičnu upotrebu. Autentično poreklo multimodalnih tekstova odnosi se na činjenicu da većina materijala imitira pravi diskurs. Pod tim se podrazumeva da svaki tekst koji se koristi u učionici treba biti prepoznat od strane učenika kao tekst koji postoji u stvarnom životu i koji se ne mora menjati kako bi se postigla komunikativna svrha. Sa druge strane, autentična upotreba se ogleda u upotrebi materijala tokom procesa učenja jezika.

U tom smeru, Garsija Leon, Garsija Leon i Ernandes Roso (2011: 33) sproveli su istraživanje sa studentima engleskog jezika u Bogoti, i došli do zaključka da studenti smatraju da su multimodalni tekstovi smisleni i motivacioni resursi. Studenti su istakli da su multimodalni tekstovi povezani sa svakodnevnim životom i da, pored toga što su korisni za poboljšanje komunikativne kompetencije, takođe podstiču na veće razmišljanje i utiču na razvoj kritičkog mišljenja na engleskom jeziku.

Primenom multimodalnih tekstova u nastavi bavili su se i Manoli i Papadopoulou (2013: 39). Istraživali su kakva su mišljenja grčkih učenika o multimodalnim tekstovima u nastavi engleskog jezika. Naime, došli su do zaključka da bi nastavnici stranih jezika morali da redefinišu svoje zastarele metodičke pristupe kako bi fokus bio na podučavanju učenika da razumeju digitalne pisane informacije oslanjajući se na savremenu pedagogiju multipismenosti. Takođe, mišljenja su da posebno učenici stranih jezika moraju biti aktivno uključeni u kreiranje značenja iz multimodalnih tekstova koji su sve prisutniji u svakodnevnom životu.

Sličnom temom bavila se Aladrović Slovaček (2013: 208-209) koja je sprovela istraživanje u Hrvatskoj kako bi ispitala mogućnost upotrebe multimodalnih tekstova u nastavi jezika kao sredstva za podsticanje razvoja komunikativne kompetencije. Istraživanje je sprovedeno u obliku eksperimenta u nastavi jezika u završnim razredima osnovne škole, početnim razredima srednje škole i na fakultetu. Zaključeno je da su multimodalne tekstove najbolje prihvatili studenti, dok su ispitanici iz osnovne škole takođe uspešno razvili komunikativnu kompetenciju u izražavanju svojih stavova. Najslabije rezultate su pokazali učenici gimnazije koji su jednolično ponavljali rečenice i sintagme, te se može reći da multimodalni tekst nije delovao podsticajno na njihov razvoj pomenute kompetencije.

U zaključku se, Aladrović Slovaček (2013: 208-209) zalaže za upotrebu multimodalnih tekstova u nastavi stranih jezika jer mogu poslužiti za vežbanje sintaksičkih konstrukcija. Isto tako, ova vrsta tekstova može omogućiti kreiranje tekstova koji bi od učenika zahtevali da poznaju gramatička, pravopisna, stilska, kompozicijska pravila, dok bi sa druge strane razvijali sposobnosti zaključivanja, perceptivne sposobnosti i aktivnosti jezičke komunikacije.

Međutim, kako bi nastavnici bili uspješni u uvođenju i razvoju ovakvih vrsta tekstova, Čendler (2017: 2) smatra da je poznavanje metajezika od ključnog značaja za multimodalnu pismenost i kreiranje multimodalnih tekstova. U lekcijama gde se koristi metajezik, „nastavnici i učenici koriste priliku da skrenu pažnju na određene aspekte tekstova pri čemu se takva vrsta diskusije često fokusira na ukazivanje na to kako različite rečenice, vrste tekstova, diskursa i drugi simboli/modovi zaista funkcionišu“. Stoga je cilj Čendlerevog (2017) istraživanja bio da se proverí kako 55 nastavnika, između ostalog i nastavnici stranih jezika, u jednoj od osnovnih škola u Australiji, koriste metajezik multimodalnog pisanja u svojoj nastavi. Došlo se do zaključka da učesnici imaju nizak nivo poznavanja metajezika multimodalnog pisanja, izraženog kroz izjave elemenata dizajna, kao i nedostatak svesti o teorijskom okviru vezanom za dizajn teksta i njegovu konstrukciju. Ukratko, ispitanici nisu spremni da predaju multimodalno pisanje, iako se čini da su oni koji imaju neko iskustvo sa softverima bolje pripremljeni od drugih. Suprotno navedenom, učesnici su pokazali viši nivo znanja o opštijim konceptima pismenosti u vidu posvećenosti kreativnosti u pisanju priča, poznavanje opšteg znanja i narativne strukture, kao i opšte posvećenosti ohrabrivanju svojih učenika da se uključe u proces učenja i poboljšanja svog rada.

S druge strane, želeći da ispitaju multimodalni pristup i kolaborativno učenje u nastavi engleskog jezika, Petroni i Gracija Sindoni (2017: 203, 204-205) kreirali su na jednom od italijanskih fakulteta pilot projekat 2010. godine za studente anglistike. Krajnji rezultati su potvrdili hipotezu da su studenti putem projekta, koji je zasnovan na nastavnom programu koji uključuje multimodalni način učenja, unapredili svoje veštine koristeći engleski jezik. Učenici su unapredili i sposobnost stvaranja, analize, evaluacije digitalnih tekstova koji su korisni u međunarodnim i međukulturnim komunikacijama.

Putem pomenutog istraživanja Petronija i Gracija Sindonija (2017: 203, 204-205), zaključeno je da su studenti kritički razmišljali o kreaciji, distribuciji i evaluaciji multimodalnih tekstova na engleskom. Međutim, i pored toga, učenici su koristili metadeskriptivnu terminologiju i analitičke alate savremenih tekstova na engleskom jeziku, kao i kritički iskoristili funkcionalnosti i mogućnosti digitalnih tehnologija.

Sve ovo je ostvareno zahvaljujući zajedničkoj saradnji studenata, integraciji engleskog jezika, digitalne pismenosti i multimodalnosti, ali i stvaranju zajedničkog programa i korišćenja procene i postupaka vršnjačkog ocenjivanja (Petroni, Gracija Sindonija 2017: 203, 204-205).

3. 6. Istraživanja multimodalnog učenja u nastavi stranih jezika

U aktuelnim istraživanjima multimodalnosti u nastavi stranih jezika, posebno se izdvajaju teme vizuelne gramatike, razvoj vokabulara na časovima stranih jezika, te razvoj motivacije učenika stranih jezika u multimodalnom okruženju. Nadalje, postoje istraživanja čiji je fokus na autonomiji i identitetu učenika, kao i na razvoju, takozvanih, mekih veština poput međusobne komunikacije, saradnje u timu, liderstva, ali i kritičke sposobnosti učenika. U nastavku teksta ćemo posebno analizirati svaku od ovih oblasti istraživanja.

3. 6. 1. Vizuelna gramatika i multimodalno učenje stranih jezika

U nastavi stranih jezika, predstavljanje gramatike uz pomoć vizuelnih materijala menja dugogodišnji tradicionalni pristup učenju gramatike i mnogo više aktivira učenike na časovima pružajući im inetersantiji način da upoznaju, nauče i primene gramatička pravila.

Salbego, Eberle i Soares da Silva Balen (2015: 5, 12) realizuju multimodalnu analizu slika u udžbenicima za engleski jezik, integriranih sa verbalnim tekstovima i predloženim jezičkim aktivnostima. Cilj je bio da se objasni kako vizuelno značenje može poboljšati razumevanje jezika i sadržaja. Vodeći se aspektima vizuelne gramatike Kresa i Van Lejvana (1996), u vidu tri metafunkcije - reprezentacije, interakcije i kompozicije, došlo se do zaključka da su analize slika u procesu učenja jezika potrebne i da podstiču učenike da bolje shvate sadržaj koji proučavaju. Pomenuta vizuelna gramatika u ovoj studiji skreće pažnju učenika i nastavnika na vizuelni svet koji ih okružuje.

Dakle, analiza reprezentativnih, interakcionih i kompozicionih metafunkcija, u smislu učesnika, uglova, vektora, izražaja, sugeriše da ti vizuelni resursi mogu igrati važnu ulogu u razumevanju jezičkog sadržaja kod učenika. Iako pomenuti rad razmatra kratku preliminarnu studiju slika u udžbenicima, namera je da doprinese diskusiji o multimodalnoj pismenosti i multimodalnoj komunikativnoj kompetenciji, ali i da utiče na razvoj svesti nastavnika o važnosti gledanja vizuelnog teksta kao resursa za razvoj procesa učenja kod učenika (Rojs 2007).

3. 6. 2. Razvoj vokabulara putem multimodalnog učenja u nastavi stranih jezika

Učenje vokabulara u nastavi stranih jezika uz pomoć multimodalnog pristupa postaje sve učestalije. Ovim pristupom, učenici uspešnije usvajaju nove reči iz stranih jezika što doprinosi njihovom napretku u učenju.

Na koji način multimodalno učenje utiče na razvoj vokabulara kod učenika stranih jezika, pokazalo je istraživanje Plasa, Čuna, Majera i Lutnera (1998: 34, cit. u Farias, Obilinovic, Orego 2011: 146). Naime, u ovom istraživanju, zadatak učenika nemačkog jezika je bio da pročitaju tekst na datom jeziku, koristeći računarski program koji im je obezbedio prevod ključnih koncepata, kao i slike i video snimke čija je uloga bila da ilustruju reči. Krajnji rezultati su pokazali da su učenici uspešnije pamtili prevode kada su koristili verbalne i vizeulne modove i da su tekst bolje razumeli kada su imali mogućnosti da izaberu sopstveni, omiljeni način obeležavanja. Između ostalog, fokus u ovoj studiji je bio i na individualnim razlikama učenika pri usvajanju vokabulara. Naime, Plas, Čun, Majer i Lutner (1998: 34, cit. u Farias, Obilinovic, Orego 2011: 146) merili su kako se verbalizatori razlikuju od vizualizatora te su došli do zaključka da su učenici koji su koristili željeni mod bolje razumeli tekst. Sugestije autora ove studije upravo se i ogledaju u tome da je potrebno učenicima pružiti opcije za biranje i obradu materijala, kako u verbalnim, tako i vizuelnim modovima.

Na sličan način, u prilog upotrebe modova na časovima stranih jezika, Diboa i Vajl (2000: 157, 159) ukazuju na efikasnost kombinovanja ključnih reči, crteža i slika u učenju vokabulara u nastavi ruskog jezika. Njihovo istraživanje ogleđa se u analiziranju efekata različitih načina prezentovanja informacija u procesu učenja vokabulara ruskog jezika.

Diboa i Vajl (2000: 157, 159) su pošli od pretpostavke da će njihovi učenici bolje usvojiti tekstualne informacije vizuelno i slušno, pod uslovom da postoje semantičke i fonetičke veze među elementima. Teorijska osnova za pomenutu tvrdnju proizilazi iz pretpostavke da se učenici više angažuju i ulažu dodatni napor da obrade informacije kada su tekstualni, vizuelni i auditivni materijali integrisani na ovakav način. Sve ovo vodi do razvoja memorije učenika. Međutim, da bi se adekvatno primenilo multimodalno učenje, potrebno je da vizuelni elementi koji prikazuju informacije budu relevantni za određeni tekst koji se koristi, da novi sadržaj koji se ilustruje bude važan za novi zadatak, kao i da se uspostavi veza sa tekстом.

Diboa i Vajl (2000: 157, 159) ukazuju da su auditivne informacije, predstavljene zajedno sa vizuelnim elementima, stimulisale mnogo više učenje reči ruskog jezika kod učenika, nego što je to bilo sa kombinacijom tekstualnih informacija. Ovakvo shvatanje poklapa se i sa rezultatima drugih autora kao što su Mejer i Moreno (1998, cit. u Farias, Obilinovic, Orego 2011: 146) i njihovim principom modaliteta. U tom smislu, Diboa i Vajl (2000: 157, 159) objašnjavaju rezultat svoje studije time što navode da prezentacije gde su upotrebljena dva moda – slika i tekst, u manjoj meri doprinose procesu učenju, dok vizuelni i zvučni elementi više pomažu u sticanju znanja jer kognitivno manje opterećuju.

Da multimodalno okruženje utiče efektno i na usvajanje i učenje novih reči na stranom jeziku, pokazalo je istraživanje Bisonsa, Van Hjuvena, Konklina i Tanija (2014: 855) koje je obavljeno sa studentima na prvoj godini akademskih studija. Izloživši studente multimodalnim stimulansima, to jest, vizuelnim, pisanim, auditivnim modovima, kao i multimodalnim tekstovima od dva do osam puta, autori su došli do rezultata koji su pokazali da su studenti uspešno učili i usvajali nove reči, u mnogo većoj meri nego što je to sa tradicionalnom nastavom stranih jezika.

Zarej i Kazaj (2011: 369) su u radu sa iranskim studentima engleskog jezika došli do sličnih zaključaka. Naime, radi izrade studije, studenti su podeljeni u četiri grupe u skladu sa njihovim

vizuelnim i verbalnim sklonostima. Nakon obavljenih zadataka, učenici su ocenjeni na osnovu prepoznavanja novog vokabulara pri čemu su rezultati ukazali na to da su grupe koje su bile sklonije vizuelnim i verbalnim modovima, uspješnije pamtile i učile nove reči. Ovim se skreće pažnja i na to da je za nastavu neophodno razmatrati i kognitivne stilove učenika prilikom učenja novog vokabulara u multimodalnom okruženju.

Slično kao i u prethodnim istraživanjima, i studija Karkama, Kartesa, Velaskesa i Lernasasa (2016: 150) pokazuje da upotreba multimodalnosti u kontekstu nastave stranih jezika značajno doprinosi procesu učenja novog vokabulara. Analize rezultata ukazale su i na to da većina učenika ima multimodalne preferencije, odnosno, više vole da biraju razne modove, te da ih kombinuju kada rade određene projekte. Takođe, zaključak ove studije jeste i da su učenici aktivniji kada kreiraju sadržaje uz pomoć vizuelnih elemenata pri čemu ujedno brže usvajaju nove reči u vezi sa temom koju obrađuju.

3. 6. 3. Motivacija učenika stranih jezika za multimodalno učenje

Sa željom da se tehnologija više uključi u proces obrazovanja i učenja, današnja istraživanja ispituju i koliko su učenici motivisani kada se multimodalno učenje poveže sa nastavom stranih jezika.

S tim u vezi, Sankej, Birč i Gardnier (2010: 852, 861), koristeći kvalitativni metod, zaključuju da učenici vrlo pozitivno ocenjuju materijale za učenje sa dodatnim prikazima tekstualnog sadržaja, nalik videu, slikama, interaktivnim elementima. Konkretno, učenici su u ovoj studiji vrednovali upotrebu *Power Point* prezentacije, audio sadržaja i interaktivne dijagrame sa transkripcijom. Učenici su izrazili veliku zainteresovanost i motivaciju za kombinaciju resursa za učenje i više opcija koje su im bile ponuđene.

Sankej, Birč i Gardnier (2010: 852, 861) stoga sugerišu da nastavnici, koji žele da koriste multimodalne resurse, pažljivo razmotre uključivanje modova za predstavljanje ključnih koncepata, naročito onih koji koriste kombinaciju audio i vizuelnog sadržaja.

Analizom nastavne prakse u Kolumbiji, Galvis i Kaljehas (2016: 35-36) primetili su da se pisanim tekstovima uglavnom pristupa linearno bez korišćenja drugih modova. Ovakav postupak dovodi do toga da studenti gube motivaciju i interesovanje za razvoj ove pismenosti. Iz tog razloga, sprovedeno je akciono istraživanje, prema kvalitativnoj paradigmi zasnovanoj na deskriptivno-interpretativnoj metodologiji. Cilj istraživanja je bio da se opiše stvaranje multimodalnih tekstova od strane studenata, kao pedagoške strategije koja se implementira putem IKT alata. Očekivano, rezultati su ukazali da studenti imaju bolje rezultate u učenju engleskog jezika dok koriste IKT. Ujedno, studenti su motivisaniji dok međusobno saraduju stvarajući multimodalne tekstove.

Ovom studijom Galvis i Kaljehas (2016: 50) pokazuju da je upotreba tehnologije jedan od načina da se studenti upoznaju sa ciljnim jezikom i sa različitim vizuelnim, auditivnim i jezičkim resursima kojima su tekstovi predstavljeni. Dok su kreirali veb stranice i multimodalne tekstove, studenti su mogli da svoje digitalne priče obogate slikama i zvukom. Takođe, učenici su naglasili da su im pomoć nastavnika i njihovo vođenje kroz zadatke bili od velike koristi. To znači da korišćenje virtuelnih okruženja za učenje ne zamjenjuje ulogu nastavnika u procesu učenja jezika; naprotiv, edukatori postaju facilitatori virtuelnih iskustava i pomažu učenicima tokom njihovog istraživanja.

Galvis i Kaljehas (2016: 50) zaključuju da su tehnologije povećale količinu i kvalitet interakcije sa tekstovima jer studenti nisu imali pasivni odnos s informacijama. Umesto toga, bili su motivisani, aktivno su koristili tekstove koristeći rečnike, uređivali su informacije, pa čak i stvarali pitanja i nove priče koristeći resurse i alate za učenje engleskog jezika.

3. 6. 4. Autonomija učenika stranih jezika i multimodalno učenje

Multimodalno učenje takođe utiče i na razvoj autonomije učenika stranih jezika. Osim što su motivisani, učenici u ovakvom okruženju dobijaju više mogućnosti da postanu samostalniji dok obavljaju određene zadatke.

S tim u vezi, kako bi ispitali prednosti i izazove u čitanju na stranim jezicima u multimedijalnom okruženju, Varala i Jalkanen (2010: 68, 94-95) dizajnirali su kurs čitanja za studente iz različitih evropskih zemalja, koji uče finski kao drugi jezik. U svom radu istražuju koje vrste zadataka su značajne za studente i da li multimodalnost doprinosi više procesu učenja u odnosu na tradicionalno okruženje. Došlo se do zaključka da u poređenju sa tradicionalnim kursevima čitanja, ispitanici imaju više koristi od čitanja digitalnih tekstova i upotrebe veb platforme za učenje. Multimodalno okruženje omogućava studentima da samostalno čitaju značajne tekstove i aktivno uče kroz multimodalne tekstove i zadatke.

U tom pogledu, Varala i Jalkanen (2010: 68, 94-95) skreću pažnju na to da učenje jezika u ovakvom okruženju omogućava razvoj autonomije u učenju, fleksibilnost u vidu vremena, mesta, sadržaja kursa i sticanja i razvijanja jezičkog znanja/kompetencije studenta. Međutim, povratne informacije nisu potvrdile hipotezu da će studenti biti „bolji“ u znanju u digitalnom okruženju. Naime, zaključak je da je studentima potrebna pomoć kako bi razumeli novi obrazac razmišljanja, kao i koncept autonomije u procesu učenja stranih jezika.

Dakle, učenici dobijaju veću mogućnost da u digitalnom okruženju budu samostalniji što nekim učenicima više odgovara jer uče strane jezike na svoj način i prema svom ritmu. Međutim, samostalnost u radu znači i veću odgovornost u procesu učenja, te neki učenici ne mogu da se snađu u tom pogledu i potrebna im je dodatna podrška nastavnika kao i dodatne instrukcije kako bi u potpunosti odradili zadatke i usvojili nove sadržaje.

3. 6. 5. Razvoj „mekih veština“ putem multimodalnog učenja u nastavi stranih jezika

Multimodalni pristup na časovima stranih jezika aktivira učenike, podstiče ih da rade u grupama, da vode grupe, saraduju, kritički razmišljaju, dolaze do rešenja, sve vreme koristeći strani jezik. Da bi se multimodalne aktivnosti uspešno realizovale, od učenika se očekuje da međusobno saraduju, da delegiraju, slušaju jedne druge, predstavljaju svoje ideje i poštuju druge.

U vezi sa tim, u nameri da ispita kako multimodalno učenje i kreiranje multimodalnih tekstova utiče na razvoj jezičkih kompetencija i socijalne kompetencije u nastavi stranih jezika, Martines Lirola (2016: 77) obavila je istraživanje sa studentima engleskog jezika. Analiza rezultata zasnivala se na principima vizuelne gramatike (v. Kres, Van Lejvana 1996) gde studenti uče kako da analiziraju glavne aspekte multimodalnih tekstova. Anketiranje studenata je obavljeno krajem školske 2015/2016. godine, a rezultati istraživanja su pokazali da studenti razvijaju socijalne kompetencije koje im mogu koristiti u budućim poslovima, kao što su komunikacija, saradnja, liderstvo, upravljanje konfliktima (Martines Lirola 2016: 77).

Pomenutom studijom, Martines Lirola (2016: 84-85) je potvrdila da je prilikom multimodalnog učenja odgovornost učenika za sopstveno učenje naglašena i vidljiva jer preuzimaju aktivnu ulogu. Učenici uče i kako da donose odluke u vezi sa zadatkom i smernicama koje su dobili na početku semestra. Dakle, upotrebom različitih multimodalnih materijala, kao što su video zapis, Fejsbuk, multimodalni tekstovi sa slikama, podstiče se kreativnost studenata jer se trude da koriste različite materijale i tehnike kako bi poboljšali interakciju sa svojim kolegama u učionici. Pored toga, kreativnost studenata stranih jezika se razvija i dok istražuju multimodalne tekstove koji su njima interesanti, i koji mogu poslužiti za analizu kulturnih aspekata i aktuelnih društvenih problema.

Studija Martines Lirole (2016: 84-85) dokazuje da multimodalni časovi stranih jezika čine studente aktivnim u učenju jezika. Učenici se razvijaju kao lideri jer odlučuju o multimodalnom tekstu, temi usmene prezentacije, sopstvenoj organizaciji. Isto tako, studenti vode računa o upotrebi multimodalnih resursa, komentarima koje pišu na Fejsbuku na temu koja je predložena za debatu svake nedelje, načinu na koji doprinose grupnoj interakciji što su zadaci multimodalnih aktivnosti ovog istraživanja. Sa druge strane, pri kreiranju i uređivanju multimodalnih tekstova, koncept pismenosti se takođe proširuje jer se od učenika zahteva da koriste više različitih izraza u svom tekstu.

U istraživanju koje su objavili Gode i Lindstrom (2014: 165, 185-186), utvrđeno je da stvaranje multimodalnih tekstova u jezičkom obrazovanju podrazumeva visok nivo pregovaranja među učenicima. Dok integrišu i biraju šta će iskoristiti u datim tekstovima, moguće je da se među

učenicima pojave određena neslaganja što može da poremeti ishod zadatka. Stoga, da bi se zadatak ispunio, učenici se uče kako da se prilagode situaciji, kako da uspešnije pregovaraju jer je njihova interakcija od suštinskog značaja za obavljanje aktivnosti.

Dakle, kreiranje multimodalnih tekstova, osim što razvija pismenost kod učenika, nesumnjivo utiče i uči ih kako da nauče da pregovaraju, donose odluke i kako da se ponašaju u timskom radu dok razvijaju aktivnosti jezičke komunikacije (Gode, Lindstrom 2014: 165, 185-186).

3. 6. 6. Kritička sposobnost učenika stranih jezika i multimodalno učenje

Značaj multimodalne pismenosti kod učenika stranih jezika ogleda se i u razvoju njihovog kritičkog razmišljanja, ali i kritičkog čitanja multimodalnih tekstova.

Ulu, Avšar-Tunkaj i Baš (2017: 89) ukazuju da postoji pozitivna i srednja korelacija između izražavanja pomoću multimodalne strukture i percepcije samoefikasnosti u procesu kritičkog čitanja digitalnih sadržaja. U prilog tome, pomenuti autori navode studiju Pendltona (2013), gde su studenti pripremili vremenske izveštaje koristeći različite elemente (vizuelne, pisane itd.) nakon što su obavili svoje istraživanje na internetu. Studenti su prezentacije osmislili kritički ocenjujući sadržaj na različitim veb stranicama kao deo svojih projekata.

Takođe, među nastavnim materijalima koji podstiču multimodalno učenje stranih jezika i razvoj kritičke sposobnosti kod učenika jesu i digitalne priče. U tu svrhu Gregori-Signes (2014: 247) sprovela je istraživanje sa učenicima srednjih škola u Valensiji. Rezultati su ukazali na to da je digitalna priča žanr koji omogućava učenicima da rade i individualno i u grupama kako bi kritički promišljali polemična društvena pitanja. Naime, odnos između konteksta i učenika, koji se često ignoriše, potvrđuje se kao osnovni element u izradi digitalne priče, koristeći se multimedijalnom tehnologijom kako bi se ohrabrio kritički pristup kod učenika. Multimodalno digitalno pričanje priča, dakle, podstiče socio-kognitivnu metodu podučavanja i učenje, u kojoj učenici procenjuju stvarnost koja ih okružuje i proizvode vlastitu interpretaciju.

S druge strane, u vezi sa multimodalnošću, Gregori-Signes (2014: 247) naglašava da rezultati ukazuju na to da učenici nisu dovoljno radili na scenariju, nisu obratili pažnju na sekvenciranje reči i slika i nisu ga razrađivali. Zaključuje se da ovo proizilazi iz nedostatka instrukcija i znanja o multimodalnosti i o tome kako se nositi sa multimodalnim diskursom. Digitalne priče i druge multimodalne aktivnosti svakako bi se poboljšale da su učenici upućeni na specifične vizuelne kohezivne uređaje nalik digitalnim alatima i platformama koji bi im pomogli da svoju priču učine koherentnijom i adekvatno prikazanom.

Naime, i u pomenutom primeru se može zaključiti da je uloga instrukcija u multimodalnom učenju i prilikom kreiranja multimodalnih aktivnosti od velike važnosti. Kako bi učenici adekvatno koristili digitalne resurse i modove neophodno je da se detaljnije upoznaju sa procesom rada i da prate navedene instrukcije. Imajući u vidu da prilikom rada na ovakvoj vrsti projekata učenici dobijaju više slobode u radu te je njihova autonomija veća, njima je neohodna i podrška ali i detaljan plan, koji nastavnici treba da naprave, a koji bi im predstavljao dobar vodič u datom procesu kako bi na odgovarajući način odradili zadatak.

3. 6. 7. Identiteti učenika stranih jezika i multimodalno učenje

Koristeći multimodalni način učenja u nastavi stranih jezika, učenici menjaju i svoje uloge. Naime, jedno od istraživanja pokazalo je da se identiteti učenika menjaju dok kreiraju multimodalne tekstove. Od aktivnih pisaca do dizajnera teksta, uloga učenika biva sve aktivnija i zahteva od njih da se više prilagođavaju predstojećim multimodalnim zadacima koristeći strani jezik.

Putem implementiranja digitalnog multimodalnog programa na časovima engleskog jezika, Jeng (2018: 60, 70) je došao do rezultata da se identiteti studenta menjaju u skladu sa ulogom koju imaju u projektima. Koristeći podatke prikupljene putem posmatranja, intervjuva i multimodalnih tekstova napisanih od strane studenta, izdvojene su promene uloga kod studenta u ovoj studiji.

Najpre, kako navodi Jeng (2018: 60, 70), studenti su od „pisaca“ koji su, na početku pružali otpor, postali aktivni kreatori multimodalnih tekstova na engleskom jeziku. U drugoj fazi, studenti su se razvijali u vidu multimodalnih dizajnera jer su morali da detaljno vode računa o dizajnu svojih tekstova i samim tim su ulagali veći trud i bivali posvećeniji radu. Zapravo, ova studija je ukazala na uzajamno delovanje multimodalnog pisanja tekstova na engleskom jeziku i uloženog truda učenika za pomenutu aktivnost što pokazuje koliki je značaj multimodalnog okruženja u nastavi za sve učenike.

Nesumnjivo je da multimodalnost u nastavi stranih jezika omogućava mnogobrojne načine učenje gde učenici mogu da biraju koje će modove koristiti prilikom učenja stranih jezika, kao i razvijanja svojih jezičkih kompetencija. Putem slika, pisanja, gestova i drugih modova, njihova međusobna komunikacija se znatno poboljšava jer je u svakom projektu neophodno da aktivno učestvuju i neguju kolaborativno okruženje gde im upotreba tehnologije pomaže.

Međutim, da bi multimodalno učenje zaista dalo rezultate, nesporno je da i učenici i nastavnici moraju raditi na razvoju i unpređivanju multimodalne pismenosti. Uz pomoć ovakve vrste pismenosti, glavni akteri u nastavi stranih jezika će moći da uspešno čitaju multimodalne tekstove, kao i da ih kreiraju vodeći računa o svim segmentima, kako o jezičkim strukturama dok kreiraju sadržaj, tako i o slikama, videu i drugim modovima koji služe da privuku pažnju svih recipijenata.

Navedena istraživanja skreću pažnju upravo na ovaj aspekt multimodalnog učenja, fokusirajući se, najpre, na različite prednosti koje ovaj vid nastave ima za učenje stranih jezika, ali i na nedostatke koji se javljaju prevashodno zbog nedovoljne obuke nastavnika.

S tim u vezi, Karkamo, Kartes, Velaskes i Leranas (2016: 151) ističu da multimodalnost predstavlja sredstvo promene u praksi nastavnika. U interesu poboljšanja nastave stranih jezika, njihovi predlozi su da se istraži u kojoj meri se multimodalno učenje izučava u osnovnim i srednjim školama različitih društvenih sredina i da li je uspešna u različitim kontekstima. Poređenjem grupa učenika koje, s jedne strane, koriste multimodalne instrukcije, a sa druge tradicionalne, moglo bi se uvideti koje su prednosti multimodalnog učenja u odnosu na tradicionalni pristup u nastavi. Gregori-Signes (2014: 247) zaključuje da multimodalnost treba da dobije sličnu pažnju koja se pridaje čitanju i pisanju, stoga naglašava da je preporučljivo uključiti multimodalnost u nastavni plan i program.

3. 7. Nastava stranih jezika i veb 2.0 tehnologije

Nove Veb 2.0 tehnologije svakodnevno menjaju oblasti ljudske delatnosti, strukturu tržišta rada, ali i oblast obrazovanja. Prema *Istraživanju o upotrebi IKT u školama u Srbiji* (Džigurski, Simić, Marković, Šćepanović 2013: 10) mnoga zanimanja postepeno nestaju i zamenjuju se novim koja uključuju aktivnu upotrebu tehnologija.

U obrazovanju i nastavi su te promene postale neizostavne, stoga su počele da se intenzivnije javljaju i u nastavi i procesu učenja stranih jezika.

U tom pogledu, Daunes, Anderson i Valton (2005, 2007, 2007 cit. u Pacific Policy Research Center 2010: 10-11) tvrde da upoznavanje učenika sa tehnologijama Veb 2.0 otvara nova vrata i stil učenja stranih jezika. Nastava stranih jezika, gde postoji upotreba tehnologije i interneta, fokusira se na zajedničko znanje, zajednička sredstva, rešavanje problema i razdvajanje razlika između znanja i komunikacije (npr. proizvodnja i korišćenje podkasta, blogova, video zapisa i interaktivnih tutorijala).

Za razvijanje komunikativne kompetencije i upoznavanje strane kulture, neophodno je obrađivati različite teme, stoga je bitno dobro pripremiti časove i iskoristiti raznovrsne materijale i informacije iz različitih izvora. Veb 2.0 predstavlja jedan od glavnih tehničkih resursa za učenje jezika jer omogućava pristup digitalnoj literaturi, kao i informacijama na obrazovnim platformama i sajtovima, olakšavajući multimedijalnu interakciju (Marš, Leng 2000, Aleksander 2016, cit. u: Garsija Esteban 2015: 50-51).

Godvin-Džouns (2007) smatra da se svakodnevnom razvojem veba otvara sve veći prostor za društveno i idejno umrežavanje protagonista vaspitno-obrazovnog procesa. Nastavnici i učenici su deo društvenih mreža Veb 2.0, razmenjuju među sobom i sa drugima različite sadržaje, kreiraju nove i saraduju na modernije načine koje današnje društvo nameće.

Naime, Godvin-Džouns (2007) ističe da su Veb 2.0 fenomeni usmereni na korisnike, kao što je blogovanje, deljenje video zapisa putem Jutjuba, kolektivno uređivanje stranica nalik Vikipediji i slično. Tako i upotreba videa u nastavi stranih jezika, u kombinaciji sa praktičnim učenjem, nastavnim planom i programom, može biti neprocenjivo značajna za proširivanje iskustva u učenju stranih jezika.

Sve ovo ukazuje na to da nastavnici, uz pomoć Veb 2.0 tehnologija, imaju mogućnosti da samostalno i zajedno sa učenicima kreiraju nove formate i sadržaje koji su praćeni različitim modovima pri čemu se podstiče razvoj multimodalnog učenja i multimodalne pismenosti.

3. 7. 1. Obrazovne platforme

Postoje različiti termini koji se koriste za definisanje obrazovnih platformi ili računarskih aplikacija. Sanćes i Ueros, Polsen (2010, 2003, cit. u Kosta, Teišera, Alvelos 2012: 335) navode neke od termina kao što su e-learning sistemi, sistemi za upravljanje učenjem *Learning Management System* (LMS), sistemi za upravljanje sadržajem *Content Management System* (CMS), sistemi virtuelnog okruženja za učenje *Virtual Learning Environment* (VLE).

Putem navedenih sistema, Sanćes i Ueros, Polsen (2010, 2003, cit. u Kosta, Teišera, Alvelos 2012: 335) ističu da učenici imaju mogućnost da pristupe sadržajima kurseva i predmeta u različitim formatima, tj. modovima u vidu teksta, slike, zvuka. Ujedno, učenici mogu da komuniciraju međusobno i sa nastavnicima putem oglasnih tabli, foruma, video konferencija i drugih alata. Obrazovne platforme omogućavaju kreiranje onlajn kurseva, stranice predmeta, radnih grupa koje uče, ali i efikasno i jasno upravljanje sadržajem putem Interneta, kao i registraciju, praćenje i evaluaciju učenika i nastavnika kroz aktivnosti.

U tom pogledu, Kosta, Teišera, Alvelos (2012: 335) takođe pominju pristup Pitrovskog koji definiše obrazovne platforme kao sisteme koji pružaju podršku za aktivnosti kao što su kreiranje, organizacija, isporuka, komunikacija, saradnja i procena te na taj način omogućavaju rad u multimodalnom okruženju kao i razvoj multimodalnosti.

Međutim, ove platforme bez sumnje predstavljaju i veliki izazov za institucije i nastavnike. Na primer, Islam, Bir i Sleš (2015: 109) neke od izazova vide u tome da bez odgovarajuće obuke, nastavnici mogu izgubiti mnogo više vremena nego što je potrebno ili pak mogu imati poteškoća u prepoznavanju učeničkih potreba. U tom smislu, ako sistem elektronskog učenja i upotrebe obrazovnih platformi nije stabilan, dolazi do zastoja u radu, dok konstantne tehničke greške mogu prouzrokovati neugodnosti kod nastavnika.

3. 7. 1. 1. Moodle platforma

Moodle (akronim izveden od naziva na engleskom jeziku: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* što znači „modularno objektno orijentisano dinamično okruženje za učenje“) predstavlja jedan od najčešće korišćenih softvera za organizovanje kurseva putem Interneta u obrazovnim institucijama. Ova platforma je besplatna, fleksibilna i poznata po brznoj instalaciji, jednostavnoj integraciji u postojeće sisteme i logičkom interfejsu za nastavnike i učenike. Zato i ne čudi da je *Moodle* popularan među nastavnicima, što zbog svoje pedagoške osnove, tako i zbog prilagodljivosti na akademsku okolinu (www.moodle.org/stats cit. u Bošković, Gajić, Tomić 2014: 480).

Blin i Munro (2008: 482) objašnjavaju da pomenutu platformu čine resursi i moduli. U resurse spadaju didaktički materijali, napravljeni u digitalnim formatima, nalik *Power Point* prezentaciji, *Word* dokumentima, animacijama, videima, audio datotekama, koji se potom učitavaju na platformi. Sa druge strane, moduli su komponente čija je uloga da omoguće interakciju između učenika i nastavnika na osnovu sadržaja. Prema tome, ova platforma pruža sledeće module: baze podataka, zadatke, lekcije, razgovore, forume, rečnike, kvizove, ankete, radionice i slično.

Naime, *Moodle* kao obrazovna platforma jeste adekvatna podrška za sve aktivnosti koje uključuju semiotičke resurse, tj. modove što omogućava učenicima da razvijaju kako digitalnu tako i multimodalnu pismenost dok rade na određenom projektu.

S tim u vezi, Milićević, Milićević i Milić (2014: 76) obrazlažu da ovu platformu univerziteta i škole najpre koriste kako bi unapredili nastavu koristeći tehnologije. *Moodle* je razvijen uz pomoć PHP jezika i njegove glavne odlike jesu jasan dizajn veb sajta, jednostavni softveri za razumevanje, obimna ali i jednostavna dokumentacija, kako za korisnike, tako i za programere. Forumi i mejling liste *Moodle-a* su jasno strukturisani i omogućavaju jednostavnu upotrebu i sistem za praćenje informacija. Moodle platforma omogućava kreiranje veb stranice kursa i svakako, pristup svim upisanim učenicima.

Na koji način se *Moodle* koristi u nastavi stranih jezika u Srbiji, istraživali su Bošković, Gajić i Tomić (2014: 482). Oni su anonimnim upitnikom ispitali kako studenti Univerziteta Singidunum ocenjuju pomenutu platformu. Rezultati su pokazali da se prednosti *Moodle-a* za učenje engleskog jezika ogledaju u mogućnosti upotrebe multimedijalnih alata, u mogućnosti da se platforma može koristiti u bilo koje vreme i na bilo kom mestu, kao i da lako mogu da pristupe nastavnim materijalima i testovima za samoevaluaciju.

Nasuprot prednostima, Bošković, Gajić i Tomić (2014: 482) navode da su kao glavne nedostatke studenti istakli nemogućnost aktivne upotrebe jezika i nedostatak interakcije sa nastavnicima. S druge strane, studenti su predložili da se platforma poboljša dodavanjem audio/video materijala koji sadrže realne poslovne i životne kontekste što im može poslužiti da vežbaju engleski potreban za date situacije.

Do sličnog zaključka došle su Popović i Radusin-Bardić (2015: 178-179) na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. One su istraživale primenu platforme *Moodle* kao dopunskog nastavnog sredstva u nastavi francuskog jezika. Studenti su istakli iste pozitivne strane kao i u prethodnom istraživanju, dakle, raznovrstan nastavni materijal zasnovan na uvek dostupnim multimedijalnim sadržajima koji podstiču njihovo kontinuirano učenje i motivaciju.

Studija autora Popović i Radusin-Bardić (2015: 178-179) je još jedna u nizu koja potvrđuje da uvođenje tehnologije i elektronskog učenja, kao dodatnog nastavnog sredstva u tradicionalnoj nastavi, u velikoj meri utiče pozitivno na motivaciju studenata. Bez sumnje, virtuelno okruženje i platforma Moodle omogućavaju svakom studentu da razvija znanje jezika prema sopstvenim mogućnostima, kao i da odredi vreme, mesto i tempo svog učenja. Tako da „iako princip kombinovanog učenja zahteva veću angažovanost kako nastavnika, tako i studenata, njegovu primenu u univerzitetskoj nastavi treba u što većoj meri podstaći budući da se njegov pozitivan uticaj na motivaciju čini neospornim“ (Popović, Radusin-Bardić 2015: 178-179).

3. 7. 2. Mobilni telefoni

Skretanjem pažnje na savremene tehnologije, digitalnu i multimodalnu pismenost, kao i multimodalno učenje, ne treba zaboraviti i mobilne telefone koje imaju sve važnije mesto u obrazovanju. S tim u vezi, Prenski (2005) tvrdi da učenici mogu kvalitetno učiti koristeći mobilne telefone, isključivo ako su aktivnosti detaljno izrađane i prilagođene telefonu što zahteva posebne digitalne veštine nastavnika. Razne vrste učenja, nalik slušanju, pisanju, posmatranju, procenjivanju, vežbanju podržane su od strane mobilnih telefona. Zato i ako se pruži mogućnost korišćenja pomenutog materijala u nastavi, učenici bi mogli, uz mentorstvo nastavnika, iskoristiti na najbolji mogući način u edukativne svrhe, kao što već koriste digitalne tehnologije.

Mobilni uređaji i tableti su, bez sumnje, najpopularniji elektronski uređaji među učenicima jer koristeći internet razmenjuju poruke, fotografišu, kreiraju video zapise i slično što pokazuje da aktivno koriste i kreiraju modove pri čemu se multimodalnost razvija i putem ovih uređaja.

Iz tog razloga, Krus (2018: 319, 334) naglašava da nastavnici jezika ne bi trebalo da ignorišu ove aktivnosti koje su sastavni deo svakodnevnog života i da ih izostave iz nastave. Da bi pokazao kakav je efekat upotrebe digitalnih materijala i mobilnih telefona na časovima, Krus je sproveo kvalitativno istraživanje sa studentima španskog jezika u Portugaliji. Zadatak studenata je bio da prezentuju svoje radove u vidu zajedničkog projekta koji je podrazumevao istraživanje i predstavljanje kulture i jezika Hispanske Amerike, služeći se, svakako, autentičnim materijalima sa interneta uz pomoć mobilnih telefona.

Zaključak Krusove studije (2018: 334), nakon uspešno obavljenih aktivnosti učenika, ukazuje da su studenti postali jači u procesu učenja koristeći mobilne telefone. Učenici su bili glavni kreatori projekata, te je njihova uloga bila vrlo aktivna što je znatno uticalo i na razvoj njihovih jezičkih veština, kulturološke svesti i kritičkog razmišljanja prilikom odabira i selekcije tema i materijala.

Putem ove studije, Krus (2018: 334), zaključuje da mobilni telefoni i tableti omogućavaju osposobljavanje učenika i čine ih samostalnijim. Takođe, Krus naglašava da digitalni materijali jesu odgovarajući nastavni materijali, jer učenike postižu da budu preduzimljivi, da grade svoje stavove o jeziku ili kulturama i da putem svojih projekata stvaraju novo znanje.

Na korist upotrebe mobilnih telefona i neophodne promene u nastavi stranih jezika ukazuju i rezultati istraživanja sa učenicima u Jordanu. Ababneh (2017: 127-128) je došla do zaključka da više od polovine ispitanika u velikoj meri koristi svoje mobilne uređaje za učenje engleskog, kao i da su stavovi učenika prema ovim uređajima i više nego pozitivni, što sugerise da se u nastavne planove i programe mora uključiti tehnologija.

U vezi sa tim, neophodno je razmisliti o mudrom i postepenom uvođenju takve tehnologije u učenje, posebno u nastavu jezika. Rosado i Kutum (2013, cit. u: Ababneh 2017: 127-128) ističu da je dobro poznato da informaciono-komunikacione tehnologije pozitivno utiču na pedagoški proces. Zato i naglašavaju da nastavnici jezika mogu privući pažnju svojih učenika upotrebom mobilnih uređaja u učenju stranih jezika jer je to prenosivo sredstvo informisanja koje je danas dostupno skoro svima. Sa ovim se slažu i Mtega i saradnici (2012: 118) i dodaju da je pogrešno zabranjivati mobilne telefone u učionici, već ih treba koristiti mudro i pod kontrolom pri čemu nastavnici mogu pokazati učenicima da pomenuti uređaji ne služe isključivo za zabavu, već da imaju različite edukativne prednosti, kao na primer u multimodalnom učenju. Na kraju, Braun (2001: 208-209) poziva nastavnike da iskoriste popularnost mobilnih telefona među učenicima kako bi ih usmerili da pronađu vlastiti stil učenja i da izgrade odgovornost za sopstveno učenje.

3. 7. 3. Blogovi

Moderni blogovi, vrlo zapaženi od strane mlađe generacije, mogu biti dobar način da učenici započnu da kreiraju multimedijalne tekstove i aktivno koriste modove, kao i da konstanto uče i obnavljaju gradivo, istražuju, međusobno saraduju i time razvijaju mnoge veštine u multimodalnom okruženju.

Laborda i Rojo (2007) predstavljaju blogove kao društvene softvere gde učenici imaju mogućnost da prikažu sopstvene sadržaje na stranom jeziku u skladu sa svojim nivoima digitalne i multimodalne pismenosti. Imajući u vidu da blogovi sadrže širok spektar slika i audio-vizuelnih predmeta, mogu biti vrlo korisni i za časove na stranom jeziku.

Blogovi u nastavi mogu se upotrebiti na različite načine. Naime, Lazović (2012: 40), najpre, ukazuje da blogovi mogu poslužiti kao oglasna tabla za sva potrebna obaveštenja pri čemu nastavnici kreiraju komunikaciju sa učenicima koja se razlikuje od već ustaljene i tradicionalne. Kreirajući sopstveni blog, nastavnici mogu da naprave baze sa različitim vežbanjima i zadacima, da omoguće pristup materijalu i da razmenjuju ideje i sa kolegama.

Isto tako, Lazović (2012: 40) navodi da ova vrsta digitalnog resursa može biti mesto gde učenici mogu da izraze svoje mišljenje, raspravljaju o određenoj temi, razmenjuju materijale i saraduju u kontinuitetu. Neosporno je da se upotrebom blogova motivacija učenika povećava, imajući u vidu da vladaju tehnološkim sadržajima, čak neretko bolje i od svojih nastavnika. Stoga, učenje uz pomoć blogova postaje nezavisno, samostalno, usmereno ka učenicima, gde se razvija i unapređuje njihova kreativnost, kao i timski istraživački rad.

Prema Godvin-Džouns (2006: 11), blogovi podstiču povratne informacije i artikulaciju ideja i mišljenja, omogućavaju mogućnosti za zajedničke projekte i debate, te inspirišu učenike da razvijaju veštine ubeđivanja i argumentacije. Štaviše, upotreba blogova služi učenicima da poboljšaju veštine pisanja, kao i da vrše reviziju pisanih materijala.

U tom pogledu, Liu i Peng (2009: 514) su, u studiji slučaja koja je bila u vezi s efektima obuke vršnjačke revizije o komentarima vršnjaka, kvalitetu revizije i percepcijama učenika o sastavljanju u

blogovima, utvrdili da se brucoši više orijentišu na reviziju komentara kolega i da su uspješni u revidiranju sopstvenih tekstova.

U drugoj studiji, Li (2010: 212) je tražio od studenata da koriste blog sa ciljem da razviju jezičke kompetencije i zaključak je da su njihovi blog zapisi pozitivno uticali na tačno i tačno pisanje. Ujedno, blogovi su uticali na motivaciju i povratnu informaciju učenika, dok su istovremeno povećavali upotrebu ciljnog jezika.

U eksperimentalnoj studiji, Ciftci i Kocoglu (2012: 61) ispitivali su efekte onlajn povratnih informacija putem blogova na performanse i percepciju učenika turskog jezika i zaključili da oni koji koriste blogove za povratne informacije pokazuju veći uspeh u izradi tekstova.

U Srbiji, Lazović (2012: 37, 47-48) je sprovedla istraživanje sa studentima anglistike na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu kako bi ispitala upotrebu blogova u nastavi. Kontinuirano su praćeni i analizirani stavovi četiri generacije studenata prve godine, počev od školske 2007/08, kada je blog kao vid obaveštavanja studenata uveden, sve do školske 2010/11.

Analizom upitnika, Lazović (2012: 37, 47-48) je zaključila da su studenti prepoznali potrebu za većim brojem blogova u obrazovne svrhe i u nastavi engleskog jezika koji bi im poslužili da pronađu obaveštenja, rezultate ispita, određene promene i ostalo. Pored toga, studenti su dodali da su blogovi odlični jer su im neophodne informacije vidljive, dok ih je navika blogovanja tokom studiranja u okviru ovog kursa ohrabrila da i sami naprave sopstvene blogove gde mogu da iznose svoja mišljenja i ideje i da pritom i nadalje rade na podsticanju sopstvene digitalne i multimodalne pismenosti.

3. 7. 4. Podkasti

Pored blogova, podkasti takođe bivaju sve korisniji u današnjem društvu, te se mogu upotrebiti i u obrazovanju i u multimodalnom učenju stranih jezika. Rajić (2013: 90) navodi da je podkast audio ili vizuelni sadržaj koji se preko mreže i besplatnom pretplatom automatski isporučuje. Podkasti se dostavljaju putem interneta, mreže ili bilo kojim prenosnim uređajem, nalik laptopu, desktop računaru, MP3 plejeru. U prvobitnoj verziji, podkasti su bili samo za audio sadržaje, ali danas mogu sadržati video zapise i slike.

U nastavi, podkasti mogu poslužiti kao nastavni materijal za različite aktivnosti. Tako na primer, podkasti su značajni za nastavnike jezika jer je teško pronaći resurse za izgovaranje različitih varijeteta i registara koji se koriste u nastavi (Garsija Esteban 2015: 51) što pokazuje kolika je važnost i zvučnih modova u procesu učenja stranih jezika.

Bamanger i Alhasan (2015: 63) su želeli da utvrde da li podkasti pomažu studentima pri učenju engleskog jezika, tačnije, da li uz pomenuti softver poboljšavaju pisanje na engleskom i sposobnost istraživanja korisnih informacija za određeni zadatak. Studija je sprovedena sa studentima iz Saudijske Arabije koji su bili podeljeni nasumično u dve grupe, eksperimentalnu i kontrolnu. Eksperimentalna grupa je slušala predavanja uz pomoć podkasta, kao i tradicionalne lekcije na časovima, dok je kontrolna pohađala isključivo tradicionalnu nastavu. Krajnji rezultat jeste da su studenti u eksperimentalnoj grupi mnogo više napredovali od kontrolne. Dakle, napredak se zapravo ogledao u tome što su studenti, koristeći podkaste i zvučne modove, imali manje grešaka u pravopisu i interpunkciji.

Pored pomenutog, rezultati istraživanja Bamangera i Alhasana (2015: 63) pokazali da su stavovi studenta u eksperimentalnoj grupi uglavnom pozitivni o podkastu u nastavi stranih jezika. Ova tvrdnja predstavlja dobru osnovu da se i dalje nastavnici obučavaju u korišćenju ove tehnologije kako bi rezultati učenja jezika, u ovim slučajevima, pisanja na stranom jezika bili bolji.

U prilog navedenom, Hasan i Hun (2013: 132) skreću pažnju na jedno od istraživanja gde je upotreba podkasta proučavana u vezi sa učenjem jezika. Oni navode da su Ešton-Hai i Bruks (2011) sprovedli akciono istraživanje u cilju pronalaženja strategija učenja u korišćenju podkasta koje su stvorili učenici. Zadatak učesnika je bio da kreiraju veb stranicu gde su postavljeni podkastovi, transkripcije priča i studentske fotografije. Autori zaključuju da je korišćenje različitih vrsta strategija učenja i modova unapredilo učenje jezika kod ispitanika. Nosioci ovog istraživanja predlažu

podkaste jer su vrlo korisni u edukativne svrhe, dok je učenje jezika dostupno i van učionice što omogućava da se proces učenja odvija bilo kada i bilo gde.

Dakle, multimodalno učenje se može razvijati i putem podkasta i zvučnih modova jer se učenicima omogućava da slušaju različite dijalekte određenog jezika, ali i da svoj glas koriste kao jedan od modova kada predstavljaju multimodalne projekte.

Prema tome, generalni zaključak jeste, da se u ovom informacionom dobu, zapravo više i ne postavlja pitanje treba li i kada početi sa implementacijom informaciono-komunikacionih tehnologija u školi i obrazovanju, već na koji način (Carnet 2018: 4).

Carnet (2018: 4) rezimira da je uspešna integracija tehnologije moguća ukoliko se uvaži činjenica da današnji učenici i njihovi nastavnici pripadaju različitim generacijama, te je za adaptaciju svih aktera potrebno određeno vreme. Današnji učenici mnogo brže uče i usvajaju znanja služeći se strukturisanim multimedijalnim materijalima i modovima u kombinaciji s planiranim gradivom. U tom smislu, neophodno je voditi računa i o kvalitetu i dizajnu odabranih sadržaja kako bi mogli biti delotvorni u odnosu na tradicionalnu nastavu, i u skladu sa znanjima i interesovanjima mlađih generacija učenika, takozvanih digitalnih urođenika koji su više okrenuti savremenoj nastavi i multimodalnom učenju.

4. SAVREMENA NASTAVA STRANIH JEZIKA

Tehnološki napredak, razvoj tehnologija, savremena dostignuća u pedagoškoj nauci stvaraju kontinuirane promene u nastavi. Potreba za osavremenjivanjem nastave je velika, te je neophodno da se nastavne metode, nastavni materijali menjaju i usklade sa interesovanjima modernih, digitalnih generacija (Novković-Cvetković 2017: 179).

Tradicionalna nastava, često orijentisana na sticanje i reprodukciju znanja učenika, zamenjuje se postepeno „novim organizacionim rešenjima kojima se prevazilazi nasleđena praksa nastave i učenja, model kruto determinisane, uniformne, normativne organizacije koja je primerena frontalnom načinu rada“ (Nedeljković 2002: 24).

Počevši od gramatičko-prevodnog, direktnog, audiolingvalnog, eklektičkog ili kombinovanog, sve do komunikativnog metoda, proces nastave stranih jezika se tokom istorije menjao do danas kada se nastoji da se nastava uskladi sa savremenim metodama, novim medijima i tehnologijama. Promene u nastavi su potrebne kako bi se išlo u korak sa vremenom, ali pre svega, kako bi se današnji učenici, pripadnici digitalnog doba, motivisali i uključili u proces učenja i usvajanja stranih jezika i kultura.

U kontekstu preobražaja i modernizacije škola i nastave, Ratković (2009: 47) podvlači da su nastavnici ključni nosioci tog procesa. Pred njima su ogromne promene koje moraju rešavati *ex professo*, to jest, bez prava na greške. Pritom, ne treba zanemariti ni prisustvo teškoća nastavnika u vidu zahteva za svakodnevnim promenama, dopunskim znanjima koja se ne mogu odlagati za buduća vremena jer konkurencija na svetskom tržištu raste, a nove, digitalne generacije učenika donose nove izazove.

Takođe, kako bi se adekvatno razvijalo multimodalno učenje, neophodno je da nastavnici pored digitalne i multimodalne pismenosti najpre rade na usavršavanju svojih osnovnih kompetencija kao i na razvoju kreativnosti, motivacije i liderstva kako bi svoje učenike odgovarajuće vodili kroz proces kreiranja multimodalnih projekata.

4. 1. Uloga nastavnika stranih jezika

Dokument *Politike obrazovanja i usavršavanja* (2010: 139) ukazuje na to da savremeno društvo donosi iznova mnoge novine koje direktno utiču na nastavnike stranih jezika. Od nastavnika se očekuje da promovišu toleranciju, interkulturalnost, da koriste nove tehnologije i budu u toku sa novim saznanjima i načinima ocenjivanja. Pri tom, smatra se da bi nastavnici trebalo da budu sposobni da pripreme učenike za život kako bi ubuduće postali samoinicijativni učesnici, sposobni i motivisani za dalje učenje. „U svojoj pripremi, profesionalnom usavršavanju i svom poslu, današnji nastavnici moraju dobro poznavati i razumeti društvo znanja u kojem njihovi učenici žive i u kojem će raditi“ (Hargrives 2003: 12). Iz tog razloga, Ratković (2009: 48-57) ističe da nastavnici treba da teže da motivišu svoje učenike na postignuća, da uvažavaju njihovu raznolikost, menjaju sadržaje i metode u nastavi, primenjuju aktivno znanja, podstiču samostalnost učenika, vaspitavaju stvaralačke ličnosti.

U tom pogledu, Durbaba (2011: 107-108) ukazuje na to da današnji nastavnici zapravo imaju nekoliko didaktičkih uloga. Naime, oni su facilitatori, treneri, moderatori i medijatori i, na kraju, navigatori. Sve navedene uloge nastavnika jesu dobra osnova da se uvode nova učenja uz pomoć savremenih tehnologija među kojima se ističe i multimodalno učenje stranih jezika. Za nastavnike facilitatore, Durbaba (2011: 107-108) tvrdi da olakšavaju učeniku proces učenja. Nastavnici, kao treneri, pomažu učenicima da samostalno stvaraju nove saznajne konstrukte i pružaju im podršku u slučaju poteškoća. Moderator i medijator su nastavnici koji omogućavaju učenicima da stvore komunikativnu situaciju, vode diskusiju i organizuju timski rad. Konačno, nastavnici navigatori upravljaju dešavanjima na času i po potrebi utiču na njihovo preusmeravanje i oblikovanje.

Dakle, usavršavanje nastavnika i razvoj njihovih pomenutih didaktičkih uloga jeste potreba savremenog obrazovanja (Zobenica, Stipančević 2016: 160). S tim u vezi, prema principima savremene teorije nastave i učenja stranih jezika, Durbaba (2011: 107-108) skreće pažnju na to da je neophodno da se nastavnici usavršavaju i da pored inicijalnog obrazovanja, nastave sa permanentnim

stručnim usavršavanjem. Danas je potreba za profesionalnim usavršavanjem preko potrebna i neizostavna kako bi nastavnici mogli da izađu u susret mnogobrojnim potrebama ubrzane epohe koja nameće novine i u samoj nastavi.

Neosporno je da definicija nastavnika ima mnogo, i da se s vremenom i u skladu sa društvenim promenama i one menjaju. Međutim, neminovno je da, takozvani, tradicionalni tip nastavnika i frontalna nastava stranih jezika više ne opstaju, niti zadržavaju punu pažnju sadašnjim učenicima digitalnog doba koji imaju drugačiju percepciju sveta, učenja, života. Komunikativni pristup jeste nešto što omogućava da se učenici aktivno uključe u nastavu i preuzmu vodeću ulogu. Iz tog razloga, komunikativni pristup predstavlja dobru bazu za razvoj multimodalnog učenja, digitalne i multimodalne pismenosti kod nastavnika i učenika stranih jezika.

Zato se i postavljaju pitanja šta je sve potrebno nastavnicima da organizuju nastavu koja u centar stavlja učenike digitalnog doba, koja ih podstiče da rade samostalno i u grupi, da razvijaju kritičko mišljenje, koja ih motiviše i stavlja pred izazove služeći se određenim stranim jezikom u digitalnom i multimodalnom okruženju?

Neke od odgovora pruža nam *Evropski profil za obrazovanje nastavnika stranih jezika* (2004) koji se bazira na osnovnim znanjima nastavnika, dok se dodatnim osobinama, nalik kreativnosti, motivaciji i liderstvu nastavnika stranih jezika bave neki od autora u svojim radovima i istraživanjima.

4. 2. Evropski profil za obrazovanje nastavnika stranih jezika

Prema *Evropskom profilu za obrazovanje nastavnika stranih jezika* autora Keli i Grenfela (2004: 18-19) nastavnici stranih jezika tokom svog inicijalnog obrazovanja stiču primarna znanja koja su im od velike važnosti za buduću nastavničku praksu. S tim u vezi, to su znanja u vezi sa nastavnim metodama, načinom ocenjivanja i beleženjem napretka učenika, primenom nastavnog plana i programa kao i promovisanjem kulturnih i društvenih vrednosti.

Keli i Grenfel (2004: 18-19) objašnjavaju da se nastavnici upoznaju sa različitim metodama nastave jezika, kao i metodološkim pristupima nastavi i učenju koje mogu adaptirati u skladu sa odgovarajućim situacijama na svojim časovima. Na taj način, stvara se osnova za kritičku i kreativnu primenu teorije nastave. Dalje, nastavnici se susreću sa tehnikama potrebnim za podučavanje čitanja, pisanja, govora i slušanja u cilju poboljšanja recepcije, produkcije, interakcije i veštine posredovanja kod učenika. Uče se i na koji način da koriste moderne metode i aktivnosti, kao što su IKT i audio-vizuelne tehnike kako bi postigli željene ishode, na osnovu interaktivnog, grupnog i vršnjačkog učenja. Nastavnici stranih jezika uče kako da podučavaju, ali i na koji način da samostalno poboljšavaju sopstvene sposobnosti i kompetencije.

Putem saradnje i komunikacije sa kolegama, kontakta sa raznim metodologijama, kao i nacionalnim obrazovnim sistemima i praksama, podstiče se kritički i istraživački pristup čime se povećava i autonomija nastavnika (Keli, Grenfel 2004: 18-19).

Nadalje, znanja koja su od velike važnosti za nastavnike jezika, prema kategorizaciji Keli i Grenfela (2004: 20-23), jesu primena načina ocenjivanja i beleženja napretka učenika. Sa ovim znanjem, nastavnici su u mogućnosti da adaptiraju razne načine evidentiranja napretka učenika i pritom analiziraju prednosti i slabosti nekih od metoda. Koristeći usmene i pisane testove i ispite, radove na projektu, portfolio, kontinuirano ocenjivanje, nastavnici stiču znanja o tehnikama procene koje treba da koriste kako bi njihovi učenici imali više uspeha i dobro se pokazali u oblastima koje ih interesuju. Takođe, prilagođavajući didaktičke materijale nacionalnim programima u okviru kojih rade, nastavnici razvijaju znanja o tome kako da ih adekvatno koriste sa ciljem da efikasno zadovolje potrebe učenika, kao i zahteve nastavnog plana i programa.

Pored toga, Keli i Grenfel (2004: 38-40) dodaju da osim sticanja opštih znanja, nastavnici stranih jezika imaju važnu ulogu u promovisanju kulturnih i društvenih vrednosti. Oni uče kako da učenje i nastava stranih jezika pomognu u sticanju, razvoju i promovisanju pomenutih vrednosti kao što su komunikacija, poštovanje i prihvatanje različitosti, različitih kultura i jezika. S tim u vezi, biraju nastavne materijale koji će im služiti da podstiču kako jezičku, tako i kulturnu raznolikost u što većoj meri.

Međutim, pored primarnih znanja i svih navedenih kompetencija nastavnika, osobine koje se razvijaju i koje mogu biti neka vrsta dodatnog prokretača za nastavu i nastavnike stranih jezika jesu kreativnost, motivacija i liderstvo. Štaviše, ove osobine su preko potrebne za digitalno doba i implementiranje kompleksnog, multimodalnog učenja stranih jezika koje zahteva svestranost nastavnika i njihovo kontinuirano usavršavanje.

4. 2. 1. Kreativnost nastavnika

Za digitalno okruženje i multimodalno učenje, potrebno je da nastavnici rade na svojoj kreativnosti, kako bi povezali i uskladili nastavne materijale i digitalne tehnologije (Ričards 2013: 19, 23-30).

Pod kreativnošću se podrazumeva sposobnost svakog pojedinca da kreira određenu novinu, da je ta novina originalna, ekonomična i primenjiva u određenom socijalnom kontekstu, kao i da je usmerena (Isaksen, Dorval, Trefindžer 1994); drugim rečima, kreativnost predstavlja osnovnu ljudsku potrebu za novinama (Pirto 2004).

Ričards (2013: 19, 23-30) smatra da kreativni nastavnici poseduju znanja, lako stiču poverenje od strane učenika, posvećeni su pomaganju učenicima da uspeju i dostignu željene rezultate. Ovakvi nastavnici ne predstavljaju konformiste, već uvek preuzimaju određene rizike kako bi unapredili nastavu. Oni često razmišljaju o časovima i materijalima, upoznati su sa raznim metodama i tehnikama za pripremu lekcija, zadataka i aktivnosti koje su usmerene na učenike.

Biti kreativan nastavnik stranog jezika nije jednostavan zadatak. Pored mnogih obaveza, realizovati kreativnost na časovima u vidu aktivnosti zahteva dosta vremena, dobru pripremu i temeljitost, kako bi zadaci bili u skladu sa nivoima znanja, ali i potrebama i interesovanjima učenika. U tom smislu škola i, u našem slučaju, nastava stranih jezika jeste savršeno mesto gde se može raditi na razvoju kreativnosti učenika, isključivo ukoliko su nastavnici osposobljeni i otvoreni za stvaralaštvo i kreativni rad. S tim u vezi, u multimodalnoj nastavi kreativnost jeste jedna od osnova za dalji rad i stvaranje novih formata. Naime, u ovoj vrsti nastave, i nastavnici i učenici kreativno koriste različite modove stvarajući nove projekte što ukazuje na to da su svi učesnici, zapravo, umetnici koji oblikuju modove u okviru svojih multimodalnih projekata.

S tim u vezi, Previšić (1986, 1998) ističe da nastavnici stranih jezika treba da podstiču kreativnost učenika, stvaraju povoljne uslove i aktivnosti za realizaciju kreativnosti i da, kao koordinatori, istraživači i savetnici pomažu učenicima da razvijaju sposobnost i samostalnost. U tom slučaju, multimodalna nastava jeste nastava gde se sve gore pomenuto može umnogome ostvariti.

Sa tim se slaže Jukić (2010: 297) i zaključuje da se uloga kreativnih nastavnika stranih jezika ogleda upravo u primeni nastavnih sadržaja koji usmeravaju učenike na istraživanje, razvijaju njihovo kritičko mišljenje i autonomiju u radu. Takođe, kreativni nastavnici ohrabruju učenike da budu otvoreni ka novim idejama i projektima, da međusobno komuniciraju, poštuju pravila uspešne komunikacije (verbalne i neverbalne) i na taj način stvaraju prijatnu atmosferu na časovima.

4. 2. 2. Motivacija nastavnika

Kao jedna od osobina koja pokreće nastavnike na akciju jeste motivacija. Motivisani nastavnici potrebni su i za primenu i razvoj multimodalnog učenja. Radeći na svom usavršavanju, motivisani nastavnici mogu ostvariti značajne rezultate kako na redovnim časovima, tako i u digitalnom okruženju.

Ugrinović, Dobrijević i Boljanović (2015: 199) tvrde da motivacija predstavlja osnov organizovanog i kvalitetnog razvoja procesa podučavanja.

Za uspeh u obrazovnom procesu, Ugrinović, Dobrijević i Boljanović (2015: 199) skreću pažnju na to da su nastavnicima neophodne određene sposobnosti, sredstva, radni uslovi, ali i motivacija. Svi ovi faktori, kao i osobine ličnosti i okruženje, zajedno utiču na njihovo ponašanje i uspeh. Zato i ne čudi činjenica da zadovoljstvo poslom nastavnika u većoj meri direktno utiče i na motivaciju učenika, a ujedno i na stabilnost učenja i podučavanja.

Kao faktore koji utiču na motivaciju, Šarma i Jioti (2006: 350) navode kako unutrašnje, tako i spoljašnje. Kada nastavnici stranih jezika osećaju unutrašnju motivaciju, to znači da su zadovoljni nastavnim aktivnostima, svakodnevnom interakcijom sa učenicima koji pokazuju da li su nešto naučili, što i jeste cilj njihovog angažovanja. Ujedno, na unutrašnje zadovoljstvo veliki uticaj imaju i osobine učenika i njihova percepcija kontrole koju nastavnici pokazuju na časovima.

Suprotno tome, Šarma i Jioti (2006: 350) naglašavaju da, iako unutrašnja motivacija može biti snažan pokretač, spoljašna motivacija može takođe uticati na nastavnike stranih jezika. Stoga, nedovoljno plaćen rad, nedostatak podrške od strane rukovodstva škole, nesigurni uslovi za rad, kao i nedostupnost resursa utiču negativno na motivaciju nastavnika. Nažalost, ovo se neretko može videti i u nastavnoj praksi koju nastavnici ne žele da menjaju.

Zanimljivo je da se motivacija i kreativnost neretko prepliću, te i ne čude rezultati studije koje su obavili Lopeniene i Dumčiene (2012: 355) sa 250 nastavnika. Želeli su da saznaju koji izvor motivacije doprinosi kreativnosti nastavnika i s tim vezi, došli su do zaključka da su motivacija i kreativnost nastavnika usko povezane. Naime, rezultati analize su ukazali da tri od četiri motivacionih izvora korišćenih u istraživanju, to jest, subjektivna kreativnost, unutrašnja motivacija i instrumentalna motivacija koreliraju sa kreativnošću. Motivacija za ostvarivanje ciljeva je jedini izvor koji predviđa kreativnost nastavnika. Dakle, prema rezultatima datog istraživanja, što su motivisaniji za integraciju i ostvarenje ciljeva, to će nastavnici kreativnije raditi i pritom radije razvijati nova učenja kao što je multimodalno učenje.

4. 2. 3. Nastavnici kao lideri

Motivisani i kreativni nastavnici stranih jezika ne mogu opstati u punom kapacitetu ukoliko ne poseduju osobinu liderstva. Liderstvo nastavnicima omogućava da pokrenu sebe i učenike i uspešno koordinišu i vladaju situacijom u učionici i školskoj sredini, ali i u digitalnom okruženju. U tom pogledu, nastavnici pokretači su neophodni i za multimodalnu nastavu i podsticanje kreiranja novih multimodalnih projekata od strane njihovih učenika.

Nastavnici kao lideri su stabilni i kontrolisani, preuzimaju inicijativu, spremni su da rizikuju, temeljno prosuđuju, pouzdani su i hrabri, što svakako utiče pozitivno na učenike (Marković 2014).

U tom pogledu Dernjej (2007: 724-725) skeće pažnju na to da su nastavnici stranih jezika po samoj definiciji lideri jer se njihova uloga ogleda u tome da određuju i organizuju svaki aspekt u nastavi i učionici. Ističe i da su se mnogi autori bavili stilovima liderstva i da je zaključak svih da je liderstvo u nastavi važno i neophodno. Stoga, od tri nastavna stila koja su poznata u istraživanjima, to jest, autoritarnog, demokratskog i *laissez-faire*, proizilazi zaključak da demokratski stil rukovođenja pruža najadekvatniji potencijal za nastavu i učenje, te da je samim tim i najviše i prihvaćen u školskoj sredini (Dernjej 2007: 724-725).

Izrazite sposobnosti komunikacije, veštine timskog rada i saradnje odlikuju nastavnika lidera. Nastavnici lideri stvaraju viziju. „Vizija u nastavi znači dalekosežan pogled i nov način reagovanja na značajne probleme. Lideri posmatraju sadašnjost i vide drugačiji put ka budućnosti tako što odbacuju način na koji su stvari do tada rešavane i maštovito sagledavaju sve oblasti posla“ (Hauard, Temarken 1993: 115).

S druge strane, Pavlović (2008: 396) smatra da osobina liderstva nastavnicima stranih jezika omogućava viziju različitih mogućnosti, od toga da svi učenici mogu naučiti, da škola može biti bolja, do toga da zajedno sa kolegama mogu zajedničkim trudom i radom dostići profesionalni uspeh u vidu postignuća učenika.

Dakle, Pavlović (2008: 396) ističe da nastavnici lideri imaju sposobnost da ohrabruju učenike, da prepoznaju njihove talente, da ponude podršku onima koji su anksiozni pri učenju stranih jezika. Dalje, uloga ovih nastavnika je i da suočavaju učenika sa izazovima dubljeg razumevanja, da zastupaju interese učenika kojima je pomoć neophodna, ali i da svojim primerom i radom inspirišu ostale kolege.

Savremena nastava stranih jezika se više ne može zamisliti bez upotrebe tehnologija. Korak dalje nastavnici mogu napraviti ukoliko se odluče da počnu da aktivnije učestvuju sa učenicima u

digitalnom okruženju i primenjuju multimedijalno učenje na časovima stranih jezika. Međutim, za ovakvu vrstu učenja, pored primarnih znanja, strategija i veština, nastavnicima stranih jezika potrebne su i pomenute osobine nalik kreativnosti, motivaciji i liderstvu. Usled toga, uloga nastavnika biva sve zahtevnija i u pogledu konstatnog usavršavanja. Ostvariti sve zadatke, svakodnevno unapređivati znanja, činiti da motivacija bude izraženija, kreativnost na višem nivou, a uloga lidera razvijenija i snažnija nije jednostavan poduhvat.

Uzimajući u obzir da pored navedenog, dugogodišnje obrazovanje, nastavna praksa, stavovi i uverenja nastavnika utiču na to da li će se neke novine u obrazovanju prihvatiti lakše ili sporije, izazovi nastavnika su svakim danom sve veći. Stoga, da bi se uvodile i primenile tehnologije, razvijale digitalna i multimodalna pismenost, kao i multimedijalno učenje, prvenstveno, zavisi od stavova nastavnika o upotrebi tehnologija i učenju stranih jezika u digitalnom okruženju.

4. 3. Okviri digitalnih kompetencija nastavnika

Ključni dokumenti koji definišu i objašnjavaju digitalnu kompetenciju svih nastavnika, te i nastavnika stranih jezika, jesu okviri digitalnih kompetencija.

Za svrhu teorijske postavke ovog rada izabrani su Evropski okvir za digitalnu kompetenciju nastavnika (*European Framework for the Digital Competence of Educators*) iz 2017. godine, Zajednički okvir za digitalnu kompetenciju nastavnika (*Marco Común de Competencia Digital Docente 2017: 9*) izrađen 2017. godine u Španiji, Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba izrađen 2017. godine u Srbiji, kao i novije, dopunjeno izdanje pomenutog okvira iz 2019. godine.

Putem *Evropskog okvira za digitalnu kompetenciju nastavnika*, Redeker i Puni (2007: 24-25) predstavili su šest kategorija digitalne kompetencije. Kategorije su sledeće: 1. digitalna sposobnost nastavnika za upotrebu digitalnih tehnologija i poboljšavanje organizacije; 2. izbor digitalnih resursa; 3. digitalno učenje pomoću digitalnih uređaja i materijala; 4. kritička analiza i procena; 5. pristupačnost resursima u učenju za sve učenike; 6. pronalaženje adekvatnih digitalnih informacija i materijala od strane učenika.

S druge strane, u Zajedničkom okviru za digitalnu kompetenciju nastavnika (*Marco Común de Competencia Digital Docente 2017: 9*) izdvaja se pet kategorija: 1. informaciona pismenost nastavnika; 2. komuniciranje nastavnika u digitalnom okruženju; 3. kreiranje digitalnog sadržaja; 4. sigurnost i zaštita podataka; 5. rešavanje problema putem digitalnih medija.

Iste godine 2017, kada su izrađena prethodna dva okvira, kreiran je u Srbiji i Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba (u nastavku teksta *ODK*) (2017: 6). U ovom okviru, definisana je digitalna kompetencija nastavnika, samim tim i nastavnika stranih jezika, i predstavljena je podela na osam kategorija. Podela je sledeća: 1. sposobnost pretrage, pristupa, čuvanja i upravljanje informacijama kod nastavnika; 2. pretraga, adaptacija i kreiranje digitalnih sadržaja za nastavu; 3. sposobnost upravljanja i deljenja digitalnih sadržaja za nastavu i učenje; 4. znanja nastavnika o upravljanju okruženjem za učenje; 5. digitalno znanje nastavnika o upotrebi prezentacionih alatki i servisa; 6. formativno i sumativno ocenjivanje učenika; 7. upotreba digitalnih alatki za analizu učenika u cilju prilagođavanja poučavanja; 8. etika i bezbednost u digitalnom okruženju (v. Figura 1).

Figura 1. Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba 2017.



Dakle, iako je u evropskom i španskom okviru za digitalnu kompetenciju nastavnika izdvojeno manje vrsta u odnosu na okvir u Srbiji, generalno sva tri okvira uključuju iste elemente. Naime, sva tri navedena okvira skreću pažnju prvo na pretragu, lociranje, organizaciju, procenjivanje digitalnih informacija od strane nastavnika. Zatim na selekciju digitalnih nastavnih materijala, upoznavanje sa obrazovnim platformama, blogovima itd, povezivanje sa ostalim nastavnicima, kreiranje i uređivanje digitalnih sadržaja. Nadalje je fokus na stvaranju atmosfere za kolaborativno učenje, kreativno i kritičko razmišljanje učenika, praćenje i procenu njihovog rada i rezultata, bezbednu upotrebu, kao i zaštitu podataka.

Pomenuti okvir u Srbiji detaljnije u pregledu kategorija precizira znanja nastavnika o tome kako treba da upravljaju okruženjem, to jest, da koriste alatke za raspored, za upravljenje vremena. Ističe se i šta da koriste od prezentacionih alata, u vidu četa, foruma, blogova, interaktivnih belih tabli. Ujedno, predlaže se da nastavnici dele iskustva sa kolegama učestvujući u onlajn diskusijama, kao i da koriste MOOC onlajn kurseve kako bi razvijali svoja znanja i time doprneli kvalitetu nastave.

Stiče se utisak da ono što nedostaje u srpskom okviru za digitalnu kompetenciju nastavnika jeste osvrt na pedagošku upotrebu tehnologije, koji evropski okvir detaljnije razrađuje. Evropski okvir navodi da nastavnici treba da procene digitalne materijale, ali i kontekst, grupu učenika, pedagoški pristup, sopstveno planiranje upotrebe svih materijala koje će koristiti, kako da eksperimentišu sadržajem, ali i da razvijaju nove u skladu sa nastavom i interesovanjima učenika.

Digitalna pismenost i kompetencije nastavnika i učenika od velike su važnosti za odgovarajuću upotrebu IKT-a u nastavi stranih jezika. Znanje kako istražiti informacije, prosuditi koje su važne, kako ih selektovati, nisu bitne samo za učenike, već i preko potrebne nastavnicima, kako bi sa već stečenim znanjima, veštinama i strategijama mogli da funkcionišu, kreiraju nastavne materijale i komuniciraju na pravi način u digitalnom okruženju i kreiraju multimodalno učenje čija je osnova upravo digitalna pismenost.

Zato je značajno istaći da je pomenuti nedostatak srpskog izdanja Okvira u drugom izdanju iz 2019. godine u određenoj meri korigovan u korist isticanja pedagoške upotrebe tehnologije.

Naime, srpsko izdanje Okvira je dopunjeno (2019: 5), te su kompetencije nastavnika razvrstane u šest kategorija. Prva oblast fokusirana je na digitalno okruženje i sticanje digitalnih kompetencija za uspešnu upotrebu digitalnih tehnologija, dok je druga oblast okrenuta ka kompetencijama neophodnim za korišćenje digitalnih resursa u nastavi i učenju. Treća oblast se bavi nastavom i učenjem, odnosno, obuhvata znanja i veštine važne za kreiranje autentičnog digitalnog okruženja u kom se razvija interakcija među učenicima. Nadalje, četvrta oblast Okvira digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba 2019 (2019: 5) odnosi se na savremene pristupe ocenjivanju i praćenju napretka učenika. U ovoj oblasti, cilj je da se kod učenika podstakne razvoj odgovornosti za samostalno učenje i samoregulaciju. Peta oblast je usmerena ka podršci učenika putem digitalnih tehnologija, dok se šesta oblast bavi nizom kompetencija koje su potrebne svim današnjim nastavnicima digitalnog doba (v. Tabela 1).

Tabela 1. Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba 2019.

<p>Област 1 – <i>Дијитално окружење</i>, обухвата оне дигиталне компетенције које чине предуслов за коришћење потенцијала дигиталних технологија у што већој мери за изградњу успешног грађанског друштва.</p>
<p>Област 2 – односи се на компетенције које су потребне како би се одговорно и ефикасно користили <i>дијитални ресурси</i> за потребе наставе и учења.</p>
<p>Област 3 – <i>Настава и учење</i>, обухвата она знања и вештине које су кључне за планирање и креирање аутентичног и стимулативног дигиталног окружења за учење које уважава различитост ученика и доприноси њиховој непосредној интеракцији.</p>
<p>Област 4 – односи се на савремене приступе <i>оцењивању и праћењу најрејка ученика</i> који доприносе повећању одговорности за самостално учење, развоју саморегулације и праћењу личног развоја у контексту целоживотног образовања.</p>
<p>Област 5 – <i>Подршка ученицима</i>, односи се на принцип праведности у образовању и истиче потенцијал дигиталних технологија за рад са ученицима којима је потребна додатна образовна подршка.</p>
<p>Област 6 – обухвата низ компетенција у контексту <i>професионалног ангажмана</i> наставника.</p>

Bez sumnje, savremena uloga nastavnika i učenika stranih jezika zahteva konstatno razvijanje digitalne pismenost i kompetencije kako bi mogli da uče i kreiraju u digitalnom okruženju. U svemu tome im pomažu i okviri digitalne kompetencije koje pružaju određene smernice, za razvoj kompetencija nastavnika, pri čemu se olakšava i impementacija multimodalnog učenja. Dakle, sve gore pomenute kategorije navedenih okvira imaju bitnu ulogu u razvijanju i multimodalne nastave stranih jezika jer predstavljaju bazu koja je neophodna nastavnicima kako bi nadalje mogli da razvijaju multimodalnost na svojim časovima kao i multimodalnu pismenost. Koristeći obrazovne platforme, nalik Moodle-u, ali i mobilne telefone, blogove, podkaste, učenici i nastavnici su u mogućnosti da unaprede nastavu stranih jezika, da stvaraju nove vidove učenja, nove formate, da koriste modove kada kreiraju materijale, kao i da se povezuju digitalno sa drugim učenicima i kolegama što i prethodna istraživanja pokazuju.

Međutim, iako se u teoriji često spominje da postoji povećana svest o upotrebi tehnologije nastavnika stranih jezika i o tome koliko koristi može doneti, istraživanja i praksa ukazuju da u primeni tehnologije nastavnici najčešće polaze od svojih stavova u vezi sa koristima tehnologija na časovima stranih jezika. Naime, da li će se i koliko koristiti nove tehnologije u nastavi kao i da li su nastavnici spremni da uvode multimodalno učenje umnogome zavisi od toga da li nastavnici imaju pozitivne ili negativne stavove o tome. Stoga, u nastavku se osvrćemo i na značaj i ulogu nastavnika stranih jezika i njihovih stavova i uverenja u vezi sa pomenutom temom.

4. 4. Stavovi nastavnika stranih jezika o savremenim tehnologijama

Stavovi, najpre, zavise od znanja, misli i osećanja koje svaki pojedinac ima o drugim osobama i grupama, koji mu služe da definiše i odredi interakciju sa drugima (Olson, Zanna 1993: 119). Fišbein i Ajzen (1975) naglašavaju da je stav naučena predispozicija koja utiče na to kako će pojedinci reagovati, to jest, da li će to činiti na povoljan ili nepovoljan način u odnosu na dati objekat. Kuk (2002: 203) dodaje da su stavovi funkcionalni jer omogućavaju izražavanje osnovnih vrednosti i uverenja koji usmeravaju ponašanje svake osobe.

Mnogi faktori utiču na kreiranje i oblikovanje stavova, nalik informacijama koje pojedinac poseduje u vezi sa određenim objektom ili situacijom, u vezi sa određenom grupom kojoj pripada, kulturnim kontekstom u kom svakodnevno funkcioniše. Stoga se važnost stavova ogleda u tome što imaju uticaj na ponašanje svakog od nas, bilo pozitivno ili negativno, i posredno utiču na našu akciju (Jovanović 2009: 15).

Slično tome, stavovi nastavnika utiču na određivanje njihovog ponašanja u školskoj sredini. Kakvi su stavovi nastavnika prema trenutnoj obrazovnoj politici i nastavnim praksama mogu se u velikoj meri prepoznati u načinu njihovog podučavanja, očekivanjima koje imaju od učenika, postignuću njihovih učenika, ali i prihvatanju novina u nastavi (Kuk 2002: 204).

Borg (2001: 186) tvdi da uz stavove idu i lična i pedagoška uverenja nastavnika koja služe da se razumeju razlozi određenih postupaka nastavnika u radu. Uverenja su bazirana na rasuđivanju, vrednovanju, ona utiču na mišljenje nastavnika, odluke, ponašanje, njihovu praksu, i mogu prouzrokovati smetnju u pokušaju uvođenja novina.

Neretko, sistemi ličnih uverenja, kao i uverenja stečena tokom osnovnog studiranja, imaju snažan efekat na razvoj obrazovnih programa, nastavničke prakse i donošenja odluka (Pahares 1992; Klark, Piterson 1986; Feng 1996). Robson i Eraut (1991, 1985, cit. u Pahares 1992: 310) smatraju da izgradnja stavova potiče još od studentskih dana, pri čemu slike o tome kakvo podučavanje treba da bude ostaju dugo u podsvesti nastavnika i utiču na njihovu buduću praksu.

U skladu sa navedenim, i nastavnici stranih jezika teže da usvajaju nove prakse u učionici u skladu sa ličnim epistemološkim ubeđenjima i znanjima.

Naime, Berkart, Frejzer i Ridžvej (1990) objašnjavaju da ukoliko se stavovi i uverenja nastavnika ne poklapaju sa ciljevima i pretpostavkama obrazovnih inovacija, zasigurno se javlja otpor kod nastavnika. Nasuprot tome, ukoliko su stavovi i uverenja kompatibilni sa reformama obrazovanja, ideje će biti prihvaćene, usvojene i rado će se razvijati i podsticati na časovima. Tilema (1994, cit. u Jovanović, Pejović 2013: 409) ističe da se često dešava da stavovi i uverenja ostaju isti i nepoljuljani ukoliko je raskorak između postojećih i novih znanja veći. Zato nije dovoljno da se nastavnici samo upoznaju sa savremenim metodama i tokovima nauke i učenja stranih jezika, kao i sa modernim trendovima u nastavi stranih jezika, jer to ne znači da će bitno uticati na njihov rad. Neophodno je kreirati uslove u kojima će nastavnici moći da pažljivije preispitaju svoje duboke stavove i uverenja o nastavi jezika. Time bi nastavnici utvrdili da li im služe u postizanju većeg kvaliteta današnje nastave ili je potrebno menjati ih suštinski.

Imajući u vidu da se svakodnevno stvaraju uslovi za uspešan pristup tehnologijama, Ertmer (2005: 27-28) skreće pažnju na to da je u podučavanju nastavnika u ovoj oblasti neophodno osvrnuti se na takozvane „nevidljive faktore“. Naime, pomenuti faktori utiču na odluke nastavnika, i zapravo se ogledaju u njihovim stavovima i uverenjima, to jest, pogleda na to kako nastava treba da izgleda i šta im ona donosi u nastavničkoj praksi.

S tim u vezi, stavovi i uverenja nastavnika imaju značajnu ulogu u obrazovanju i važni su za ispitivanje ishoda integracije tehnologije i savremenih metoda u učionici (Albion, Ertmer, 2002; Beker, Ravic, Vong 1999). Cituridu, Vrizas (2003), Mukti (2000), Kumar, Kumar (2003) zajedno ističu da nastavnici stranih jezika reaguju na nove tehnologije u nastavi, u skladu sa svojim usavršavanjem u ovoj oblasti, znanjima o računarima i iskustvom sa radom na računarima, kao i u skladu sa stepenom sklonosti, odnosno anksioznosti koji imaju u odnosu na računar i druge uređaje.

Ujedno, stavovi i uverenja nastavnika stranih jezika o upotrebi novih metoda zavise i od toga koliko oni vrednuju tehnologije, kao i od njihovog razmišljanja šta im može dobro doneti i koje svoje

pedagoške ciljeve mogu ostvariti koristeći ih (Votson 2006; Šao, Pjuh, Šeldon i Bajers 2002; Hjus 2005). Kada se u program uvodi novi pedagoški pristup, nastavnici se oslanjaju na svoj sud o tome da li je relevantan i u skladu sa njihovim ciljevima. Tako i aktivno uvođenje tehnologije na časovima stranih jezika ne ostaje nezapaženo.

Međutim, kada vremenom ovladaju znanjima koja su potrebna za uspešnu primenu tehnologije i kada uvide da to znanje mogu povezati sa svojim predmetom, nastavnici su spremniji da tehnologije aktivno primene na svojim časovima stranih jezika (Otenbrit-Leftvić 2007). Takođe, imajući u vidu i potrebe učenika, koji su u velikoj meri svakodnevno povezani sa tehnologijom, radije se odlučuju da u nastavu uključe multimedijalne materijale i multimodalne sadržaje, verujući da će im omogućiti kvalitetne ishode učenja stranih jezika u digitalnom okruženju.

4. 4. 1. Pozitivni stavovi o upotrebi savremenih tehnologija u nastavničkoj praksi

Pozitivni stavovi nastavnika povoljno utiču na uspešno uvođenje i primenu tehnologija u nastavi. Rezultati istraživanja koja su se bavila ovom tematikom pokazuju da, kada nastavnici imaju pozitivan stav, lakše prihvataju novine i prevazilaze mnoge izazove na tom putu.

Takođe, kada nastavnici imaju pozitivne stavove prema upotrebi savremenih tehnologija na časovima to pozitivno utiče na uvođenje i razvijanje digitalne pismenosti, kao i na podsticanje multimodalnog učenja i multimodalne pismenosti. Prema Staubu i Sternu (2002) nastavnici koji razvijaju pozitivne stavove ali i konstruktivistički tip stavova², rado prihvataju nove tehnologije. Njihovi učenici nisu pasivni recepijenti, već su aktivni u procesu usvajanja znanja. Shodno tome, nastavnici sa konstruktivističkim tipom stavova više se okreću novim metodama, stvaraju okolnosti u kojima učenici sami rešavaju određene probleme na njihov način, omogućavajući im aktivnu ulogu u aktivnostima (Staub, Stern 2002). S tim u vezi, i Beker i Ravic (2001) došli su do rezultata da postoji jaka veza između upotrebe tehnologije na časovima i konstruktivističkog pogleda nastavnika na učenje stranih jezika. Dakle, nastavnici čiji se stav ogleda u tome da učenike podstaknu na aktivno učenje, što i jeste u osnovi konstruktivizma, radije koriste tehnologije i bivaju aktivni u digitalnom okruženju.

U tom pogledu, Maksimović i Osmanović (2017: 267) obavili su kvalitativno istraživanje u vezi sa digitalnom kompetencijom nastavnika u osnovnim školama na teritoriji grada Niša. Nakon analize, potvrđeno je da postoje pozitivni stavovi o upotrebi računara u nastavničkoj praksi.

Kao što se i očekivalo, Maksimović i Osmanović (2017: 267) istakli su da su mlađi ispitanici imali pozitivnije stavove o tehnologijama, međutim, motivacija za usavršavanje u radu na računaru je bila, generalno, visoka kod većeg broja nastavnika. Rezultati istraživanja pokazali su da je edukacija nastavnika neophodna u primeni novih tehnologija u obrazovanju. Samim tim, zaključak je da je potrebno više sati obuke, naročito za nastavnike starije dobi koji neretko odbacuju tehnologije i imaju negativne stavove.

Hedžins (2008) je sproveo kvantitativno istraživanje kako bi proverio mišljenja nastavnika u srednjim školama o upotrebi tehnologije u pedagoškoj praksi. Fokus je takođe bio na unutrašnjim ili eksternim barijerama nastavnika koje ih ometaju u korišćenju tehnologije, zatim na načinu na koji koriste tehnologiju, kao i odnosu između njihovih verovanja i upotrebe tehnologije.

Koristeći korelacionu i deskriptivnu statistiku za analizu podataka, Hedžins (2008) je zaključio da većina anketiranih nastavnika u velikoj meri veruje u važnost integracije tehnologije u plan i program. Ujedno, rezultati pokazuju da nastavnici veruju da tehnologija ima potencijala da promeni način podučavanja, kao i sadržaj nastavnog materijala, pri čemu se pojačava motivacija za učenje učenika jer im se omogućuju različite aktivnosti.

² Konstruktivizam predstavlja alternativno razumevanje znanja koje se zasniva na holističkoj konceptualizaciji. Prema konstruktivizmu, stvaranje znanja nije ograničeno isključivo na intelektualni napor, već uključuje i bogatstvo ljudskog iskustva, nalik emocionalnom, fizičkom i duhovnom. Dakle, znanje kao takvo ne sagledava se samo kao rutina, proces i zbir pojedinačnih delova i sposobnosti, već je suštinsko i složeno po samoj prirodi jer povezuje sve ljudske interakcije i odnose (Stajre, Ingelgard, Rot 2000, cit.u: Jovanović 2016: 34).

Hedžins (2008) je došao i do zaključka da verovanja nastavnika o značaju i prednostima integrisane tehnologije omogućavaju prevazilaženje prepreka koje ih ponekad mogu ometati u radu.

4. 4. 2. Negativni stavovi o upotrebi savremenih tehnologija u nastavničkoj praksi

Neretko se javljaju negativni stavovi nastavnika, kako lični, tako i profesionalni koji mogu loše uticati na uvođenje tehnologija. Najčešće odbijanje nastavnika da se usavršavaju u ovoj oblasti ne pomaže mnogo nastavi i učenicima, te se razvoj nastave uz upotrebu tehnologija usporava i prestane koći.

Stoga, postavlja se pitanje na koji način se stvaraju negativni stavovi? Šta to snažno utiče na nastavnike da odbijaju bilo kakav oblik upotrebe savremenih tehnologija u nastavi stranih jezika?

Najpre, kada ističemo prirodu stavova nastavnika stranih jezika, neophodno je osvrnuti se na jednu od kategorija prema Staubu i Sternu (2002) a to je tradicionalni tip stavova nastavnika koji su povezani sa negativnim stavovima o savremenim tehnologijama. Naime, prema tradicionalnom tipu stavova, nastavnici predstavljaju znanje na jasan i strukturisan način, sa konkretnim rešenjima, dajući učenicima probleme koje rešavaju na pasivniji način. U prilog tome, Beker i Ravic (2001: 160-161) smatraju da kada stavovi nastavnika naginju ka tradicionalnoj filozofiji učenja i nastave gde se znanje prenosi isključivo prema rigidno strukturisanom planu i programu, izvesno je da će ovi nastavnici, u najvećoj meri, izbegavati informacione tehnologije.

Dakle, nastavnici koji imaju i gaje negativne stavove prema tehnologijama ne mogu biti spremni ni za nova učenja kao što je multimodalno učenje niti za razvoj, kako digitalnih kompetencija, tako i za razvoj multimodalne pismenosti.

Nadalje, Dupejn i Krendl (1992) su mišljenja da se kao jedan od razloga stvaranja negativnih stavova nastavnika navodi iskustvo u radu sa računarima. Veći deo vremena proveden uz računare kao i dovoljno iskustva u radu sa njima, uglavnom utiču na stvaranje pozitivnih stavova nastavnika prema tehnologiji i njihovu lakšu primenu kao modernog nastavnog sredstva.

Suprotno tome, ako nedostaje iskustvo u pomenutoj oblasti, samopouzdanje nastavnika se smanjuje što neretko utiče na to da se njihova anksioznost i nelagodnost prema tehnologijama poveća, pri čemu se stvaraju negativni stavovi koji loše utiču na proces učenja i nastave (Dupejn, Krendl 1992).

Određena istraživanja su ukazala da se emocije nastavnika ka tehnologijama kreću u rasponu od euforije, do pojačane odbojnosti, straha i visoke anksioznosti u skladu sa njihovim iskustvom i uverenjima (Berson 1996; Sej 1998). Anksioznost se ogleda u pojačanom strahu od korišćenja računara pri čemu se javljaju neugodna osećanja, kao i u nelagodnosti u iščekivanju negativnih ishoda prilikom njegove upotrebe (Čeng 2005: 713). Kao rezultat ovakve pojave, Or (2009, cit. u Tanker, Dogan, Tanas 2013: 90) skreće pažnju na različite oblike takozvane računarske anksioznosti, kao što su osećaj frustracije, zatim strah od oštećenja računara, koja se ogleda u tome da se nastavnici plaše da ne oštete softver ili hardver, kao i sramota koju nastavnici osećaju ukoliko pogreše u korišćenju računara pred učenicima. Sve ovo navedeno predstavlja razlog za odbijanje upotrebe tehnologije u nastavi od strane nastavnika.

Na ovu temu je Eko Setjarini (2015: 81) obavila istraživanje sa 32 nastavnika engleskog jezika u Indoneziji. Zaključak je da polovina nastavnika od ukupnog broja ispitanika oseća anksioznost pri upotrebi računara. Naime, uzroci njihove uznemirenosti jesu rezultat nedovoljne obuke za upotrebu tehnologije, što im znatno otežava da se prilagode novim metodama i pri tom stvaraju negativne stavove i odbojnost.

Bukur i Popa (2017: 259) zaključuju da se zato i dešava da negativni stavovi i uverenja nastavnika o tehnologiji blokiraju učenje, dok njihovi strahovi za posledicu imaju odustajanje od upotrebe tehnologije jer su suočeni sa tim da su njihovi učenici digitalno kompetentniji u odnosu na njih. Kao dodatni razlozi navode se i nejednak pristup digitalnim alatima zbog nedostatka materijalnih resursa, ali i nedostatak smernica za odabir adekvatnih sadržaja u digitalnom okruženju koje mogu koristiti na svojim časovima.

Takođe, Lu, Koler i Vang (2018: 1473) ispitivali su uverenja nastavnika u Kini o spremnosti njihovih učenika da uče koristeći tehnologije. Rezultati su pokazali da nastavnici stranih jezika u Kini nemaju mnogo poverenja u sposobnost učenika da samostalno uče pomoću tehnologija. Takođe, nastavnici su istakli da učenici nisu sposobni da u dovoljnoj meri samostalno upravljaju sopstvenim učenjem, kao i da se uzdrže od igranja igrica ili takozvanog surfovanja na internetu. Lu, Koler i Vang (2018: 1473) tvrde da se ovakvo mišljenje nastavnika može pripisati i kineskom kulturnom kontekstu, gde se nastavnici smatraju autoritetom učionice i imaju dominantnu ulogu u odlučivanju o tome kako se treba učiti, u ovom slučaju, strani jezik. Stoga, njihova uverenja o učenicima i na koji način koriste tehnologije, zapravo, imaju važnu ulogu u tome da li će se uopšte opredeliti za upotrebu tehnologije na časovima stranih jezika.

Uprkos tome što imaju pristup računarima u učionici, mnogi nastavnici su skeptični u vezi sa vrednošću tehnologija u nastavi i učenju. Fransis-Pelton i Pelton (1996: 71) tvrde da se povećano odbijanje tehnologije u nastavi stranih jezika ogleda i u nedostatku usavršavanja nastavnika u cilju razvijanja digitalnih veština i pismenosti što znatno utiče na njihovo samopouzdanje u radu, kao i stvaranje pozitivnih stavova prema tehnologijama.

Zanimljivo je da se u kvalitativnom istraživanju Garsija Ćamoro i Rej (2013: 60) došlo i do zaključka da nastavnici jezika jesu svesni potrebe neophodnog razvoja veština i pismenosti u vezi sa upotrebom tehnologije, međutim, oni samostalno ne traže načine kako da ih ojačaju i poboljšaju, osim prisustvom na radionicama koje određene institucije organizuju. Sa druge strane, jedan od rezultata je i da određena grupa nastavnika smatra da još dugo može opstati u svom radu sa osnovnim veštinama, koje ne uključuju upotrebu tehnologije. Samim tim, ne žele da se potrude da nauče kako da koriste savremene metode i materijale, pri čemu se isključivo oslanjaju na strategije koje dugo koriste u nastavnoj praksi.

Pored svih pomenutih faktora, treba naglasiti da stavovi i uverenja nastavnika stranih jezika variraju i u jačini. Stoga, Kejgan (1992: 57) smatra da, koliko će biti lako promeniti kako lična uverenja, tako i pedagoške stavove, zavisi upravo od toga koliko su određeni stavovi nastavnika ojačani tokom života i obrazovanja. Međutim, iako možda nekad i naizgled neostvarivo, smatra se da nastavnici svoje stavove o vrednosti tehnologija u učenju stranih jezika mogu promeniti ukoliko su svedoci pozitivnih i uspešnih iskustva svojih kolega i kolegica. Upravo u tome leži i rešenje o podsticaju i motivaciji ovog tipa nastavnika. Zapravo, Griffin i Olson (2001: 57) predlažu da nastavnike koji odbacuju tehnologije, treba povezati sa kolegama koji ih rado primenjuju da bi im se pokazalo na koji način utiče na učenike i koliko ih motiviše na rad.

Počevši od sredine i društvenog konteksta u kome se obrazuju i usavršavaju, nastavnici još od inicijalnog školovanja razvijaju stavove o nastavi, o tome kako treba da izgledaju časovi, na koji način se znanje jezika i kulture razvija. Nadalje, kada počnu da se bave nastavničkom praksom, školska sredina i kolektiv imaju snažan uticaj na njihovu sliku idealnih časova, gde se u skladu sa njihovim ličnim stavovima, profesionalni stavovi formiraju u različitim pravcima.

Ukoliko nastavnici naginju ka promenama u nastavi i nemaju suviše naglašen strah od rizika, njima promene u vidu primene novih tehnologija i razvoja, u našem slučaju, multimodalne nastave, ne predstavljaju problem već izazov koji je neophodno savladati za nastavu stranih jezika u digitalnom okruženju. Nasuprot tome, ako su nastavnici pobornici tradicionalnog učenja gde je vrednovanje tehnologije u pedagoškom radu minimalno, negativni stavovi, odbijanje i skeptičnost jesu učestale pojave koje su pritom neretko praćene strahom i nesigurnošću nastavnika što ujedno ne ostavlja dovoljno prostora za uvođenje i razvoj multimodalnog učenja.

4. 5. Nastavnici pred inovacijama – za ili protiv?

„Inovacija je ideja koja, doživljena kao vrednost, određuje promene u ponašanju pojedinca usmerene ka ostvarivanju određenih ciljeva sadržanih u poboljšanju efikasnosti nastave kao organizovanog procesa učenja i razvoja ličnosti učenika“ (Mitić 1999). Pod pojmom inovacija u nastavi podrazumeva se uvođenje novina unutar vaspitno-obrazovnog procesa i rada koji uključuje nove pristupe, metode, nastavne materijale, koncepciju nastavnih sadržaja i programa (Stevanović,

Stevanović 2010: 259). Uvođenje tehnologije, učenje u digitalnom okruženju, razvoj digitalne pismenosti, kao i upoznavanje nastavnika stranih jezika sa koristima multimodalnog učenja, svakako, predstavljaju veliku inovaciju.

Vilotijević i Mandić (2015: 10) objašnjavaju da proces inovacije kreće od nove ideje i novih znanja koja su rezultat naučnih istraživanja. Nakon toga, kao druga faza jeste konkretno uvođenje inovacija u praktičnu upotrebu, dok je treća faza posvećena širenju tih inovacija. Glavna svrha određene inovacije jeste da omogući bolje obrazovanje koje će biti otvoreno, fleksibilno, kontinuirano, stvaralačko, individualizovano. Kako školska sredina i nastava ne bi zaostale za svakodnevnim društvenim i tehnološkim promenama, inovacije su i te kako poželjne i potrebne.

„Osnovni, najvažniji i ključni činilac i nosilac inovacija u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu koji se organizuje u školi jesu nastavnici. Bez inovativnih nastavnika nema i ne može biti ni inovativne škole“ (Potkonjak 2013: 75), kao ni razvoja novih učenja nalik multimodalnom učenju.

Inovativni nastavnici prihvataju poziv nastavnika kao svoje istinsko životno opredeljenje, vole svoj poziv, poštuju učenike, ulažu u svoj predagoški rad, osposobljeni su da kritički razmišljaju, usavršavaju se, upravljaju inovativnim radom, imaju smisla za timski rad, odgovorni su i spremni da menjaju svoj rad (Potkonjak 2013: 77-78).

Međutim, Suzić (2010: 220) tvrdi da, iako neophodne za modernu nastavu i digitalno doba, inovacije nisu na isti način dobrodošle kod svih nastavnika. Zato, kada su u pitanju promene načina rada u nastavi, izdvajaju se tri grupe nastavnika. Jedna grupa nastavnika vrlo brzo prihvata promene bez mnogo pitanja, druga grupa okleva, dok je treća izrazito protiv bilo kakvih promena što ujedno zavisi od više faktora, ali ponajviše od ličnih osobina nastavnika.

U tom smeru, Suzić i saradnici su još 2001. godine obavili trogodišnje istraživanje u šest osnovnih škola u Srbiji i učestvovali u uvođenju inovativnih, interaktivnih metoda za 350 nastavnika. U početnoj fazi, jedan broj nastavnika se protivio novim metodama, ali nakon perioda od tri godine, njihovi stavovi i mišljenja su se promenili što je rezultiralo da su u krajnjoj fazi istraživanja svi nastavnici prihvatili inovacije. Ovo znači da se predubeđenja nastavnika, tokom vremena i prakse, mogu uspešno menjati.

Tako i na časovima stranih jezika, Mitić (1999) ističe da bi se inovacije prihvatile od strane nastavnika, faktori koji utiču na to jesu, pre svega, njihov pozitivan odnos prema novinama i jasno razumevanje inovacija. Ujedno, neophodno je obezbeđenje resursa za izvođenje inovacija, kao i administrativne i organizacione pripreme. Dalje, potrebno je da inovacije budu u skladu sa sposobnostima nastavnika, mogućnostima pružanja informacija nastavnicima, promenama njihovih stavova i stvaranjem vremena za adaptiranje i prihvatanje određenih novina.

Kao što je već pomenuto, i stavovi nastavnika utiču na prihvatanje ili odbijanje inovacija. Stevanović i Stevanović (2010: 260) ističu da su nastavnici pozitivnih stavova spremniji da uvide novine, dok s druge strane, njihovi negativni stavovi mogu prilično usporiti inovacije. Kada nastavnici prihvataju da uvide novine na časovima, nužno je da budu primenjive, objašnjene i da budu u skladu sa nastavnom praksom i pedagoškim principima. U tom pogledu, Heti (2009) objašnjava da bi nosioci obrazovne politike trebalo da vode računa o sistematičnom objašnjenju inovacija i da ne pribegavaju pritiscima jer, u suprotnom, nastavnici se mogu opirati i odbijati da menjaju svoju nastavničku praksu.

Kortazi, Džin, Vou i Panč (1997: 169, 1987, cit. u Jovanović 2014: 45) navode da je činjenica da sve što se odvija na časovima predstavlja deo kulture učenja, odnosno, opšte prihvaćenih stavova, uverenje, očekivanja o procesu učenja, o tome kako treba da izgleda nastava i čemu služe udžbenici i drugi nastavni materijali. S obzirom na to da su baza dominante ideologije obrazovanja, mnoga uverenja nastavnika nisu olako podložna promeni jer su duboko ukorenjena, čak i u situaciji kada su nastavnici izloženi uspešnijem pristupu nastave. Pored toga, dešava se i da nastavnici nisu upoznati sa nekim od aspekata inovacija ili ih pogrešno tumače što dovodi do toga da ih ne prihvataju i pružaju otpor.

Da bi došlo do promene stavova nastavnika o inovacijama, Džonson (1994: 451, cit. u Jovanović 2014: 46) skreće pažnju na to da je neophodno stvoriti uslove u kojima nastavnici mogu postati svesni svojih uverenja. Isto tako, neophodno je da reše suprotstavljane predstave unutar svojih

sistema verovanja, ali i da se upoznaju i razumeju alternativne oblike uspešne nastave i modernijih nastavnih pristupa. Zato, da bi nastavnici razumeli inovacije, ne može da se ostane isključivo na eksplicitnim objašnjenjima od strane tvoraca inovacija, već je neophodna „obuka nastavnog kadra, konstantna podrška u vidu saveta i foruma (...), realizacija interne kontrole u vidu povremenih posmatranja časova, sastanaka i konsultacija kako bi se zagarantovala uspešna realizacija novih politika“ (Jovanović 2014: 46).

Stoga, bili za ili protiv inovacija, Novković Cvetković (2017: 179) zaključuje da su nastavnici stranih jezika suočeni sa tehnološkim inovacijama koje menjaju njihovu ulogu, kao i način učenja i predavanja. Nastava stranih jezika se danas unapređuje putem informatičkog pristupa, internet tehnologija, kompjuterskih programa, korišćenja elektronskih mreža. Iz tog razloga, škole teže ka tome da menjaju spore i zastarele tehnologije kako bi i učenje jezika unapredili u digitalnom okruženju i pripremili za današnje multimodalno učenje.

U skladu sa tim, Vinjales Blanco i Kuenka Amigo (2016: 106-107) smatraju da je spomenuto učenje raznovrsno, da podrazumeva promenu stavova i uverenja i učenika i nastavnika, i da se razlikuje od tradicionalnih znanja koja su „savršeno upakovana i organizovana“. Sticanje modernog znanja u digitalnom okruženju zasniva se na kokreaciji što podrazumeva da su učenici i nastavnici ujedno i korisnici digitalnih sadržaja i kreatori znanja. Iz tog razloga, učenje u digitalnom dobu je postalo višestruko složenije i predstavlja integrisani proces koji doživljava konstante izmene (Vinjales Blanco, Kuenka Amigo 2016: 106-107).

Dakle, inovacije su sveprisutne u društvu, te tako i na časovima stranih jezika. Nastavnici u ovoj oblasti suočeni su sa uvođenjem novih tehnologija na svojim časovima, što zbog „pritiska“ institucija, što zbog ogromne potrebe da se mlađa, digitalna generacija učenika aktivira. Cilj jeste da se učenici, digitalni urođenici, aktiviraju u skladu sa svojim interesovanjima jer tradicionalni načini utiču na njihov manjak inicijative i učešća, što je i razumljivo imajući u vidu društvo u kome odrastaju i razvijaju se. Najzad, sve pomenuto ne može opstati bez prihvatanja inovacija, ali i njihovog dubljeg razumevanja od strane nastavnika. Takođe, nije ni moguće razvijati ni multimodalnost na časovima stranih jezika ukoliko nema prihvatanja i razumevanja novih metoda uz pomoć novih tehnologija.

4. 6. Nastavnici i upotreba savremenih tehnologija

Svako od nastavnika drugačije reaguje na tehnološke novine unutar svoje nastavničke prakse. Međutim, koliko god bili digitalno kompetentni, nastavnici bi tehnologiju trebalo iskoristiti na drugačiji način nego što je svakodnevno koriste. Stoga, zadatak današnjih nastavnika stranih jezika nije nimalo jednostavan jer je neophodno da se konstantno prilagođavaju novim načinima rada, kombinujući tehnologije i pedagoški rad, vodeći računa o razvoju svih kompetencija i odabiru adekvatnog didaktičkog materijala. Sve ovo zahteva mnogo vremena, truda, ali i neretko promenu njihovih dugogodišnjih stavova i uverenja kako bi se, između ostalog, počelo aktivnije primenjivati i razvijati multimodalno učenje u nastavi stranih jezika.

Pomoći nastavnicima stranih jezika da razumeju kako se koristi tehnologija sa ciljem da olakša učenje jeste jedan od prioriteta školskog sistema (Lovles, Pelegrino 2007: 581). Uz to znanje, nastavnici mogu omogućiti učenicima konstruktivno i povezano znanje, koje mogu upotrebiti i u realnim situacijama. Iako tehnologija čini da učenje bude lakše i brže na uobičajan način, to ne znači da nije moguće da se stvore novi bolji pristupi, ili da se promeni kontekst učenja, instrukcija i zadataka.

U tom smislu, upravo se u tome krije najveći izazov modernih nastavnika od kojih se konstantno očekuju promene u njihovom radu (Lovles, Pelegrino 2007: 581).

S tim u vezi, Pejović i Andrijević (2017: 182) su obavile istraživanje sa nastavnicima španskog jezika u Srbiji. Rezultati onlajn ankete pokazali su da se nastavnici trude da upotrebljavaju nove tehnologije kao podršku u realizaciji nekih aktivnosti, u razredu i van nje, čime ohrabruju učenike da koriste nove tehnologije. Nastavnici su izjavili da i pored upotrebe kompjutera za projektovanje filmova i audio materijala, takođe ohrabruju svoje učenike da prave kratke video snimke ili klipove, da prezentuju različite teme ili komunikativne situacije. Jedan ispitanik istakao je

da organizuje virtuelne posete različitim muzejima, ali i motiviše učenike da prošire rečnik kroz adekvatnu pretragu na internetu. Ovo pokazuje da se nastavnici odlučuju za zadatke gde učenici koriste i kreiraju modove što utiče i na njihov razvoj multimodalne pismenosti i svakako, multimodalnog učenja španskog jezika.

Pejović i Andrijević (2017: 182) su došle do zaključka da postoji dvostruko tumačenje uloge novih tehnologija u obrazovanju. S jedne strane, tehnologije olakšavaju usvajanje stranog jezika, dok s druge, služe podizanju svesti učenika o pravilnoj upotrebi novih tehnologija i interneta i kako da se iz njega izvuče maksimum (na primer, preporuka veb stranica, upotreba ključnih reči u potrazi za određenim temama, aplikacije, itd).

Slično prethodnom istraživanju, Gong i Lai (2018: 23) su ispitivali i pratili pet nastavnika stranih jezika koji su tek započeli sa nastavnom praksom u osnovnim i srednjim školama u Hong Kongu. Istraživanje je trajalo dve godine i bavilo se pitanjem upotrebe tehnologije od strane nastavnika. Rezultati su ukazali da se početno razumevanje tehnološke integracije u nastavi prilično prepliće sa njihovim razvijenim kompetencijama, kao i njihovim nastavničkim identitetom. Kako su se upoznavali sa osnovnim koracima nastave, sa učenicima i upravljanjem u učionici sve više su želeli da uvode tehnologije na svoje časove jezika.

Pored toga, Gong i Lai (2018: 23) su zaključili da i školska sredina, u kojoj su ispitanici započeli posao, ima značajnu ulogu u razvojnom putu nastavnika. Naime, školska sredina posreduje između percepcije nastavnika o nastavi zasnovane na aktivnostima i upotrebi tehnologije, kao i u interakciji između identiteta nastavnika i pedagoške upotrebe tehnologije.

Dakle, kako će se nastavnici postaviti prema tehnologijama zavisi umnogome i od sredine u kojoj rade, usavršavaju se i svakodnevno sprovode nastavničku praksu.

Janjić, Librenjak i Kocijan (2017: 237-238) su, u sklopu projekta i radionice, sproveli istraživanje u vezi sa upotrebom tehnologije sa nastavnicima stranih jezika na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Rezultati su ukazali da veći deo nastavnika, čak 88,9%, i dalje koristi štampani nastavni materijal. Iako većina nastavnika u anketama ističe da su određeni oblici tehnologije poželjnije rešenje za nastavu, iz rezultata se vidi da ih ne koriste dovoljno u praksi. Ispitanici i polaznici ove radionice su u ulaznim anketama istakli da ne koriste onlajn platforme za nastavu stranih jezika usled slabog poznavanja određenih digitalnih resursa, kao i nesigurnosti koja se ogleda u adekvatnoj primeni tehnologije na časovima.

Nakon realizovane radionice, oko 85% nastavnika se izjasnilo da će pokušati da primeni u svojoj praksi ono što su naučili, dok je 100% ispitanika istaklo da imaju želje da uče više o mogućnostima upotrebe tehnologije na časovima stranih jezika (Janjić, Librenjak, Kocijan 2017: 237-238). Takođe, jedan deo nastavnika je i pre radionice imao pozitivne stavove prema tehnologiji, dok je drugi deo posle radionice postao otvoreniji i spremniji za upotrebu ovog savremenog didaktičkog sredstva.

Prema rečima Janjić, Librenjak i Kocijan (2017: 237-238) nastavnici su na kraju radionice postali svesniji koristi tehnologije i samim tim istakli da nadalje žele da nauče kako da koriste programe i aplikacije za izradu nastavnog materijala. Pored toga, bitno im je i da svoje studente osposobe da budu samostalniji u učenju stranih jezika uz pomoć tehnologija kada u grupi rade na projektnim zadacima.

Dalje, faktori koji imaju značajan uticaj na efektivno korišćenje tehnologije u nastavi od strane nastavnika jesu i manjak usavršavanja i nedostatak tehnološke infrastrukture (Gulbahar 2008).

Istraživanje Egbet, Polis i Nakamiči (2002) u vezi sa pomenutom temom pokazalo je da nedostatak vremena, podrške i odgovarajućih materijala utiče na kreiranje, uglavnom, negativnih stavova nastavnika o tehnologijama. U samom istraživanju jedan od ispitanih nastavnika istakao je da oni imaju hardver, sofver, ali da nedostaje obuka nastavnika. Iz tog razloga, sistematično sistematsko usavršavanje nastavnika u vezi sa adekvatnom upotrebom tehnologija u nastavi je neophodna i značajnija, pored posedovanja uređaja u učionici.

Niz autora (Li, Protacio 2010; Šai, Bičelmejer 2007; Wei, Darling-Hemond, Andre, Ričardson, Orfanos 2009; Fuzeih Sab, Čen 2004; Dudenej, Hokli 2007; Parks et al. 2003; Zao 2003, cit. u: Sabzian, Pourhosein Gilakjani 2013: 69) naglašava da efektivno profesionalno usavršavanje

nastavnika treba da bude podržano i fokusirano na određeni sadržaj, u ovom slučaju na učenje stranih jezika. Time bi se omogućile vidljive promene u nastavničkoj praksi u cilju podsticanja kvalitetnije nastave. Fokus na određeni sadržaj i posebna, unapred isplanirana, pedagoška strategija omogućili bi nastavnicima da razmotre prednosti tehnologije u nastavi stranih jezika i time je uvedu brže u svoju praksu. Zato ovakvo usavršavanje ne bi trebalo da bude fokusirano isključivo na upotrebi tehnologija, već je neophodno da se poveže sa određenim programom i planom, kao i s oblašću određenog nastavnog predmeta, sa posebnom pažnjom na pedagošku praksu svih nastavnika.

Dakle, s obzirom na to da je efektivna upotreba tehnologija u nastavi više povezana sa pedagoškim principima, navedeno usavršavanje bi moralo biti fokusirano, ne samo na hardver i softver, već i na njihovu upotrebu koja je povezana sa pedagogijom, sadržajem i kontekstom (Li, Protacio 2010; Šai, Bičelmejer 2007; Wei, Darling-Hemond, Andre, Ričardson, Orfanos 2009; Fuzeih Sab, Čen 2004; Dudenej, Hokli 2007; Parks et al. 2003; Zao 2003, cit. u: Sabzian, Pourhosein Gilakjani 2013: 69).

Imajući u vidu navedeno, Sučević (2008: 75) zaključuje da centralno mesto zauzimaju nastavnici koji upravljaju nastavom stranih jezika, kao organizatori, saradnici, koordinatori. Zato i pristup tehnologijama isključivo zavisi koliko od raspoložive opreme, toliko i od obučenosti, interesovanja, samopouzdanja, kao i stavova nastavnika. Bitno je istaći da fokus nije na tehnologiji, već na tome da se učenicima omogući da budu kreativni, da im se približi materija stranih jezika i kultura, da se animiraju, podstaknu da budu učesnici u obrazovnom procesu, a ne samo posmatrači tog procesa. Dakle, potrebno je da učenici samostalno istražuju i kreiraju sopstvene projekte u digitalnom okruženju uz pomoć modova što i jeste deo multimodalne nastave koja podstiče učenike da kritički ispituju digitalne informacije, budu aktivni u procesu učenja i stvaraju inovativne projekte.

U tom procesu, uloga nastavnika je od presudne važnosti, te je zato neophodno da se kontinuirano usavršavaju za rad sa tehnologijama kao i za nova učenja, nalik multimodalnom. Zadaci nastavnika stranih jezika su zahtevniji i odgovorniji a za to im je potrebna podrška sistema i kreatora obrazovne politike (Budimir Ninković, Sučević, Stevanović 2013: 259-260).

4. 7. Obrazovna politika i primena savremenih tehnologija

Kreatori obrazovne politike, na državnom nivou, uvode tehnologije u škole sa namerom da one postanu sastavni i prirodni deo nastavne prakse. Namera pomenutih kreatora jeste da se nastava odvija u skladu sa promenama i novim metodama za koje je samo pitanje vremena kada će ih nastavnici u potpunosti usvojiti i razumeti.

Dakle, kreirati kvalitetnije časove uz upotrebu tehnologije za digitalne generacije, koje razvijaju digitalnu i multimodalnu pismenost, predstavlja jedan od prioriteta kako bi i obrazovni sistem bio u skladu sa vremenom i razvojem. Međutim, postavlja se pitanje kako se nastavnici i škole nose sa mnogobrojnim promenama u ovoj oblasti?

Na primer, Vandijar (2014: 339) u kontekstu južnoafričkog obrazovanja, ukazuje na to da državna obrazovna politika uvodi informaciono-komunikacione tehnologije, svakodnevno ohrabruje škole da razvijaju ovakvu vrstu novina, da ih aktivno i više koriste na svojim časovima. Međutim, s druge strane, ne postoji podrška, osnovna strategija, plan za konkretni predmet sa konkretnim aktivnostima. U tom pogledu, škole i nastavnici ostaju sami i bez podrške, često zbunjeni i uslovljeni da rade nešto što još uvek ne razumeju, što dovodi do nezadovoljstva i odbijanja tehnoloških inovacija u nastavi (Vandijar 2014: 339).

Hopkins i Levin (2000) dodaju da nezadovoljstvo nastavnika zbog novina upravo proizilazi iz nerazumevanja nosilaca obrazovnih politika u vezi sa problemima koje muče nastavnike. S tim u vezi, kada unose ovakvu vrstu novina, administratori obrazovnih inovacija bi morali da razumeju i uzmu u obzir stručnost nastavnika, njihove stavove i uverenja o radu. Ujedno, trebalo bi da same nastavnike angažuju u proces razmatranja i kreiranja, kao i razvijanja i implementacije planova i programa koji uključuje tehnologije.

U tom smislu i plan izrađen u vezi sa ovom temom trebalo bi da bude rezultat vizije obeju strana, kao i njihovih ciljeva. Plan bi trebalo da uključuje profesionalno usavršavanje nastavnika,

razvoj njihove digitalne pismenosti, pristup tehnološkim uređajima, kao i važne strategije za uspešno uvođenje tehnologije u nastavu i školske programe (Vandelinde, van Brak, Dekster 2012: 1340).

Studija Leven i Vodmeni (2006: 172-173) upravo pokazuje da usvajanje i korišćenje tehnologije nije dovoljno da se omogući uspešna integracija tehnologije na časovima. Ideje koje kreatori obrazovne politike žele da sprovedu u praksi, kao i promišljene promene, neophodno je odmeriti u odnosu na nastavnike koji na kraju određuju kako će se tehnologija koristiti u njihovoj učionici.

Prema istraživanju o upotrebi informaciono-komunikacionih tehnologija u školama u Srbiji kojim su koordinisali Džigurski, Simić, Marković i Šćepanović (2013: 49, 52), ukazano je da se nastavnici suočavaju sa nedostatkom nesistemske podrške od strane kreatora obrazovne politike i nadležnih institucija. Naime, ispitanici su istakli da nadležne institucije nemaju jasan strateški pristup, nisu posvećene problemima škola i nemaju odgovoran odnos kada je školama potrebna pomoć. Stoga su, nastavnici mišljenja da se zbog ovako iskazane nebrige institucija gubi volja za zalaganjem, nastavkom aktivnosti i uvođenjem tehnologija u nastavu.

U tu svrhu, Pantić i Čekić Marković (2011: 89) obavili su intervju sa nastavnicima u određenim školama u Srbiji. Rezultatima je utvrđeno da je spremnost nastavnika da se uključe u razvoj obrazovanja i osavremenjivanje nastave na deklarativnom nivou, što može biti posledica apatije i nezadovoljstva koje je uslovljeno njihovim lošim prethodnim iskustvom. Pored toga, jedna grupa nastavnika ističe da im je obrazovna politika poprilično nejasna i da nisu u potpunosti upoznati sa regulativom. Sve to utiče da se osećaju zapostavljeno u vidu donošenja odluka unutar obrazovnog sistema, u ovom slučaju, uvođenja inovativnih tehnoloških metoda.

Ipak, pozitivni primeri izjava nastavnika, koji uspešno saraduju međusobno i sa lokalnom zajednicom na projektima pokazuju da postoje uporni pojedinci koji uspevaju da održe motivaciju i inicijativu (Pantić, Čekić Marković 2011: 89).

Iako obrazovne institucije pridaju veliki značaj usavršavanju i pripremi nastavnika za upotrebu tehnologije, u kojoj meri će se to ostvariti, pored stavova i uverenja, zavisi od profesionalnog identiteta nastavnika koji su stekli i izgradili tokom svoje dugogodišnje prakse. Zato ako se njihov nastavnički identitet ne poklapa sa razumevanjem novina, i tehnologije ostaju po strani.

Neka od istraživanja ukazala su na to da je za nastavnike teško da uspostave identitet „odgovornog praktičara“ koji ne samo da usmerava učenike, već treba da ih osnaži za postizanje podsticajnih ishoda učenja (Otesen 2006: 281). U tom smislu, uvođenje inovativnih alata ili strategija, kao što su tehnologija ili praksa digitalne pismenosti, u postojeće ili uspostavljene prakse, stvara velike tenzije. Bernet (2011) i Otesen (2006) ukazuju na tenziju nastavnika koja je vidljiva u komentarima i refleksijama ispitanika kada govore o efikasnosti korišćenja tehnologije, neizvesnosti u pogledu toga da li učenici uče ono što treba da uče, kao i gubitku kontrole nad procesom nastave i učenja.

Iz tog razloga, da bi se uspešno implementirala tehnologija na časovima i uvelo multimodalno učenje stranih jezika, preko potrebna je saradnja između kreatora državne obrazovne politike i nastavnika od kojih, prvenstveno, zavisi uspeh ili neuspeh inovacije. Razumevanje pedagoških stavova i uverenja nastavnika, koji se oblikuju tokom obrazovanja i prakse, trebalo bi da bude prvi korak za uvođenje novih tehnologija u školama jer jedino putem kvalitetne saradnje države i škola može se omogućiti bolji razvoj pedagoškog pristupa.

Nastava stranih jezika danas, zasigurno, dobija novi oblik, postaje složenija, dinamičnija, mnoge savremene metode ali i nova učenja, poput multimodalnog, već počinju da bivaju neophodna kako bi se pažnja učenika i studenata uhvatila i održala. Shodno tome, današnja uloga nastavnika stranih jezika nimalo nije jednostavna. Od moderatora, posrednika do vaspitača, od ljudi koji poznaju svoj predmet do ljudi koji konstatno moraju da se usavršavaju u svojoj oblasti, težeći da obuhvate i nove teme, među kojima je i primena savremenih tehnologija u nastavi i sticanje digitalne i multimodalne pismenosti, zadaci nastavnika su mnogobrojni.

Uzevši u obzir i njihove stavove, tradicionalni društveni kontekst u kome rade i obrazuju se, obrazovnu politiku koja u većini slučajeva nema sluha za nove izazove nastavnika, inovacije koje se svakodnevno nižu, pitanje je kako se mnogi od njih snalaze i opstaju u svom poslu. Dakle, novina je

mного, potrebe za promenom stavova, prakse, nastavnih metoda u domenu nastave stranih jezika i kultura je preko potrebna. U svemu tome i te kako mogu pomoći informacione tehnologije uz adekvatnu primenu jer osim što se nastavnici i učenici digitalno razvijaju, kvalitet časova se iznova povećava, dok svi učesnici nastave bivaju aktivni u procesu učenja i stvaranju novih znanja.

S tim u vezi, multimodalna nastava može biti od velike koristi jer omogućava svim učesnicima nastave da istražuju, budu aktivni, kreativni, kolaborativni, motivisani dok rade na kreiranju novih digitalnih sadržaja i multimodalnih projekata. U multimodalnoj nastavi i nastavnici i učenici mogu da barataju već postojećim modovima, kao i da ih kreiraju na svoj način što im pomaže da određenu temu prezentuju na različite načine i time naglase poruku svog izlaganja publici u digitalnom okruženju.

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Glavna tema ove disertacije jeste ispitivanje značaja uloge multimodalnog učenja u nastavi stranih jezika, kao i kakva su uverenja i potrebe nastavnika i učenika u vezi sa digitalnim nastavnim materijalima u nastavi. Istraživanje je fokusirano na pripremljenost nastavnika za primenu multimodalnog učenja, uslove za sticanje i razvijanje digitalne pismenosti, mogućnost upotrebe računara u nastavi, uverenja, stavove i znanja nastavnika i učenika o tehnologiji u nastavi.

U cilju dobijanja verodostojnih rezultata istraživanja, korišćen je kombinovani metod. Naime, korišćene su kvantitativne metode u vidu upitnika za nastavnike i studente, i kvalitativne metode koje obuhvataju dubinske intervjuje sa nastavnicima i analizu realizovanih studentskih multimodalnih aktivnosti.

Stoga, kvantitativnom metodom su se ispitivali stavovi i uverenja nastavnika stranih jezika na teritoriji cele Srbije o multimodalnom učenju i sticanju digitalne pismenosti. Putem onlajn upitnika u *Google* formi, ispitanici su dobili i mogućnost da se izjasne da li žele da učestvuju u daljem radu, tj. u dubinskim intervjuima. Takođe, pomenutom metodom i onlajn upitnikom ispitivali su se i stavovi studenta sa odseka *Jezik, književnost, jezik* na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu o upotrebi digitalnih alata. Osim toga, kako bi se ispitalo kako se studenti snalaze u digitalnom okruženju koristeći različite modove u procesu kreiranja svojih radova, studenti prve i druge godine sa Katedre za iberijske studije Filološkog fakulteta kreirali su multimodalne projekte.

U nastavku rada, najpre se bavimo definisanjem kvantitativnih i kvalitativnih metoda istraživanja (trijangulacija) kao i istraživačkih metoda (anketiranje, intervjuisanje i analiza autentičnih materijala). Nadalje, predstavljene su analize podataka iz anketa sa nastavnicima i studentima kao i analiza podataka iz dubinskih intervjuja sa nastavnicima stranih jezika i, konačno, analiza multimodalnih aktivnosti studenata.

5. 1. Kvantitativne i kvalitativne metode istraživanja

Metoda predstavlja „smišljen i ustaljen postupak za postizanje nekog cilja, za ostvarivanje neke praktične delatnosti“ (Bandur, Potkonjak 1999: 115). Za razliku od ostalih metoda, u naučnom istraživanju metodu karakteriše organizovani i unapred planiran način koji služi da se saznaju naučne istine, zakoni i zakonitosti, kao i veze i odnosi koji postoje unutar predmeta proučavanja (Bandur, Potkonjak 1999: 115).

Kao jedna od najčešćih podela metoda jeste podela na kvalitativne i kvantitativne metode. Glavne razlike među datim metodama, Lamza Posavec (2011: 5) vidi u tome da se, najpre, kvalitativnim metodama karakteristike određenih pojava opažaju i verbalno opisuju, dok kvantitativne metode služe da se te osobine izmere i brojačno izraze kako bi bile dostupne statističkoj obradi. Jednostavnije, kvalitativne metode u predstavljanju rezultata koriste reči, dok se kvantitativne služe brojevima.

Međutim, iako postoji velika razlika između pomenutih metoda, njihovim kombinovanjem se mogu dobiti verodostojniji rezultati. Naime, Krulj (2019: 51) skreće pažnju na to da se kvalitativnim pristupom mogu nadomestiti praznine u objašnjenjima. S druge strane, uz pomoć kvantitativnih metoda istraživanja mogu se pokazati „nadindividualni strukturni sklopovi kojih individue nisu svesne, te se individualnim intervjuima gotovo i ne mogu utvrditi“. Da bi se kombinovanje pomenutih postupaka izvršilo, svakako je potrebno da postoji adekvatan teorijski okvir problema koji se istražuje kako bi se rezultati mogli povezati i kako bi se postupci smisleno dopunjavali i pružili obuhvatnu sliku fenomena koji se ispituje.

Dakle, kao polazište kvantitativnog istraživanja, Lamza Posavec (2011: 7) ističe merenje i numeričko označavanje osobina proučavane pojave. Kod ovog pristupa neophodno je jasno definisanje varijabli istraživanja, to jest, važnih osobina pojave – predmeta istraživanja. Neophodno je da varijable u kvantitativnim istraživanjima ispune dva uslova i to: da su reprezentativni pokazatelji predmeta istraživanja, kao i da se mogu izraziti u kvantitativnom obliku. U cilju detaljnije statističke

analize varijabli, važno je definisati odnose između varijabli i posle prikupljanja podataka napraviti pomenutu analizu putem koje će se utvrditi razlike ili povezanosti.

Pored toga, značaj kvantitativne analize jeste da se identifikuje manji broj varijabli kojim će se na najbolji način objasniti predmet istraživanja (faktorska analiza), dok je krajnji cilj takvih istraživanja povezivanje rezultata s realnim stanjem, u našem slučaju, sa školskom sredinom i obrazovanjem (Lamza Posavec 2011: 7).

S druge strane, Halmi (2013: 203) kvalitativna istraživanja u obrazovanju definiše kao specifično područje istraživanja koja obuhvataju složeni i međusobno povezani skup srodnih termina, pojmova i pretpostavki. Iako postoji mnogo objašnjenja o metodama i pristupima koji se odnose na kvalitativna istraživanja u obrazovanju, teško je predstaviti njihovu jedinstvenu definiciju. Međutim, osnova od koje se kreće sa definisanjem kvalitativnih istraživanja jeste da su to multiparadigmatska i multimetodska usmerena istraživanja koja obuhvataju naturalistički i interpretativni pristup predmetu proučavanja. Pod pomenutim se podrazumeva da se kvalitativna metodologija isključivo bavi proučavanjem aktera u određenom socijalnom kontekstu sa ciljem da se razume i predstavi smisao i značenje njihovih doživljaja, radnji, iskustava (Halmi 2013: 203).

U kvalitativnim istraživanjima se koriste mnogobrojne teorijske paradigme i strategije, ali i metode prikupljanja i analize empirijskog materijala, počevši od konstruktivizma, kritičke teorije, fenomenologije, etnometodologije, akcijskih istraživanja sve do dubinskog intervjua i posmatranja u kome istraživači aktivno učestvuju (Halmi 2013: 203). S tim u vezi, Krulj (2019: 50) naglašava da proces pomenutog istraživanja podrazumeva prirodno okruženje, gde se hipoteze i teorije ne postavljaju apriori, već su istraživači primarni instrumenti prilikom prikupljanja podataka. U kvalitativnom istraživanju se sagledava celokupni proces istraživanja, podaci su deskriptivni a i interpretacija se vrši iz ugla subjekta istraživanja. Dakle, uprkos tome što postoje značajne razlike između pomenutih istraživačkih metoda, sve one, generalno imaju za cilj da istraže ponašanje ljudi i uzroke koji utiču na njihovo ponašanje, što i jeste polazište za definisanje pojmova i teorija u kvalitativnim istraživanjima (Jovanović 2014: 38).

U vezi sa tim, Filipović (2015: 9-10, 14) skreće pažnju na epistemološku razliku između kvantitativnih i kvalitativnih metoda koji zapravo polaze sa suprotnih polazišta, dok se njihovom kombinacijom nastoji da se dobije sveobuhvatnije razumevanje predmeta istraživanja. Kvantitativna metodologija predstavlja važan element empirističke/pozitivističke nauke i bazira se na matematičkim propozicijama koje se mogu pretvoriti u tačne matematičke formule koje pokazuju funkcionalne odnose (Guba, Linkoln 1994: 106, cit. u Filipović 2015: 9). Putem ove vrste istraživanja, osobnosti premeta ispitivanja se klasifikuju, računaju i konstruišu se statistički modeli kako bi se predmet objasnio (MekKasker, Ganiadin 2014: 2 cit. u Filipović 2015: 10). Suprotno tome, u kvalitativnoj metodologiji se koristi kritički interpretativni pristup (Filipović 2015: 15). Kvalitativna istraživanja obuhvataju aktivno učešće ispitanika i istraživača, te je socijalno i individualno učešće glavna osobina ove vrste istraživanja i sve sa ciljem da se dođe do zajedničkog oblikovanja zaključka istraživačkog procesa (Kemis, MekTagart 2005: 560, cit. u Filipović 2015: 17).

5. 1. 1. Trijagulacija

Ispitivanje određene pojave istraživanja sa više aspekata, kao i upotreba različitih metoda prilikom prikupljanja podataka pokazalo se kao dobra praksa za dobijanje verodostojnijih rezultata (Lin 1976, cit. u Vatles 2019: 204-205). Stoga se kombinovanje metoda, poznatije kao trijagulacija, preporučuje u velikoj meri kako bi istraživači sa većom dozom sigurnosti opisali pojavu koju proučavaju (Kresvel 2008, cit. u: Vatles 2019: 204-205).

Imajući u vidu da sve metode imaju nedostatke i ograničenja, njihovom kombinacijom i ukrštanjem može se istražiti više dimenzija određene pojave iz različitih aspekata (Vatles 2019: 204-205). U tom pogledu, Boring (1953, cit. u Vatles 2019: 204-205), jedan od prvih istraživača koji pominje pojam trijagulacije, objašnjava da ako se rezultati istraživanja interpretiraju jednom naučnom metodom, u tom slučaju se dijagnostikuje pojava. Međutim, ako se rezultati predstavljaju

putem dve naučne metode onda se postiže validnost podataka, dok, s druge strane, upotrebom većeg broja naučnih metoda zapravo se materijalizuje određena pojava ili fenomen koji se izučava.

Paton (2002: 248 cit. u Vatles 2019: 204-205) deli isto mišljenje i ističe da se uz pomoć trijangulacije, tj. upotrebom različitih metoda za ispitivanje određene pojave, postiže veća validnost podataka i samim tim se dobija potpunija slika problema istraživanja. Naime, najpre se kvantitativnim metodama utvrdi postojanje ili odsustvo pojave koja se istražuje putem korelacije, distribucije, frekvencije itd, a nakon toga se kvalitativnim metodama, tj. intervjuima i posmatranjem, utvrđuju razlozi pojava i njihovih međusobnih veza. Dakle, kada se kvantitativne informacije u vezi sa veličinom i frekvencijom pojave kombinuju sa kvalitativnim informacijama iz ugla učesnika i konteksta, omogućava se da se pojava koja se istražuje posmatra detaljnije i preciznije.

U tom pravcu, Grini i saradnici (1989) ukazuju na pet prednosti kombinovanja kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja. Kao prva prednost izdvaja se trijangulacija u vidu metoda i izvora podataka, zatim, komplementarnost, to jest, rezultati jedne metode porede se sa rezultatima druge, kao treća, razvoj, odnosno, rezultati jednog utiču na korišćenje drugih. Četvrta prednost se ogleda u reformulaciji, u pogledu pitanja ili rezultata iz jedne metode sa pitanjima ili rezultatima iz druge metode, dok je poslednja prednost – širina, to jest, dobijanje na širini opsega istraživanja kroz kombinaciju različitih metoda.

Na sličan način i Maksvel (2005) sugeriše da se mešovitim metodama istraživanja može svaka komponenta dizajna istraživanja ispitati iznova i izmeniti u toku istraživanja. Sve ovo je vrlo korisno jer se ne mogu predvideti sve komponente dizajna istraživanja unapred i sprovesti po striktnom planu imajući u vidu da učesnici istraživanja, tj. sami istraživači i ispitanici znatno utiču na tok istraživanja. Fleksibilnost istraživanja se omogućava kombinovanjem metoda što je preporučljivo čak iako su ciljevi istraživanja unapred striktno postavljeni. Nesumnjivo, svi postupci, nalik razvijanju teorije, prikupljanju i analizi podataka, produbljivanje glavnih pitanja istraživanja kao i etička pitanja odvijaju se u isto vreme i znatno utiču jedni na druge.

S tim u vezi i Krulj (2019: 52) takođe je mišljenja da pomenuta kombinacija omogućava da se povežu istraživačke strategije i metode sa paradigmatiskim sistemima u zajednički studijski nacrt. Trijangulacija pruža mogućnost „da se kombinuju kvantitativni i kvalitativni postupci i strategije prikupljanja podataka (npr. anketiranje i dubinsko intervjuisanje i sl.)“ (Krulj 2019: 52).

Dakle, kvantitativne i kvalitativne metode istraživanja zajedno, u okviru jedne studije, čine mešovite metode istraživanja. I pored toga što postoji mogućnost da se kombinuje veći broj metoda, najčešći je primer kombinacije anketa ili upitnika sa kvalitativnim intervjuima (Brajmen 2006).

5. 2. Istraživačke metode

Metode istraživanja koje su korišćene u okviru ove doktorske disertacije jesu anketiranje, intervjuisanje i analiza zadataka studenata.

Dakle, rađena je anketa sa nastavnicima stranih jezika na teritoriji cele Srbije i anketa sa studentima Filološkog fakulteta, studijskog programa *Jezik, književnost i kultura* (JKK). S druge strane, osim što su nastavnici stranih jezika pružili doprinos istraživanju putem ankete, takođe je manji broj nastavnika učestvovao u intervjuima. Naime, obavljeno je devet intervjuova sa nastavnicima engleskog, nemačkog, španskog, francuskog, ruskog i italijanskog jezika koji rade u osnovnim i srednjim školama, na fakultetu, kao i u školama stranih jezika.

Nadalje, analizirane su multimodalne aktivnosti studenta prve i druge godine sa Katedre za iberijske studije na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Ova grupa studenata je izabrana za istraživanje jer je od samog početka studiranja konstantno izložena digitalnom okruženju uz pomoć *Moodle* platforme gde svakodnevno pristupa, preuzima materijale, dostavlja svoje zadatke, radi testove, koristeći sve modove, od tekstualnog sadržaja, do fotografija, video sadržaja, audio sadržaja...

5. 2. 1. Anketiranje

Prema definiciji Bandura i Potkonjaka (1999: 238-240) ankete predstavljaju instrumente istraživanja *anketiranja*, kao jedne od istraživačkih tehnika. Upitnici služe da se pomoću njih ispituju mišljenja, stavovi i sudovi ispitanika o određenoj pojavi, postupku, stanju, procesu itd.

Prednosti anketiranja, Bandur i Potkonjak (1999: 238-240) vide u tome da upitnici mogu poslužiti za masovna ispitivanja, njihova obrada podataka je jednostava i mogu se kombinovati sa ostalim instrumentima i tehnikama istraživanja, nalik intervjuisanju, skaliranju itd. S druge strane, slabosti ovog instrumenta su u tome što su odgovori na postavljena pitanja u upitniku subjektivni iskazi ispitanika, te se postavlja pitanje koliko su ispitanici iskreni što umnogome zavisi od različitih faktora kao što su motivisanost ispitanika, njihovo raspoloženje, uslovi u kojima se obavlja istraživanje. Zbog toga, predlaže se da upitnici budu anonimni što je i česta pojava u istraživanjima. Naime, smatra se da anonimnost ispitanika deluje na njih da budu iskreniji i motivisaniji u davanju odgovora u pisanoj formi.

Upitnici obuhvataju više pitanja koja su organizovana u nekoliko celina. Bandur i Potkonjak (1999: 242-243) navode da prvi deo upitnika sadrži sociodemografske podatke, odnosno pitanja opšteg karaktera (godine, pol, stručna sprema, mesto stanovanja, institucije gde ispitanici rade), dok se drugi deo upitnika odnosi na predmet istraživanja. Pitanja u upitnicima mogu biti zatvorenog i otvorenog tipa. Što se tiče pitanja zatvorenog tipa, ona mogu biti višestrukog i alternativnog izbora, dok pitanja otvorenog tipa, koja dozvoljavaju ispitanicima da slobodno odgovore, mogu biti sa ograničenim odgovorom (kraći prostor za odgovor) i bez ograničenja (veći prostor za odgovaranje).

Na kraju, treba voditi računa o vremenu anketiranja, koje svakako mora biti ograničeno, te se smatra da je do dvadesetak minuta optimalno vreme za popunjavanje ankete, jer su ispitanici u tom slučaju spremniji da saraduju i odgovaraju na upitnik (Bandur, Potkonjak 1999: 245).

5. 2. 2. Intervjui

Bandur i Potkonjak (1999: 234-235) definišu intervju kao planirane tematske razgovore koji se odvijaju između istraživača i učesnika u istraživanju. Intervjui služe da se prikupe podaci koji su u vezi sa stavovima, sudovima, mišljenjem, željama onoga koga istraživač intervjuiše. Neophodno je da istraživački intervjui budu dobro pripremljeni sa utvrđenom temom, formulisanim ciljem i zadacima kako bi se došlo do relevantnih saznanja.

Izdvajaju se različite vrste intervjuova i, s tim u vezi, Bandur i Potkonjak (1999: 236) navode da intervjui mogu biti najpre vezani i slobodni. U vezanom intervjuu postoji lista precizno pripremljenih pitanja koje istraživač mora postaviti intervjuisanom licu, dok u slobodnom intervjuu bazu čini skica ili okvir za razgovor. U ovom slučaju, istraživač utvrđuje elemente pitanja kojih treba da se pridržava, usput postavlja i formuliše pitanja za intervjuisanog i na taj način ga usmerava.

S druge strane, Desi i Poter (2006) pak govore o podeli na strukturisane, polustrukturisane i nestrukturisane intervjuove (cit. u Maksimović i Macanović 2017: 180). Pod strukturisanim intervjuima podrazumeva se unapred pripremljena lista pitanja, dok polustrukturisani obuhvataju više tema o kojima se može diskutovati i koje je moguće razvijati tokom razgovora. Najzad, treću vrstu intervjuova, tj. nestrukturisane intervjuove, ne usmerava istraživač već su potpuno slobodni, otvoreni, tj. ispitanici imaju slobodu da iznesu mišljenja o određenoj temi prema sopstvenom nahođenju.

Obe pomenute klasifikacije slične su kada su u pitanju prva i druga podela. Međutim, treća podela, o kojoj govore Desi i Poter (2006) podrazumeva nestrukturisane intervjuove koje pružaju slobodu istraživaču da postavlja pitanja bez usmeravanja ispitanika. S tim u vezi, za svrhe našeg istraživanja, koristili smo drugi tip intervjuova datih klasifikacija. Naime, korišćeni su slobodni intervjui prema podeli Bandura i Potkonjaka (1999: 236), odnosno polustrukturisani intervju iz definicije Desija i Potera (2006).

Dakle, prednosti pomenutog instrumenta istraživanja – intervjuova jeste što se stvara neposredna komunikacija između istraživača i intervjuisanog, veći stepen poverenja, iskrenosti i saradnje što nije slučaj sa anketiranjem (Bandur, Potkonjak 1999: 236). Istraživači koji izaberu intervjuove kao metod

istraživanja zapravo ukazuju na to da treba uzeti u obzir interakcioni, komunikativni, interpersonalni i emocionalni aspekt fenomena. Uz to, važno je imati na umu da uspešni intervjui iziskuju intezivnu i dinamičnu interakciju sa intervjuisanim (Koen i saradnici 2007, cit. u: Maksimović, Macanović 2017: 182). Međutim, glavne mane intervjuisanja jesu vremensko ograničenje, kao i ograničenost na manji broj ispitanika, ali i moguć otpor učesnika prema snimanju razgovora (Bandur, Potkonjak 1999: 236).

5. 2. 3. Analiza autentičnih materijala iz nastave

Sledeća istraživačka metoda koja je korišćena za svrhe istraživanja jeste analiza autentičnih materijala iz nastave. Naime, ovom metodom u osmom poglavlju disertacije analiziramo multimodalne aktivnosti studenata. Prikupljanje podataka za analizu je realizovano putem *Moodle* i *Zoom* platforme gde su studenti predstavljali svoje multimodalne projekte, tj. autentične materijale iz nastave u digitalnom okruženju. S tim, u vezi, za analizu studentskih zadataka, koristiće se kriterijum koji je u vezi sa modovima tj. dizajnom jezičkih elemenata, audio i video dizajna.

Rezultati podataka koji su prikupljeni putem anketa, intervjua i analize aktivnosti predstavljeni su u tri predstojeće celine: 1. kvantitativni podaci iz anketa sa nastavnicima stranih jezika na teritoriji Srbije i sa studentima sa studijskog programa *Jezik, književnost, kultura* na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu u šestom poglavlju; 2. kvalitativni podaci iz intervjua sa nastavnicima stranih jezika u sedmom poglavlju; 3. kvalitativni podaci iz analize multimodalnih aktivnosti studenata sa Katedre za iberijske studije na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu u osmom poglavlju.

6. ANKETA

6. 1. Izrada ankete

Istraživačkom metodom – *anketom* želeli smo da ispitamo stavove nastavnika i studenata stranih jezika o zastupljenosti multimodalnih elemenata u učenju i nastavi stranih jezika i o korišćenju digitalnih alata. Takođe smo nastojali da na osnovu rezultata posredno izvedemo zaključke o multimodalnoj i digitalnoj pismenosti učesnika istraživanja.

U nastavku ovog poglavlja ćemo detaljno opisati proces izrade ankete, prikupljanja i analize podataka. Budući da je anketa upućena dvema ciljnim grupama, tj. nastavnicima stranih jezika u Srbiji i studentima stranih filologija na Filološkom fakultetu u Beogradu, bilo je potrebno pripremiti dva modela ankete, o čemu govorimo u nastavku. Opisane su obe ciljne grupe i predstavljeni su rezultati faktorske, deskriptivne i inferencijalne analize. Na kraju poglavlja je predstavljena diskusija u vezi sa dobijenim rezultata iz pomenutih analiza.

6. 2. Upitnik 1: Anketa za nastavnike

Putem ankete „Digitalna pismenost nastavnika stranih jezika“ (v. Prilog A) nastojali smo da ispitamo stavove nastavnika o upotrebi novih tehnologija u nastavi stranih jezika i učenju u digitalnom okruženju. Takođe, zanimalo nas koje su potrebe za dodatnim usavršavanjem nastavnika stranih jezika na teritoriji Srbije za korišćenje savremenih tehnologija u nastavi.

Dakle, anketa sadrži pet odeljaka, 31 pitanje i kreirana je putem *Google forme* (onlajn tip anketa). U skladu sa pomenutom formom, na raspolaganju su dihotomna pitanja, nizovi, pitanja sa jednim ponuđenim odgovorom, pitanja sa višestrukim izborom odgovora, pitanja sa unapred definisanim odgovorima, kao i otvorena pitanja sa mogućnošću kraćeg ili dužeg tekstualnog odgovora. Sve navedene vrste pitanja su korišćene u ovoj onlajn anketi.

U prvom odeljku ankete bavimo se sociodemografskim podacima ispitanika, tj. nastavnika stranih jezika. Želimo da utvrdimo pol i godine ispitanika, kao i u kojoj sredini žive i obavljaju nastavnu praksu. Takođe, zanima nas nivo obrazovanja ispitanika, u kojim ustanovama rade, koliko imaju godine radnog iskustva i koji strani jezik predaju.

U drugom odeljku „Učenje/nastava stranih jezika u digitalnom okruženju“ želimo da ispitamo stavove učesnika u vezi sa učenjem stranih jezika u digitalnom okruženju, kao i u vezi s uticajem koji ono ima na učenike, njihovu motivaciju, kreativnost, autonomiju, kritičko mišljenje, međusobnu saradnju i razvoj jezičkih veština. Osim toga, nastojimo da ispitamo stavove nastavnika o savremenoj tehnologiji i digitalnoj pismenosti, tj. u kojoj meri organizuju nastavu i kreiraju nastavne materijale koristeći modove poput tekstova, slika, zvukova, videa, grafikona u digitalnom okruženju. Cilj ovog dela ankete je, ujedno, da se ispita kakvi su stavovi nastavnika po pitanju uloga nastavnika kao i koliko su nastavnici motivisani da koriste tehnologije i kako prevazilaze poteškoće i izazove.

Treći odeljak ankete pod nazivom „Upotreba tehnologije u nastavi stranih jezika“ služi da ispita da li nastavnici imaju pristup računarima i internetu u ustanovama u kojima rade i da li vide prednosti upotrebe savremenih tehnologije u učenju i nastavi stranih jezika. Time želimo da steknemo uvid u trenutno stanje u obrazovnim institucijama kada je reč o mogućnostima upotrebe tehnologije na časovima stranih jezika. Takođe, uz pomoć Likertove skale težimo da ispitamo da li nastavnici stranih jezika koriste informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) na časovima, koje obrazovne platforme i aplikacije koriste i koliko često, kao i koji su benefiti i rizici upotrebe tehnologije u podučavanju.

Deo pomenutog odeljka koji se odnosi na benefite modernih tehnologija u nastavi i koristi onlajn platformi u učenju (5. i 6. pitanje) preuzet je iz ankete korišćene u okviru projekta „Jačanje

nastavničkih kompetencija u visokom obrazovanju“³ sa ciljem unapređivanja nastave na visokoškolskim ustanovama.

Četvrti odeljak ankete „Usavršavanje nastavnika stranih jezika za upotrebu tehnologija“ služi nam da, koristeći većinom otvorena pitanja, proverimo kakvo je trenutno usavršavanje nastavnika stranih jezika za upotrebu savremenih tehnologija i razvoj digitalne pismenosti u Srbiji. Dakle, težimo da ispitamo da li su nastavnici stranih jezika imali obuke za upotrebu tehnologija u nastavi, da li su upoznati sa zvaničnim okvirima kao što su *Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba* iz 2017. i 2019. godine i, ako jesu, da li im pomažu u radu. Pored toga, namera je da istražimo u kojoj meri nastavnici smatraju da im je znanje stečeno na seminarima stalnog stručnog usavršavanja relevantno i da li imaju prilike da ga primene u svojoj nastavnoj praksi.

Konačno, peti odeljak ove ankete je kreiran sa ciljem da istražimo koje je promene doživela nastava stranih jezika usled globalne pandemije *Covid-19*. Imajući u vidu da su podaci za ovu doktorsku disertaciju prikupljeni u jeku pandemije virusa korona tokom proleća 2020. godine koja je dovela do naglog prelaza na onlajn nastavu i okruženje, smatrali smo da je jako važno istražiti specifičnost ovog trenutka, kao i kako su se nastavnici stranih jezika snalazili u novonastalim okolnostima. Dakle, nastojali smo da utvrdimo koliko je pomenuta promena uticala na rad nastavnika, kako su se suočavali i kako se i dalje suočavaju sa mnogobrojnim izazovima, kao i za koje su se digitalne resurse odlučili kako bi nastavili nastavničku praksu i ostvarili svoje zadate ciljeve.

Naime, anketa u svom nazivu ima termin „digitalna pismenost“ jer je pojam multimodalnosti manje korišćen u srpskom obrazovnom kontekstu, te smo mišljenja da bi njegova upotreba u anketama mogla da stvori otklon kod potencijalnih učesnika istraživanja. Uprkos tome, putem ankete se, pored stavova o upotrebi savremenih tehnologija, istražuju i stavovi nastavnika i studenata prema različitim multimodalnim elementima koji čine multimodalnu pismenost.

6. 3. Upitnik 2: Anketa za studente

Putem ankete „Digitalni alati u nastavi stranih jezika“ (v. Prilog B) želeli smo, prevashodno, da ispitamo stavove studenata Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu o upotrebi savremenih tehnologija u nastavi stranih jezika i učenju u digitalnom okruženju. Cilj ankete je da se ispita u kojoj meri studenti koriste digitalne alate u nastavi stranih jezika, kao i njihovi stavovi i pristupi pri rešavanju digitalnih zadataka/projekata. Korišćen je kombinovani format upitnika, odnosno, pitanja sa otvorenim i zatvorenim odgovorima (stukturirana pitanja).

Pomenuta anketa za studenata se po formatu oslanja u velikoj meri na anketu koju su popunjavali nastavnici stranih jezika, s tim što je bilo neophodno prilagoditi je ovoj grupi učesnika. Anketa ima ukupno 21 pitanje.

Naime, prvi, treći i četvrti odeljak su identični odeljcima koji su korišćeni u upitniku za nastavnike. Međutim, drugi odeljak, gde je fokus na učenju jezika u digitalnom okruženju je u određenom delu identičan ali i dopunjen. U želji da utvrdimo na koji način studenti pristupaju izradi onlajn zadataka i projekata, uključena su pitanja koja se odnose na pretraživanje i analizu informacija, kao i na upotrebu različitih modova. S tim u vezi, nastojimo da ispitamo stavove studenata o savremenim tehnologijama i digitalnoj pismenosti, tj. da li adekvatno pronalaze, selektuju, analiziraju i organizuju informacije, kao i koliko im modovi poput tekstova, slika, zvukova, videa, grafikona pomažu pri radu na zadatku ili projektu.

Takođe za razliku od ankete za nastavnike, odeljak koji se tiče usavršavanja za upotrebu savremenih tehnologija nije korišćen u ovom upitniku.

³ Anketa u okviru projekta „Jačanje nastavničkih kompetencija u visokom obrazovanju“ (Strengthening Teaching Competences in Higher Education), ERASMUS+ program
http://www.tecomp.ni.ac.rs/download/work_packages/Anketa-za-nastavnike.pdf

6. 4. Analiza podataka iz *Upitnika za nastavnike*

Podaci za istraživanje su prikupljeni putem ankete u digitalnom okruženju. Naime, link ankete je podeljen na društvene mreže Facebook i Instagram u grupe koje okupljaju nastavnike stranih jezika i na taj način su ispitanici mogli da pristupe linku ankete i popune je. Prikupljanje podataka je trajalo od meseca maja do septembra 2020. godine. Učešće u ovoj anketi je bilo anonimno.

U istraživanju su učestvovali nastavnici stranih jezika sa teritorije cele Srbije. Ukupno je učestvovalo 106 ispitanika od čega 90,6% čine nastavnice i 9,4% nastavnici stranih jezika. U najvećem procentu, oko 38,7% ispitanici imaju između 35 do 45 godina, dok je 30,3% ispitanika starosne dobi od 25 do 35 godina, zatim 22,6% od 45 do 55 i 7,5% od 55 do 65 godina. Oko 89,6% ispitanika živi u gradskoj sredini, dok 10,4% živi u seoskoj sredini.

Što se tiče završene stručne spreme, 48,1% ispitanika su diplomirani filolozi, 39,6% master filolozi dok se manji procenat ispitanika izjasnio da ima titulu doktora filoloških nauka. U vezi sa ustanovom u kojoj rade, 42,5% ispitanika radi u osnovnoj školi, 25,5% u srednjoj školi, 11,3% na fakultetu dok preostali broj ispitanika radi u privatnim školama stranih jezika. Nadalje, 43,4% ispitanika ima od 10 do 20 godina radnog iskustva u nastavi, 24,5% nastavnika radi preko 20 godina, dok 19,8% ima od 5 do 10 godina i 12,3% poseduje radno iskustvo između 1 do 5 godina. Na kraju, nastavnici koji su učestvovali u ovom istraživanju predaju sledeće jezike: arapski, engleski, španski, francuski, itajjanski, nemački, ruski, švedski.

6. 4. 1. Faktorska analiza

Faktorska analiza služi da utvrdimo faktore iz upitnika za nastavnike kao i jačinu njihove povezanosti. Imajući u vidu da smo se odlučili za eksplorativnu faktorsku analizu, namera je da istražimo koji osnovni procesi su uticali na kreiranje veze između varijabli. U nastavku izdvajamo četiri pod-upitnika i faktore koji su se izdvojili na osnovu Gutman-Kajzerovog kriterijuma. Za sve pod-upitnike sprovedena je ortogonalna Varimax rotacija i korišćena je metoda analize glavnih komponenta.

6. 4. 1. 1. Pod-upitnik 1

Prvi pod-upitnik, čija se latentna struktura ispituje, odnosi se na stavove nastavnika stranih jezika prema učenju u digitalnom okruženju.

Naime, faktorska struktura upitnika potvrdila je višedimenzionalnu strukturu. Na osnovu Gutman-Kajzerovog kriterijuma izdvojena su 4 faktora, koji ukupno objašnjavaju 77.34% varijanse. Međutim, određeni ajtemi su bili samostalno izolovani zbog čega je korišćena fiksacija na dva faktora. Ovo faktorsko rešenje objašnjava 51.69% varijanse (v. Tabela 2).

Dakle, na osnovu prikazanih faktorskih zasićenja identifikovali smo dva faktora čija je korelacija relativno visoka (.641). Prvi faktor obuhvata prednosti koje se odnose na kognitivne i konativne aspekte dok drugi faktor obuhvata prednosti koje se odnose na učenje jezika. Važno je naglasiti i da pouzdanost instrumenta ukazuje na relativno dobre psihometrijske karakteristike, prvog faktora (Cronbach's alpha = .899), drugog faktora (Cronbach's alpha = .769), kao i cele skale (Cronbach's alpha = .926).

Tabela 2. *Varimax rotacija dvofaktorskog rešenja upitnika stavova nastavnika stranog jezika prema učenju u digitalnom okruženju*

Ajtem	I	II
Podstiče motivaciju učenika stranih jezika.	.728	
Povećava aktivnost i autonomiju učenika u učenju stranih jezika.	.752	
Pozitivno utiče na razvoj kreativnosti kod učenika.	.727	
Pozitivno utiče na razvoj kritičkog mišljenja učenika.	.688	
Pozitivno utiče na razvoj kolaborativnog rada učenika.	.658	
Omogućava upotrebu autentičnih nastavnih materijala.		.855
Pomaže učenicima da poboljšaju pravopis stranog jezika.	.446	.731
Pomaže učenicima da poboljšaju gramatiku stranog jezika.	.744	
Pomaže učenicima da poboljšaju izgovor na stranom jeziku.	.640	.509
Pomaže učenicima da poboljšaju vokabular stranog jezika.	.722	
Pomaže učenicima da bolje razumeju usmeni govor na stranom jeziku.		.746
Pomaže učenicima da bolje čitaju na stranom jeziku.		.883
Pomaže učenicima da bolje pišu na stranom jeziku.	.684	.517
Pomaže učenicima da na stranom jeziku govore uz veću tačnost i fluentnost.	.728	

Ajtemi prvog faktora opisuju pozitivne stavove nastavnika o uticaju digitalnog okruženja na razvoj motivacije, autonomije i aktivnosti, kreativnosti, kritičkog mišljenja, kolaborativnog rada, učenja gramatike, izgovora, novih reči. Takođe, prvi faktor objašnjava i uticaj digitalnog okruženja na razvoj pisanja, na razvoj preciznosti i fluentnosti u digitalnom okruženju, na poboljšanje pravopisa. S druge strane, ajtemi drugog faktora opisuju uticaj digitalnog okruženja na efikasniju upotrebu autentičnih materijala i njegov značaj u smislu boljeg razumevanja usmenog govora i razvijanja aktivnosti čitanja na stranom jeziku kod učenika.

6. 4. 1. 2. Pod-upitnik 2

U drugom pod-upitniku ispitivali su se benefiti upotrebe digitalnih tehnologija u nastavi stranih jezika. I ovde je faktorska struktura upitnika potvrdila višedimenzionalnu strukturu. Na osnovu Gutman-Kajzerovog kriterijuma izdvojila su se 2 faktora, koji ukupno objašnjavaju 71.02% varijanse (v. Tabela 3).

Tabela 3. *Varimax rotacija dvofaktorskog rešenja upitnika stavova nastavnika o benefitima korišćenja digitalnih tehnologija u nastavi*

Ajtem	I	II
Kvalitetnije organizuju nastavu.		.823
Prate sopstveni napredak u praksi.		.883
Stiču veštine umrežavanja.	.513	.625
Uspešnije kreiraju i arhiviraju nastavne planove.	.512	.639
Uspešnije koriste softvere za obradu podataka i tekstova.	.730	.425
Uspešnije kreiraju onlajn digitalne biblioteke.	.860	
Uspešnije kreiraju digitalne sadržaje.	.857	
Uspešnije kreiraju digitalne tekstove.	.854	
Adekvatno koriste slike.	.570	.645
Adekvatno koriste zvuk.	.423	.731
Adekvatno koriste grafikone.	.679	
Adekvatno koriste i kreiraju video sadržaje.	.816	
Adekvatno koriste, kreiraju i vode blogove/web stranice.	.783	
Adekvatno koriste, kreiraju i vode webinare.	.724	
Adekvatno kreiraju i vode grupe na društvenim mrežama.	.749	

Na osnovu prikazanih faktorskih zasićenja interpretirali smo dva faktora čija je korelacija srednja (-.537). Prvi faktor obuhvata unapređenje digitalnih kompetencija nastavnika dok drugi faktor obuhvata uspešnju organizaciju nastavnog procesa. Osim toga, pouzdanost instrumenta je visoka ($\alpha=.929$).

Dakle, prema ajtemima koji obuhvata prvi faktor uočavamo koliki uticaj imaju digitalne tehnologije u nastavi u vidu uspešnijeg korišćenja softvera za obradu podataka i tekstova, kreiranja onlajn biblioteka, digitalnih sadržaja, digitalnih tekstova, upotrebe grafikona, kreiranja video sadržaja, blogova, veb stranica i vođenja društvenih mreža od strane nastavnika. Ajtemi drugog faktora ukazuju na značaj koji digitalne tehnologije imaju na kvalitetnije organizovanje nastave, praćenja napretka nastavnika, njihovo povezivanje sa kolegama, kreiranje nastavnih planova, kao i na korišćenje modova u vidu slika i zvuka u nastavi.

6. 4. 1. 3. Pod-upitnik 3

Treći pod-upitnik je poslužio da se ispitaju stavovi nastavnika prema korišćenju IKT-a u nastavi stranih jezika. Takođe, kao i u prethodnim pod-upitnicima, faktorska struktura upitnika potvrdila je višedimenzionalnu strukturu. Na osnovu Gutman-Kajzerovog kriterijuma bilo je moguće izdvojiti 4 faktora, koji ukupno objašnjavaju 76.71% varijanse (v. Tabela 4).

Tabela 4. *Varimax rotacija petofaktorskog rešenja upitnika stavova nastavnika o IKT-u*

Ajtem	I	II	III	IV
1. Kreativnost nastavnika je bitna za učenje u digitalnom dobu.		.338	.544	.464
2. Motivacija nastavnika je važna za učenje u digitalnom dobu.			.789	
3. Nastavnici digitalnog doba treba da poseduju osobine lidera.			.811	
4. Rado koristim informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) na časovima.		.716		
5. Osećam se sigurno kada koristim IKT na časovima.	-.468	.596		
6. Verujem da uz pomoć IKT-a više motivišem učenike.		.813		
7. Verujem da uz pomoć IKT-a više aktiviram učenike.		.880		
8. Osećam se nesigurno kada koristim IKT u nastavi.	.863			
9. Napet/a sam i nervozan/na kada koristim IKT na časovima.	.865			
10. Osećam strah od upotrebe IKT-a na časovima.	.846			
11. Bojim se da će moji učenici primetiti greške koje pravim kada primenjujem IKT u nastavi.	.718			
12. Lako pripremam časove uz pomoć IKT-a.	-.468			
13. Teško mi je da pripremim časove uz pomoć IKT-a.	.799			
14. Ne postoje dovoljno obuka i smernica za upotrebu IKT-a.				.630
15. Često samostalno tražim neki vid obuke i instrukcija za primenu IKT-a.				.512
16. Konsultujem se sa kolegama kada koristim IKT na časovima.				.668

Prvi faktor se odnosi na lakoću upotrebe informaciono-komunikativnih tehnologija, drugi faktor na pozitivan stav nastavnika prema IKT-u, treći faktor na važnost osobina nastavnika za uspešno učenje u digitalnom dobu, dok se poslednji, četvrti faktor odnosi na edukaciju nastavnika o upotrebi IKT-a. Međusobna korelacija između faktora kreće se u rasponu od vrlo niske (.050) do visoke (.728 između drugog i trećeg faktora).

Dakle, ajtemi prvog faktora objašnjavaju uticaj stavova nastavnika na njihovu nesigurnost kada koriste tehnologije u nastavi, napetost i nervozu prilikom upotrebe, osećanje straha, poteškoće prilikom priprema časove uz pomoć IKT-a i straha da će učenici primetiti njihove greške. S druge strane, drugi faktor opisuje stavove nastavnika u odnosu na primenu IKT-a na časovima, i ukazuje u

kojoj meri se osećaju sigurno, motivisano i koliko uspeavaju da aktiviraju učenike. Prema ajtemima koje obuhvata treći faktor zaključujemo o stavovima nastavnika o osobinama koje su neophodne u digitalnom okruženju. I na kraju, ajtemi četvrtog faktora objašnjavaju uticaj stavova nastavnika na njihovu edukaciju za upotrebu IKT-a, kao i na to da često samostalno pronalaze novi vid obuke i da se konsultuju se sa kolegama.

6. 4. 1. 4. Pod-upitnik 4

U poslednjem pod-upitniku, ajtemi ispituju stavove nastavnika prema promenama uvedenim tokom pandemije *Covid-19* koje se odnose na proces digitalizacije nastave. Kao i u prethodnim pod-upitnicima, faktorska struktura upitnika potvrdila je višedimenzionalnu strukturu. Na osnovu Gutman-Kajzerovog kriterijuma izdvojena su 3 faktora, koji ukupno objašnjavaju 75.22% varijanse (v. Tabela 5).

Tabela 5. *Varimax rotacija trofaktorskog rešenja upitnika stavova nastavnika o digitalizaciji nastave u vreme pandemije Covid-19*

Ajtem	I	II	III
Štedi vreme.			.867
Olakšava pripremu časova.			.894
Povećava nivo zainteresovanosti učenika.	.625		.545
Povećava kvalitet nastavnih materijala.	.511	.527	
Omogućava učenicima lakši i brži pristup materijalima za učenje.		.880	
Omogućava učenicima lakši i brži pristup relevantnim informacijama.		.834	
Omogućava učenicima pristup materijalima u bilo koje vreme.		.870	
Doprinosi realizaciji aktivne uloge učenika.	.861		
Doprinosi individualizaciji učenja.	.809		
Poboljšava komunikaciju između nastavnika i učenika.	.762		

Naime, faktorska analiza pokazuje da je moguće interpretirati 3 faktora. Prvi faktor se odnosi na povećanu motivaciju i aktivnu komunikaciju sa nastavnicima, drugi faktor na stav da digitalizacija nastave olakšava pristup učenika informacijama i materijalima, a treći faktor na ekonomičnost procesa učenja, prema kome se učenje odvija brže, efikasnije i prilagođenije učenicima.

U vezi sa tim, korelacija između prvog i trećeg faktora (-.728) i drugog i trećeg (.509) je srednja, dok je između prvog i drugog niska (.081), odnosno gotovo da ne postoji. Pouzdanost izračunata Kronbahovim koeficijentom interne konzistencije je srednja i iznosi .845, što ukazuje na dobre metrijske karakteristike ovog testa i kada je u pitanju pouzdanost.

Dakle, ajtemi prvog faktora objašnjavaju uticaj stavova nastavnika o digitalizaciji nastave za vreme pandemije *Covid-19* na povećanje zainteresovanosti učenika za nastavu na daljinu, njihovoj aktivnoj ulozi, individualizaciji učenja i poboljšanja komunikacija između nastavnika i učenika. Drugi faktor objašnjava pomenuti uticaj na povećanje kvaliteta nastavnih materijala u ovakvoj vrsti nastavi, kao i lakši i brži pristup materijalima za učenje i relevantnim informacijama u bilo koje vreme. Na kraju, ajtemi trećeg faktora objašnjavaju uticaj stavova nastavnika o digitalizaciji nastave na ekonomičnost procesa učenja, štednju vremena i lakšu pripremu časova.

6. 4. 2. Deskriptivna analiza

U nastavku su prikazane odnosne deskriptivno-statističke mere, koje se odnose na mere centralne tendencije i odstupanja, kao i distribucije varijabli u istraživanju. Prikazani su i koeficijenti pouzdanosti preko Kronbah alfa koeficijenta interne konzistencije.

Tabela 6. Deskriptivno-statističke mere varijabli korišćenih u istraživanju, interkorelacija i pouzdanost korišćenih dimenzija

Varijable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Prednosti - kognitivno konativno	-										
Prednosti - učenje jezika	.778**										
Unapređenje DK	.096	.088									
Organizacija nastavnog procesa	.204*	.126	.658**								
Lakoća upotrebe IKT-a	-.095	-.138	-.097	-.106							
Pozitivan stav nastavnika prema IKT -u	.278**	.093	.433**	.508**	-.115						
Osobine nastavnika učenje digitalnom dobu	.034	.057	.229*	.279**	-.064	.496**					
Edukacija nastavnika	.079	.232*	.144	.224*	.032	.177	.270**				
Motivacija komunikacija	.204*	.115	.397**	.461**	.103	.471**	.277**	.301**			
Pristup	.240*	.170	.497**	.452**	-.019	.459**	.441**	.285**	.591**		
Ekonomičnost učenja	.106	.066	.230*	.297**	-.076	.286**	.223*	.137	.355**	.255**	-
α	.90	.77	.89	.95	.85	.86	.68	.33	.80	.83	.84

Pouzdanost korišćenih skala je na svim dimenzijama zadovoljavajuća, tj. u rangu od niske do visoke. Međutim, jedino je pouzdanost na dimenziji *Edukacija nastavnika* veoma niska i samim tim neprihvatljiva. Što se tiče pouzdanosti dimenzije *Osobine nastavnika i učenje u digitalnom dobu*, ona je ispod granice od .70, ali ipak prihvatljiva.

6. 4. 2. 1. Deskriptivni pokazatelji dimenzija

Na osnovu sprovedene eksplorativne faktorske analize, izdvojeni faktori su tretirani kao dimenzije. U nastavku je data Tabela 7 koja se odnosi na deskriptivne pokazatelje svakog pojedinačnog faktora koji će biti korišćen u nastavku analize. S tim u vezi, na osnovu zasićenja je doneta odluka kojoj dimenziji će pripasti određeni ajtem.

U prvoj i drugoj koloni Tabele 7, koja se odnosi na deskriptivne pokazatelje faktora, nalaze se brojevi 106 i 0 koji se odnose broj ispitanika. Ovi brojevi zapravo ukazuju na to da svi ispitanici koji su uključeni u istraživanje imaju dodeljen skor i da nema nedostajućih podataka u analizi. Što se tiče vrednosti M (aritmetička sredina), Med (medijana) i Mod, one predstavljaju mere centralne tendencije koje ukazuju na vrednosti skorova koje su ispitanici postigli u ovom istraživanju. U poslednje dve kolone uočava se da je za skoro sve varijable minimalni skor 1 a za skoro sve varijable maksimalni skor 5. Ovo zapravo znači da je prosečna teorijska vrednost 3.

S druge strane, empirijske vrednosti su nešto drugačije. Uočeno je da su dve vrednosti neznatno ispod tri, a da se većina kreće preko 3, često mnogo bliže prosečnoj vrednosti 4. Ovaj rezultat upravo nam ukazuje da je većina ispitanika odgovarala na ajteme ove dimenzije u vidu njihovog slaganja sa tvrdnjama koje su iznesene u anketi. Takođe, medijana i Mod su vredne mere centralne tendencije koje ukazuju na središnju tačku u distribuciji vrednosti (medijana) i najčešću vrednost koju su ispitanici postigli (mod).

Tabela 7. Deskriptivno-statistički pokazatelji za osnovne varijable istraživanja

Varijable	N	Miss	M	Med	Mod	SD	V	Sk	Ku	R	min	max
Prednosti - kognitivno i konativno	106	0	3.48	3.50	3.40	.76	.58	-.59	.45	3.60	1.40	5.00
Prednosti - učenje jezika	106	0	3.63	3.75	4.00	.82	.67	-.57	.46	4.00	1.00	5.00
Unapređenje DK	106	0	4.03	4.00	4.00	.68	.46	-.89	2.77	4.00	1.00	5.00
Organizacija nastavnog procesa	106	0	3.93	4.00	4.00	.74	.55	1.29	3.28	4.00	1.00	5.00
Lakoća upotrebe IKT-a	106	0	2.56	2.56	2.11	.41	.17	.95	2.42	2.56	1.78	4.33
Pozitivan stav nastavnika prema IKT-u	106	0	4.01	4.00	4.00	.70	.48	-.77	2.06	4.00	1.00	5.00
Osobine nastavnika i učenje u digitalnom dobu	106	0	4.28	4.33	4.67	.53	.28	-.55	-.15	2.33	2.67	5.00
Edukacija nastavnika	106	0	3.63	3.67	4.00	.67	.45	-.31	.06	3.00	2.00	5.00
Motivacija i komunikacija	106	0	3.41	3.50	4.00	.86	.75	-.29	.11	4.00	1.00	5.00
Pristup	106	0	3.94	4.00	4.00	.73	.53	-.51	.43	3.50	1.50	5.00
Ekonomičnost učenja	106	0	2.80	3.00	2.00	1.21	1.46	.12	-.96	4.00	1.00	5.00

Dakle, veličina uzorka je 106 ispitanika. Deskriptivna statistika je primenjena na sledećim identifikovanim faktorima: prednosti – kognitivno i konativno, prednosti učenja jezika, unapređenje digitalne kompetencije, organizacija nastavnog procesa, lakoća upotreba IKT-a, pozitivan stav nastavnika prema IKT-u, osobine nastavnika i učenje u digitalnom dobu, edukacija nastavnika, motivacija i komunikacija, pristup i ekonomičnost učenja.

Prema deskriptivnoj analizi sve pomenute varijable variraju od 1 do 5 te u je tom smislu prosečna teorijska vrednost 3. Što se tiče mera centralne tendencije - medijana i Moda, vrednosti varijable se kreću od 3 do 4 što ukazuje da su ispitanici prilikom davanja odgovora većinski izražavali pozitivne stavove prema tvrdnjama iz upitnika. S tim u vezi, analiza podataka iz ankete daje normalnu distribuciju bez većih strandatnih odstupanja.

6. 4. 3. Inferencijalne analize

Osim prethodne dve analize, realizovana je i inferencijalna analiza kojom smo želeli da potvrdimo ili opovrgnemo hipoteze o mogućoj uslovljenosti identifikovanih faktora.

Hipoteze koje su proveravane su sledeće:

1. Predikcija stavova nastavnika prema učenju u digitalnom okruženju na osnovu njihove edukacije za upotrebu IKT-a;
2. Predikcija stavova nastavnika o digitalizaciji za vreme pandemije *Covid-19* na osnovu stavova nastavnika prema upotrebi IKT-a i edukacije za njihovo korišćenje;
3. Razlike na dimenzijama stavova nastavnika prema učenju u digitalnom okruženju u odnosu na ustanovu u kojoj rade;
4. Razlike na dimenzijama stavova nastavnika prema učenju u digitalnom okruženju u odnosu na godine radnog iskustva u nastavi.

U tom cilju, za prve dve hipoteze korišćena je metoda višestruke regresione analize, dok je u slučaju druge dve hipoteze, sprovedena jednofaktorska analiza varijanse – ANOVA.

6. 4. 3. 1. Hipoteza 1

Prva hipoteza odnosi se na testiranje povezanosti stavova nastavnika prema učenju u digitalnom okruženju na osnovu njihove edukacije za upotrebu IKT-a. U vezi sa tim, korelacije koje postoje između ovih dimenzija su niske, međutim, statističke značajne (v. Tabela 8).

Tabela 8. Rezultati multiple regresione analize u predikciji stavova nastavnika prema učenju u digitalnom okruženju koji se odnose na kognitivne i konativne faktore na osnovu edukacije nastavnika za upotrebu IKT-a

Prediktori	β	t	p	Sažetak modela
Lakoća upotrebe IKT-a	-.202	-2.127	.036	$F_{(4,101)}=2.97$ $p=.023$ $aR^2=.070$
Pozitivan stav prema nastavnika IKT-u	.261	2.488	.014	
Osobine nastavnika i učenje u digitalnom dobu	-.121	-1.093	.277	
Edukacija nastavnika	.102	1.019	.311	

Rezultati multiple regresione analize pokazuju da je prvi model hipoteze iz Tabele 8 značajan i da se ovim modelom može objasniti mali procenat varijanse - 7%. Statistički značajni prediktori u ovom slučaju su dimenzija *Lakoća upotrebe IKT*, koja ostvaruje nisku negativnu predikciju, kao i dimenzija *Pozitivan stav nastavnika prema IKT-u*, koja ostvaruje pozitivnu nisku predikciju.

Dakle, prvim modelom ove hipoteze se potvrđuje da pozitivan stav nastavnika prema IKT-u raste sa pozitivnim stavom o učenju u digitalnom okruženju. Međutim, sa lakoćom upotrebe IKT-a primećuje se blago opadanje pozitivnih stavova nastavnika prema IKT-u. Naime, kada je nastavnicima lakše da koriste IKT uočava se da ipak, u manjoj meri, sumnjaju u njihovu pedagošku vrednost.

Tabela 9. Rezultati multiple regresione analize u predikciji stavova nastavnika prema učenju u digitalnom okruženju koji se odnose na učenje na osnovu edukacije nastavnika za upotrebu IKT-a

Prediktori	β	t	p	Sažetak modela
Lakoća upotrebe IKT	-.253	-2.662	.009	$F_{(4,101)}=2.75$ $p=.032$ $aR^2=.063$
Pozitivan stav nastavnika prema IKT-u	.018	.166	.868	
Osobine nastavnika i učenje u digitalnom dobu	-.036	-.327	.745	
Edukacija nastavnika	.211	2.107	.038	

Takođe, rezultati multiple regresione analize pokazuju da je i drugi model iz Tabele 9 značajan i da se njime može objasniti 6,3% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori u ovom slučaju su dimenzija *Lakoća upotrebe IKT-a*, koja ostvaruje nisku negativnu predikciju, kao i dimenzija *Edukacija nastavnika*, koja ostvaruje pozitivnu nisku predikciju.

Naime, drugi model ove hipoteze takođe ukazuje da sa lakoćom upotrebe IKT-a opadaju pozitivni stavovi nastavnika prema učenju u digitalnom okruženju dok se sa edukacijom nastavnika povećavaju. U tom smislu, kako se nastavnici usavršavaju u ovom polju oni bivaju svesniji vrednosti IKT-a, te se i njihovi stavovi menjaju u pozitivnom smislu.

Tabela 10. Rezultati multiple regresione analize u predikciji stava o nastavnika o ulozi digitalnih kompetencija na osnovu edukacije nastavnika za upotrebu IKT-a

Prediktori	β	t	p	Sažetak modela
Lakoća upotrebe IKT-a	-.038	-.419	.676	$F_{(4,101)}=5.01$ $p=.001$ $aR^2=.133$
Pozitivan stav nastavnika prema IKT-u	.391	3.861	.000	
Osobine nastavnika i učenje u digitalnom dobu	-.012	-.115	.908	
Edukacija nastavnika	.087	.905	.368	

Nadalje su rezultati multiple regresione analize pokazali da je i treći model hipoteze iz Tabele 10 značajan i da objašnjava 13,3% varijanse kriterijuma. Statistički značajan prediktor u ovom slučaju

je jedino dimenzija *Pozitivan stav nastavnika prema IKT-u*, koja ima pozitivnu i srednju snagu predviđanja.

Prema trećem modelu date hipoteze zaključuje se da se pozitivni stavovi nastavnika prema IKT-u povećavaju sa pozitivnim stavovima o ulozi digitalnih kompetencija. Dakle, kada nastavnici imaju i neguju pozitivne stavove o IKT-u onda imaju i želje da stiču i dodatno razvijaju digitalne kompetencije.

Tabela 11. *Rezultati multiple regresione analize u predikciji stava o nastavnika o ulozi digitalnih kompetencija u unapređenju nastavnog procesa na osnovu edukacije nastavnika za upotrebu IKT-a*

Prediktori	β	t	p	Sažetak modela
Lakoća upotrebe IKT-a	.007	.076	.939	$F_{(4,101)}=4.36$ $p=.003$ $aR^2=.114$
Pozitivan stav nastavnika prema IKT-u	.359	3.509	.001	
Osobine nastavnika i učenje u digitalnom dobu	.021	.192	.848	
Edukacija nastavnika	.071	.730	.467	

Na kraju, rezultati multiple regresione analize su pokazali da je i četvrti model hipoteze iz Tabele 11 značajan i da objašnjava 11,4% varijanse kriterijuma. I ovog puta, statistički značajni prediktor je jedino dimenzija *Pozitivan stav nastavnika prema IKT-u*, koja ima pozitivnu i srednju snagu predviđanja.

Prema ovom modelu, utvrđuje se da pozitivni stavovi nastavnika prema IKT-u povećavaju sa pozitivnim stavovima nastavnika o ulozi digitalnih kompetencija u vezi sa unapređenjem nastavnog procesa. Ovo pokazuje da su nastavnici koji imaju pozitivne stavove svesniji vrednosti i razvoja digitalnih kompetencija u nastavi.

6. 4. 3. 2. Hipoteza 2

Druga hipoteza se odnosi na testiranje povezanosti stavova nastavnika prema učenju u digitalnom okruženju u vreme pandemije *Covid-19*, na osnovu edukacije nastavnika za upotrebu IKT-a i stavova u vezi sa njihovim korišćenjem. Naime, korelacije koje postoje između ovih dimenzija su niskog do srednjeg intenziteta, a takođe su u velikoj meri i statistički značajne. Iako sve dimenzije ne koreliraju statistički značajno, te samim tim i ne ispunjavaju uslov da budu prediktori, zadržane su u regresionoj funkciji kako bi se ispitaio njihov potencijalni doprinos u ukupnoj varijansi kriterijuma.

Tabela 12. *Rezultati multiple regresione analize u predikciji motivacije i komunikacije učenika sa nastavnicima za vreme pandemije na osnovu edukacije nastavnika za upotrebu IKT-a*

Prediktori	β	t	p	Sažetak modela
Prednosti - kognitivno i konativno	.083	.500	.618	$F_{(4,101)}=7.76$ $p<.001$ $aR^2=.340$
Prednosti - učenje jezika	-.049	-.298	.767	
Unapređenje DK	-.030	-.253	.801	
Organizacija nastavnog procesa	.237	2.046	.043	
Lakoća upotrebe IKT-a	.175	2.115	.037	
Pozitivan stav nastavnika prema IKT-u	.412	3.910	.000	
Osobine nastavnika i učenje u digitalnom dobu	.012	.124	.902	
Edukacija nastavnika	.192	2.206	.030	

Dakle, rezultati multiple regresione analize pokazuju da je prvi model hipoteze iz Tabele 12 značajan i da objašnjava čak 34% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori su sledeće dimenzije: *Organizacija nastavnog procesa*, *Lakoća upotrebe*, *Pozitivan stav nastavnika prema IKT-u* i *Edukacija nastavnika*. Svi pomenuti prediktori su niskog i pozitivnog smera.

Naime, prvi model date hipoteze ukazuje da se sa boljom organizacijom nastave i povećanjem lakoće upotreba i pozitivnih stavova nastavnika prema IKT-u povećava i motivacija i komunikacija učenika sa nastavnicima. U tom pogledu, ukoliko je organizacija nastave na višem nivou, upotreba

digitalnih resursa je olakšana. Takođe, nastavnici imaju pozitivne stavove prema novim tehnologijama što ujedno utiče na povećanu motivaciju kod učenika, kao i na izgradnju bolje komunikacije sa njihovim nastavnicima.

Tabela 13. Rezultati multiple regresione analize u predikciji lakoće pristupa učenika informacijama i materijalima za vreme pandemije na osnovu edukacije nastavnika za upotrebu IKT-a

Prediktori	β	t	p	Sažetak modela
Prednosti - kognitivno i konativno	.303	1.750	.083	$F_{(4,101)}=6.30$ $p<.001$ $aR^2= .288$
Prednosti - učenje jezika	-.178	-1.038	.302	
Unapređenje DK	.262	2.128	.036	
Organizacija nastavnog procesa	-.005	-.038	.970	
Lakoća upotrebe IKT-a	.023	.270	.787	
Pozitivan stav nastavnika prema IKT-u	.141	1.287	.201	
Osobine nastavnika i učenje u digitalnom dobu	.276	2.812	.006	
Edukacija nastavnika	.104	1.144	.255	

Dalje, prema rezultatima multiple regresione analize, drugi model hipoteze iz Tabele 13 je takođe značajan i objašnjava 28,8% varijanse kriterijuma. Statistički značajni prediktori, u ovom slučaju, su sledeće dimenzije: *Unapređenje digitalnih kompetencija nastavnika* kao i *Osobine nastavnika i učenje u digitalnom dobu*. Naime, oba koeficijenta su niska i pozitivna.

Dakle, drugim modelom ove hipoteze potvrđuje se da unapređivanje digitalnih kompetencija nastavnika kao i razvijanja osobina nalik motivaciji, kreativnosti i liderstva utiče pozitivno i na učenike i na njihovu lakoću pristupa digitalnim informacijama za vreme pandemije. Pomenuto govori u prilog da je za učenje u digitalnom dobu uloga nastavnika vrlo značajna. Stoga, kada se nastavnici u ovom polju kontinuirano usavršavaju, onda i učenici imaju odgovarajuću podršku pri radu u digitalnom okruženju.

Tabela 14. Rezultati multiple regresione analize u predikciji ekonomičnosti učenja za vreme pandemije na osnovu edukacije nastavnika za upotrebu IKT-a

Prediktori	β	t	p	Sažetak modela
Prednosti - kognitivno i konativno	.154	.772	.442	$F_{(4,101)}=1.76$ $p<.096$ $aR^2= .055$
Prednosti - učenje jezika	-.129	-.651	.516	
Unapređenje DK	-.094	-.665	.508	
Organizacija nastavnog procesa	.203	1.463	.147	
Lakoća upotrebe IKT-a	-.045	-.458	.648	
Pozitivan stav nastavnika prema IKT-u	.102	.811	.419	
Osobine nastavnika i učenje u digitalnom dobu	.149	1.316	.191	
Edukacija nastavnika	.111	1.061	.291	

Na kraju, rezultati multiple regresione analize ukazuju da je treći model hipoteze iz Tabele 14 značajan i da se njime objašnjava samo 5,5% varijanse kriterijuma. Međutim, iako je model statistički značajan, nema prediktora koji su samostalno imali dovoljno snage da ostvare značajan doprinos predikciji.

6. 4. 3. 3. Hipoteza 3

Naredna hipoteza se odnosi na ispitivanje razlika u pogledu stavova nastavnika u odnosu na instituciju u kojoj rade. U tom pogledu, imajući u vidu da je distribucija ispitanika prema vrstama ustanove relativno ujednačena, sprovedena je jednofaktorska analiza varijanse - ANOVA, a rezultati su delimično potvrdili našu hipotezu.

Tabela 15. Rezultati jednofaktorske analize varijanse - ANOVA za ispitivanje razlike u stavovima prema učenju u digitalnom okruženju u odnosu na ustanovu u kojoj su ispitanici zaposleni

		Zbir		Prosek	F	p
		kvadrata	df			
Prednosti - konativno i kognitivno	Međugrupno	5.230	5	1.046	1.894	.102
	Unutargrupno	55.213	100	.552		
	Ukupno	60.443	105			
Prednosti - učenje jezika	Međugrupno	8.061	5	1.612	2.586	.030
	Unutargrupno	62.343	100	.623		
	Ukupno	70.404	105			
Unapređenje digitalnih kompetencija	Međugrupno	2.568	5	.514	1.122	.354
	Unutargrupno	45.761	100	.458		
	Ukupno	48.328	105			
Organizacija nastavnog procesa	Međugrupno	9.322	5	1.864	3.814	.003
	Unutargrupno	48.888	100	.489		
	Ukupno	58.210	105			
Lakoća upotrebe IKT-a	Međugrupno	.453	5	.091	.519	.761
	Unutargrupno	17.448	100	.174		
	Ukupno	17.901	105			
Pozitivan stav nastavnika prema upotrebi IKT-a	Međugrupno	1.935	5	.387	.792	.558
	Unutargrupno	48.872	100	.489		
	Ukupno	50.807	105			
Osobine nastavnika i učenje u digitalnom okruženju	Međugrupno	.972	5	.194	.676	.643
	Unutargrupno	28.760	100	.288		
	Ukupno	29.732	105			
Edukacija nastavnika	Međugrupno	1.583	5	.317	.700	.625
	Unutargrupno	45.240	100	.452		
	Ukupno	46.823	105			
Motivacija i komunikacija	Međugrupno	2.089	5	.418	.547	.740
	Unutargrupno	76.327	100	.763		
	Ukupno	78.416	105			
Pristup	Međugrupno	2.935	5	.587	1.111	.360
	Unutargrupno	52.850	100	.529		
	Ukupno	55.785	105			
Ekonomičnost učenja	Međugrupno	21.860	5	4.372	3.338	.008
	Unutargrupno	130.980	100	1.310		
	Ukupno	152.840	105			

Dakle, rezultati potvrđuju da postoje statistički značajne razlike kada je u pitanju ustanova u kojoj rade. Dobijene su razlike između grupa na sledećim dimenzijama: *Prednost - učenje jezika*, *Organizacija nastavnog procesa* i *Ekonomičnost učenja*. Kako bi se istražile unutargrupne razlike sprovedena je POST HOC LSD analiza.

Hipotezom je potvrđeno da kada se radi o prednostima učenja jezika u digitalnom okruženju koje se odnose na jezik, negativnije stavove imaju nastavnici zaposleni na fakultetu u odnosu na nastavnike zaposlene u osnovnoj i srednjoj školi i u školama stranih jezika. S druge strane, razlike ne postoje u odnosu na nastavnike koji privatno drže časove stranih jezika. Osim toga, negativniji stav prema organizaciji nastavnog procesa zabeležen je izrazito kod grupe koja radi u drugim institucijama, a koje nisu škole ili privatna praksa.

Kada je u pitanju učenje u doba pandemije i faktor koji se odnosi na ekonomičnost procesa učenja, uočena je razlika između nastavnika iz škola stranih jezika i onih koji rade u osnovnim i srednjim školama, kao i na fakultetima. Naime, zaposleni nastavnici u privatnim školama imaju

negativniji stav u odnosu na one zaposlene u formalnom obrazovanju. Što se tiče razlika između ostalih grupa, one nisu statistički značajne.

6. 4. 3. 4. Hipoteza 4

Poslednja hipoteza se odnosi na ispitivanje razlika u pogledu stavova nastavnika u odnosu na godine radnog iskustva u nastavi. S tim u vezi, sprovedena je jednofaktorska analiza varijanse – ANOVA (v. Tabela 16). Međutim, u ovom slučaju, datom hipotezom nije potvrđeno da postoje razlike između stavova grupa ispitanika u zavisnosti od godina radnog staža u nastavi.

Tabela 16. *Rezultati jednofaktorske analize varijanse - ANOVA za ispitivanje razlike u stavovima prema učenju u digitalnom okruženju u odnosu na godine radnog iskustva u nastavi*

		Suma		Prosek	F	p
		kvadrata	df			
Prednosti - konativno i kognitivno	Međugrupno	.816	3	.272	.465	.707
	Unutargrupno	59.627	102	.585		
	Ukupno	60.443	105			
Prednosti - učenje jezika	Međugrupno	1.258	3	.419	.618	.605
	Unutargrupno	69.146	102	.678		
	Ukupno	70.404	105			
Unapređenje digitalnih kompetencija	Međugrupno	.853	3	.284	.611	.609
	Unutargrupno	47.475	102	.465		
	Ukupno	48.328	105			
Organizacija nastavnog procesa	Međugrupno	1.483	3	.494	.889	.450
	Unutargrupno	56.727	102	.556		
	Ukupno	58.210	105			
Lakoća upotrebe IKT-a	Međugrupno	.421	3	.140	.820	.486
	Unutargrupno	17.480	102	.171		
	Ukupno	17.901	105			
Pozitivan stav nastavnika prema upotrebi IKT-a	Međugrupno	.677	3	.226	.459	.712
	Unutargrupno	50.131	102	.491		
	Ukupno	50.807	105			
Osobine nastavnika i učenje u digitalnom okruženju	Međugrupno	.078	3	.026	.090	.966
	Unutargrupno	29.653	102	.291		
	Ukupno	29.732	105			
Edukacija nastavnika	Međugrupno	1.363	3	.454	1.019	.387
	Unutargrupno	45.460	102	.446		
	Ukupno	46.823	105			
Motivacija i komunikacija	Međugrupno	4.010	3	1.337	1.832	.146
	Unutargrupno	74.406	102	.729		
	Ukupno	78.416	105			
Pristup	Međugrupno	.954	3	.318	.591	.622
	Unutargrupno	54.832	102	.538		
	Ukupno	55.785	105			
Ekonomičnost učenja	Međugrupno	3.918	3	1.306	.895	.447
	Unutargrupno	148.922	102	1.460		
	Ukupno	152.840	105			

6. 5. Analiza podataka iz *Upitnika za studente*

Pored nastavnika stranih jezika, u istraživanju su učestvovali i studenti studijskog programa *Jezik, književnost i kultura*⁴ sa Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Studijski program JKK predstavlja integraciju „nastave pojedinačnih jezika, književnosti i kultura, bibliotekarstva i informatike, opšte lingvistike i opšte književnosti i teorije književnosti“ (Studijski program *Jezik, književnost, kultura*, <http://www.fil.bg.ac.rs/lang/sr/nastava/osnovne-akademске-studije/osnovni-studijski-program/>). U okviru ovog programa, studenti imaju mogućnost izbora da studiraju i uče 35 stranih jezika. Osim toga, važno je napomenuti da se u okviru JKK programa koristi platforma *Moodle* te su studenti upućeni na različite aktivnosti i zadatke u digitalnom okruženju.

Prikupljanjem podataka uz pomoć *Upitnika za studente* nastojali smo da ispitamo kako se pomenuta grupa studenata snalazi u digitalnom okruženju, koliko često koriste digitalne resurse i modove pri radu na onlajn zadacima.

Kao i u prethodnom upitniku za nastavnike, podaci su prikupljeni putem ankete u digitalnom okruženju. Dakle, link upitnika je podeljen na društvene mreže *Facebook* i *Instagram* grupe koje okupljaju studente Filološkog fakulteta u Beogradu i na taj način su ispitanici mogli da pristupe linku ankete i popune je. Prikupljanje podataka je trajalo od meseca juna do novembra 2020. godine. Učešće u ovoj anketi je bilo anonimno.

Dakle, u istraživanju je učestvovalo 86 studenata od kojih 90,8% čine studentkinje, dok 9,2% čine studenti pomenutog programa. Prosek godina ispitanika je od 18 do 33 godina. Što se tiče mesta stanovanja, 85,1% ispitanika se izjasnilo da živi u gradskoj sredini, dok 14,9% živi u seoskoj sredini. Najveći procenat ispitanika tj. 33,3% čine studenti prve godine, zatim 32,3% studenti druge godine, 19,5% studenti četvrte godine i 14,9% studenti treće godine. Ispitanici su naveli da uče sledeće jezike: španski, engleski, italijanski, portugalski, bugarski, ruski, francuski, slovenački, švedski, latinski, grčki, nemački, mađarski, turski, japanski, persijski, katalonski, danski, rumunski, korejski.

6. 5. 1. Faktorska analiza

Kao i u prethodnoj analizi, odlučili smo se za faktorsku analizu kako bismo utvrdili faktore iz upitnika za studente kao i jačinu njihove povezanosti. Imajući u vidu da smo izabrali eksplorativnu faktorsku analizu, namera je da istražimo koji osnovni procesi su uticali na kreiranje veze između varijabli. U nastavku izdvajamo četiri pod-upitnika i faktore koji su se izdvojili na osnovu Gutman-Kajzerovog kriterijuma. Za sva tri pod-upitnika sprovedena je ortogonalna Varimax rotacija i korišćena je metoda analize glavnih komponenta.

6. 5. 1. 1. Pod-upitnik 1

Prvi pod-upitnik čija se latentna struktura ispitivala odnosi se na stavove studenata stranih jezika prema učenju u digitalnom okruženju. Najpre, faktorska struktura upitnika potvrdila je višedimenzionalnu strukturu. Na osnovu Gutman-Kajzerovog izdvojena su 3 faktora, koji ukupno objašnjavaju 67,71% varijanse. Međutim, određeni ajtemi bili su samostalno izolovani, pa je primenjena fiksacija na 2 faktora. Ovo faktorsko rešenje, zapravo, objašnjava 59,91% varijanse. U Tabeli 17 je prikazano rotirano faktorsko rešenje.

⁴ Opis studijskog programa *Jezik, književnost i kultura* na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu prikazan je u poglavlju *Prilozi*.

Tabela 17. *Varimax rotacija dvofaktorskog rešenja upitnika stavova studenata stranog jezika prema učenju u digitalnom okruženju*

Ajtem	I	II
Podstiče motivaciju.	.721	
Povećava aktivnost i autonomiju.	.590	
Pozitivno utiče na razvoj kreativnosti.	.715	
Pozitivno utiče na razvoj kritičkog mišljenja.	.674	.403
Pozitivno utiče na razvoj kolaborativnog rada.	.622	
Omogućava upotrebu autentičnih nastavnih materijala.		.543
Pomaže da se poboljša pravopis stranog jezika.		.878
Pomaže da se poboljša gramatiku stranog jezika.		.747
Pomaže da se poboljša izgovor na stranom jeziku.	.768	
Pomaže da se poboljša vokabular stranog jezika.	.504	.683
Pomaže da se poboljša razumevanje na stranom jeziku.		.654
Pomaže da se poboljša čitanje na stranom jeziku.		.559
Pomaže da se poboljša pisanje na stranom jeziku.		.873
Pomaže da se poboljša govor na stranom jeziku.	.826	

Na osnovu prikazanih faktorskih zasićenja interpretirana su dva faktora čija je korelacija na granici između srednje i visoke (.687). Prvi faktor obuhvata prednosti koje se odnose na kognitivne i konativne aspekte dok drugi obuhvata prednosti koji se odnose na učenje jezika. Osim toga, pouzdanost instrumenta ukazuje na relativno dobre psihometrijske karakteristike, prvog faktora (Cronbach's alpha = .866), drugog faktora (Cronbach's alpha = .889), kao i cele skale (Cronbach's alpha = .915).

Stoga, ajtemi prvog faktora objašnjavaju uticaj stavova studenata stranog jezika prema učenju u digitalnom okruženju na motivaciju, autonomiju i aktivnost, kreativnost, kritičko mišljenje, kolaborativni rad, poboljšavanje izgovora na stranom jeziku, kao i govora. Putem ajtema u okviru drugog faktoru, objašnjava se uticaj stavova studenata na upotrebu autentičnih materijala u digitalnom okruženju, kao i na poboljšavanje pravopisa, gramatike, vokabulara, razumevanja, čitanja i pisanja na stranom jeziku.

6. 5. 1. 2. Pod-upitnik 2

U drugom pod-upitniku ispituju se benefiti koje studenti zapažaju u vezi sa korišćenjem tehnologije u digitalnom okruženju pri radu na projektima i zadacima. I ovde je faktorska analiza upitnika potvrdila višedimenzionalnu strukturu. Na osnovu Gutman-Kajzerovog kriterijuma izdvojena su 5 faktora, koji ukupno objašnjavaju 71,23% varijanse. Međutim, raspored ajtema je takav da interpretacija ne bi bila adekvatna, te je primenjena fiksacija na dva faktora. Ovo faktorsko rešenje, prikazano u Tabeli 18, objašnjava 59,23% varijanse.

Dakle, na osnovu prikazanih faktorskih zasićenja bilo je moguće interpretirati dva faktora. S tim u vezi, prvi faktor obuhvata kompetentno korišćenje digitalnih tehnologija dok drugi obuhvata kompetencije u vezi sa kreiranjem sadržaja. Korelacija između ova dva faktora je na granici između srednje i visoke (.691). Međutim, kako korelacija nije previsoka, moguće je zadržati dvofaktorsko rešenje. Što se tiče pouzdanosti instrumenta, psihometrijske karakteristike prvog faktora (Cronbach's alpha=.913), drugog faktora (Cronbach's alpha = .914), kao i cele skale (Cronbach's alpha = .943) su odlične.

Tabela 18. *Varimax rotacija dvofaktorskog rešenja upitnika stavova studenata o benefitima korišćenja digitalnih tehnologija u nastavi*

Ajtem	I	II
Prate sopstveni napredak.		.717
Stiču veštine umrežavanja		.764
Uče da uspešnije koriste obrazovne platforme.		.698
Uče da uspešnije koriste aplikacije.		.724
Uspešnije učestvuju u digitalnim konferencijama.	.417	.583
Uspešnije pronalaze relevantne informacije.		.675
Uspešnije selektuju pronađene informacije.		.772
Uspešnije analiziraju pronađene informacije.		.746
Uspešnije organizuju pronađene informacije.	.426	.705
Uspešnije kreiraju digitalne sadržaje.	.761	
Uspešnije kreiraju digitalne tekstove.	.730	
Uče da adekvatno koriste slike.	.743	
Uče da adekvatno koriste zvuk.	.806	
Bolje koriste grafikone.	.578	
Uče da koriste i kreiraju video sadržaje.	.688	
Bolje koriste i kreiraju prezentacije.	.646	
Adekvatno koriste i kreiraju blogove/web stranice.	.715	
Adekvatno korsite vebinare.	.697	
Adekvatno učestvuju na društvenim mrežama.	.580	

U vezi sa pomenutim, ajtemi prvog faktora opisuju uticaj stavova studenata o benefitima korišćenja digitalnih tehnologija u nastavi na uspešnije kreiranje digitalnih sadržaja, digitalnih tekstova, adekvatno korišćenje modova u vidu slika, zvukova, grafikona, kreiranje video sadržaje, prezentacije, blogove i veb stranice, vebinare i učestvovanje na društvenim mrežama. S druge strane, ajtemi drugog faktora pojašnjavaju pomenuti uticaj stavova studenata na praćenje sopstvenog napretka, sticanja veštine umrežavanja, uspešnijeg korišćenja platforme, aplikacija, učestvovanje u digitalnim konferencijama, pronalaženje relevantnih informacija koje se adekvatno selektuju, analiziraju i organizuju.

6. 5. 1. 3. Pod-upitnik 3

U ovom pod-upitniku, ajtemi ispituju stavove studenata prema promenama uvedenim tokom pandemije *Covid-19*, a koje se odnose na proces digitalizacije nastavnog procesa. Kao i u prethodnim pod-upitnicima, faktorska struktura je potvrdila višedimenzionalnu strukturu. Na osnovu Gutman-Kajzerovog kriterijuma izdvojena su 4 faktora, koji ukupno objašnjavaju 75,22% varijanse. Međutim, zbog neadekvante raspodele faktora pristupilo se Scree kriterijumu, zbog čega je prihvaćena opcija sa dva faktora (v. Tabela 19).

Prema gore pomenutom, faktorska analiza pokazuje da je moguće interpretirati dva smisljena faktora. Prvi faktor se odnosi na olakšavanje procesa nastave, dok se drugi faktor odnosi na ekonomičnost procesa učenja, prema kome se učenje odvija brže, efikasnije i prilagođeno je studentima. Korelacija između ova dva fakotra je srednja (.549). Takođe, pouzdanost instrumenta ukazuje na relativno dobre psihometrijske karakteristike prvog faktora (Cronbach's alpha=.670), drugog faktora (Cronbach's alpha = .546), kao i cele skale (Cronbach's alpha = .707).

Tabela 19. *Varimax rotacija trofaktorskog rešenja upitnika stavova studenata o digitalizaciji nastave u vreme pandemije virusa korone*

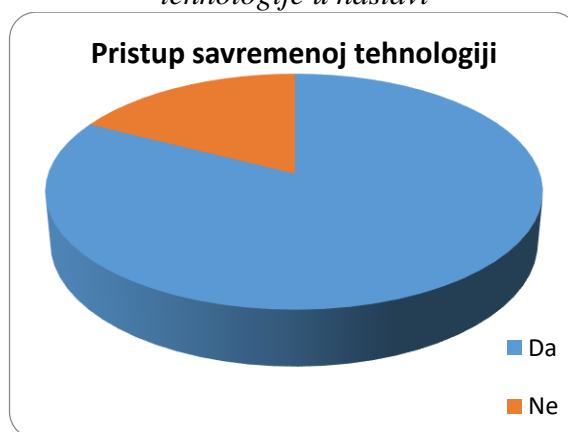
Ajtem	I	II
Štedi vreme.	.388	
Olakšava pripremu časova.	.559	
Povećava nivo zainteresovanosti.	.638	
Povećava kvalitet nastavnih materijala.	.665	
Omogućava lakši i brži pristup materijalima za učenje.		.680
Omogućava lakši i brži pristup relevantnim informacijama.		.519
Omogućava pristup materijalima u bilo koje vreme.		.609
Doprinosi realizaciji aktivne uloge studenta.	.677	
Doprinosi individualizaciji učenja.		.590
Poboljšava komunikaciju između profesora i studenta.	.661	

S tim u vezi, ajtemi u okviru prvog faktora objašnjavaju uticaj stavova studenata o digitalizaciji nastave u vreme pandemije *Covid-19* na benefite u vidu štednje vremena, olakšavanja pripreme časova, povećavanja zainteresovanosti, kvaliteta nastavnih materijala, doprinosa realizaciji aktivne uloge i poboljšane komunikacije sa profesorima. Ajtemi drugog faktora, pak, služe da pojasne uticaj pomenutih stavova studenata na lakši i brži pristup materijalima, relevantnim informacijama u bilo koje vreme, kao i doprinos individualizaciji njihovog učenja u okviru ove vrste nastave.

6. 5. 2. Deskriptivna analiza

Sledeći korak u okviru istraživanja je deskriptivna analiza. Naime, pitanja na koja su odgovarali studenti u ovom upitniku odnose se i na pitanja kojima se određuje učestalost korišćenja IKT-a u nastavi, kao i pojedinih digitalnih resursa u nastavnom procesu. Iz tog razloga prikazane su određene karakteristike uzorka (v. Grafikon 1 i Grafikon 2), kao i važne frekvence učestalosti upotrebe digitalnih resursa u nastavi (v. Tabela 20).

Grafikon 1. *Raspodela ispitanika u zavisnosti od dostupnih resursa za primenu savremene tehnologije u nastavi*



S tim u vezi, rezultati pokazuju da većina ispitanika, tj. 76% ima pristup savremenim tehnologijama i da ih koristi u nastavi, dok manji broj ispitanika nema takve mogućnosti.

Grafikon 2. Raspodela ispitanika u zavisnosti od učestalosti korišćenja IKT u nastavi



Dakle, na osnovu odgovora ispitanika na ovo pitanje, uočavamo da su IKT zastupljene u nastavi kod svih studenata koji su učestvovali u ovom istraživanju.

Tabela 20. Deskriptivno-statističke mere koje se odnose na učestalost korišćenja digitalnih resursa u nastavi

Resurs	Min	Max	AS	SD
Mobilni telefoni	1.00	5.00	4.23	1.12
Blogovi	1.00	5.00	2.41	1.13
Podkasti	1.00	5.00	2.14	1.05
Moodle	1.00	5.00	4.53	0.84
Google Classroom	1.00	5.00	1.47	0.95
Edmodo	1.00	4.00	1.23	0.57
Padlet	1.00	5.00	1.53	0.90
Viber	1.00	5.00	1.69	1.11
WhatsApp	1.00	5.00	3.31	1.42
Facebook	1.00	5.00	2.93	1.35
Instagram	1.00	5.00	2.52	1.61
Skype	1.00	5.00	1.53	0.95
Zoom	1.00	5.00	4.28	1.05
Kahoot	1.00	5.00	1.34	0.83
Quizlet	1.00	5.00	1.88	1.10

Takođe, u Tabeli 20, interpretirane su empirijske frekvence koje se odnose na digitalne resurse. Uočava se da je za svaki resurs opseg empirijskih frekvenci u rang sa teorijskim maksimalnim, osim kada je u pitanju *Edmodo*, gde je najviši odgovor o učestalosti korišćenja 4. Ipak, kada je u pitanju prosečna vrednost koja se odnosi na učestalost korišćenja, rezultati su drugačiji. Naime, zapaža se da su najviše korišćeni digitalni resursi mobilni telefoni, *Moodle* platforma i *Zoom* dok ostali resursi imaju znatno nižu učestalost korišćenja.

Dalje, u Tabeli 21 prikazane su međusobne korelacije između svih dimenzija dobijenih na osnovu kompozitnih skorova izolovanih faktora i pitanja koja su važna za tumačenje rezultata, a koja se koriste u nastavku i čiji su skorovi tretirani zasebno.

Tabela 21. *Interkorelacija između dimenzija i njihovi koeficijenti pouzdanosti*

Varijable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Kognitivni i konativni faktori	-								
Prednosti učenja jezika	.644**	-							
Kompetencije u korišćenju	.473**	.522**	-						
Kompetencije u kreiranju sadržaja	.437**	.540**	.720**	-					
Olaškavanje procesa nastave	.576**	.532**	.621**	.514**	-				
Ekonomičnost procesa učenja	.362**	.487**	.643**	.489**	.690**	-			
Učestalost IKT pri učenju	.089	.144	.186	.157	.095	.067	-		
Promena pristupa tokom pandemije	-.051	-.002	.170	.147	-.078	.056	.029	-	
Zadržavanje novina	.149	.229*	.202	.222*	.336**	.172	.099	.170	-

Kada je u pitanju prvih šest dimenzija, koje predstavljaju kompozitne skorove izvedene iz prethodno prikazane faktorske analize, zaključuje se da postoji korelacija između svih dimenzija. U vezi sa tim, korelacija se kreće u rang od srednje do visoke. O visini korelacije između faktora je već bilo reči, međutim, s obzirom na to da je dobijena samo jedna visoka korelacija između dimenzija, i to .720, to znači da je prešla arbitrarno određenu granicu u rang od srednje ka visokoj. Stoga su sve dobijene dimenzije zadržane u daljim analizama.

Ujedno, ono što je bitno naglasiti jeste da nisu dobijene statistički značajne korelacije između pitanja koja se odnosi na učestalost korišćenja IKT-a pri učenju, niti promene pristupa tokom aktuelene pandemije, sa ostalim dimenzijama. S tim u vezi, samoprocena koja se odnosi na verovatnoću zadržavanja novina koje su uvedene tokom pandemije ostvarila je nisku, ali značajnu korelaciju sa tri dimenzijama.

6. 5. 2. 1. Deskriptivni pokazatelji dimenzija

Na osnovu sprovedene eksplorativne faktorske analize, izdvojeni faktori se tretiraju kao dimenzije. Zbog toga je u nastavku predstavljena Tabela 21 koja se odnosi na deskriptivne pokazatelje svakog pojedinačnog faktora koji će biti korišćen u nastavku analize. S tim u vezi, odluka kojoj dimenziji će pripasti određeni ajtem doneta je na osnovu zasićenja.

Tabela 21. *Deskriptivno-statistički pokazatelji za osnovne varijable istraživanja*

Varijable	N	Miss	M	Med	Mod	SD	V	Sk	Ku	R	min	max
Kognitivni i konativni faktori	86	0	3.08	3.00	2.57	.89	.79	.43	-.55	3.57	1.43	5.00
Prednosti učenja jezika	86	0	3.46	3.64	4.00	.95	.90	-.53	-.44	3.71	1.29	5.00
Kompetencije u korišćenju	86	0	3.76	3.78	3.78	.74	.55	-.48	.03	3.11	1.89	5.00
Kompetencije u kreiranju sadržaja	86	0	3.82	3.90	4.00	.72	.52	-.46	.37	3.30	1.70	5.00
Olaškavanje procesa nastave	86	0	2.76	2.67	2.67	1.01	1.03	.28	-.49	4.00	1.00	5.00
Ekonomičnost procesa učenja	86	0	3.78	3.88	3.75	.98	.97	-1.03	.86	4.00	1.00	5.00
Učestalost IKT-a pri učenju	86	0	4.45	5.00	5.00	.82	.67	-1.15	-.09	3.00	2.00	5.00
Promena pristupa tokom pandemije	86	0	5.34	6.00	6.00	1.42	2.01	-1.03	.95	6.00	1.00	7.00
Zadržavanje novina	86	0	3.81	4.00	4.00	1.33	1.78	-.02	-.32	6.00	1.00	7.00

Dakle, veličina uzorka je 86 ispitanika. Deskriptivna statistika je primenjena na sledećim identifikovanim faktorima: kognitivni i konativni faktori, prednosti učenja jezika, prednosti učenja jezika, kompetencije u korišćenju, kompetencije u kreiranju sadržaja, olaškavanje procesa nastave,

ekonomičnost procesa učenja, učestalost IKT-a pri učenju, promena pristupa tokom pandemije i zadržavanje novina.

Najpre, u prvoj i drugoj koloni tabele koja se odnosi na deskriptivne pokazatelje faktora nalaze se brojevi 86 i 0 koji se odnose na broj ispitanika. Zapravo, pomenuti brojevi ukazuju na to da svi ispitanici koji su uključeni u istraživanju imaju dodeljen skor i da nema nedostajućih podataka u analizi. Što se tiče vrednosti M (aritmetička sredina), Med (medijana) i Mod, one predstavljaju mere centralne tendencije koje ukazuju na vrednosti skorova koje su ispitanici postigli u ovom istraživanju. U poslednje dve kolone uočava se da za sve varijable, osim poslednje dve, maksimum iznosi 5 odnosno 7, što ukazuje da postoji poklapanje između teorijskog i empirijskog maksimuma.

S druge strane, empirijske vrednosti su nešto drugačije. M ukazuje na prosečne vrednosti koje su na prvih 7 varijabli 3.00, a kod poslednje dve 4.00. Primetno je da je samo jedna vrednost ispod tri, i to neznatno ispod. Dakle, vrednosti se uglavnom kreću preko 3, često mnogo bliže prosečnoj vrednosti 4. Zapravo, ovakav rezultat ukazuje da se većina ispitanika slaže sa tvrdnjama u anketi. Pored toga, medijana i Mod su takođe vredne mere centralne tendencije koje ukazuju na središnju tačku u distribuciji vrednosti (medijana) i najčešću vrednost koju su ispitanici postigli (mod).

6. 5. 3. Inferencijalne analize

Osim pomenutih analiza, urađena je i inferencijalna analiza kojom smo želeli da potvrdimo ili opovrgnemo hipoteze o mogućoj uslovljenosti identifikovanih faktora. S tim u vezi, kao postupak ispitivanja povezanosti između varijabli, u svim narednim hipotezama korišćena je metoda višestruke regresione analize. Hipoteze koje su proveravane su sledeće:

1. Efikasno obavljanje zadataka u digitalnom okruženju možemo predvideti na osnovu stavova studenata prema učenju u digitalnom okruženju i učestalosti korišćenja IKT-a tokom učenja;
2. Predikcija stavova studenata o digitalizaciji u vreme pandemije *Covid-19* moguće je predvideti na osnovu stavova prema korišćenju IKT-a, efikasnosti korišćenja i učestalosti korišćenja;
3. Učestalost primene IKT-a pri učenju moguće je predvideti na osnovu korišćenja određenih digitalnih resursa u učenju;
4. Stavove studenata prema učenju u digitalnom okruženju moguće je predvideti na osnovu korišćenja određenih digitalnih resursa u učenju;
5. Efikasnost obavljanja zadataka u digitalnom okruženju moguće je predvideti na osnovu korišćenja određenih digitalnih resursa u učenju;
6. Stav prema zadržavanju novina uvedenih tokom pandemije *Covid-19* moguće je predvideti na osnovu stavova prema korišćenju, efikasnosti korišćenja i učestalosti korišćenja IKT-a.

6. 5. 3. 1. Hipoteza 1

Prvom hipotezom se testira da li se efikasno obavljanje zadataka u digitalnom okruženju može predvideti na osnovu stavova studenata prema učenju u digitalnom okruženju i učestalosti korišćenja IKT-a tokom učenja. S tim u vezi, korelacije koje postoje između ovih dimenzija su srednje i statističke značajne. Iako pitanje koje se odnosi na učestalost ne korelira statistički značajno, te ne ispunjava uslov da bude prediktor, zadržano je u regresionoj funkciji kako bi se ispitaio njegov potencijalni doprinos u ukupnoj varijansi kriterijuma.

Dakle, rezultati multiple regresione analize ukazuju da je model iz Tabele 23 značajan i da se može objasniti značajan procenat varijanse od 29,2%. Statistički značajni prediktori u ovom slučaju su dimenzija *Kognitivni i konativni faktori* koja ostvaruje pozitivnu i nisku prediktivnu vrednost i dimenzija *Prednosti učenja jezika* ostvaruje sa srednjom i pozitivnom predikcijom.

Tabela 23. *Prediktivni model kompetentnosti u korišćenju IKT na osnovu stavova studenata prema učenju u digitalnom okruženju i učestalosti korišćenja IKT-a tokom učenja*

Prediktori	β	t	p	Sažetak modela
Kognitivni i konativni faktori	.235	1.971	.052	$F_{(3,82)}=12.68$ $p=.000$ $aR^2=.292$
Prednosti učenja jezika	.354	2.949	.004	
Učestalost IKT pri učenju	.114	1.231	.222	

Naime, prvim modelom hipoteze se potvrđuje da kako se povećavaju kognitivni i konativni faktori o prednosti učenja jezika tako se povećava i kompetentnost studenata prilikom upotrebe IKT-a i učestalost korišćenja IKT-a. Ovo zapravo znači da kako se povećavaju saznavni, voljni i motivacioni aspekti kod studenata tako se razvija i njihova sposobnost za upotrebu IKT-a.

Tabela 24. *Prediktivni model kompetentnosti u kreiranju sadržaja na osnovu stavova studenata prema učenju u digitalnom okruženju i učestalosti korišćenja IKT-a tokom učenja*

Prediktori	β	t	p	Sažetak modela
Kognitivni i konativni faktori	.153	1.277	.205	$F_{(3,82)}=12.38$ $p=.000$ $aR^2=.286$
Prednosti učenja jezika	.430	3.566	.001	
Učestalost IKT pri učenju	.081	.875	.384	

Nadalje, rezultati multiple regresione analize pokazuju da je drugi model iz Tabele 24 značajan i da se ovim modelom objašnjava značajan procenat varijanse od 28,6%. Statistički značajni prediktori su dimenzija *Kognitivni i konativni faktori* koja ne ostvaruje prediktivnu vrednost u ovom modelu i dimenzija *Prednosti učenja jezika* koja ostvaruje srednju i pozitivnu predikciju.

Dakle, drugi model hipoteze potvrđuje da kako se povećavaju prednosti učenja jezika tako se povećavaju i pozitivni stavovi studenata prema učenju u digitalnom okruženju i učestalost korišćenja IKT-a. Naime, kako studenti uočavaju prednosti digitalne nastave tako se i kod njih razvijaju pozitivni stavovi o vrednostima i značaju savremenih tehnologija što utiče na to da ih češće koriste u radu.

6. 5. 3. 2. Hipoteza 2

Druga testirana hipoteza odnosi se na testiranje stavova studenata o digitalizaciji u vreme pandemije *Covid-19* na osnovu stavova prema korišćenju IKT-a, efikasnosti korišćenja i učestalosti korišćenja. Naime, korelacije koje postoje između ovih dimenzija su srednje i statističke značajne. Iako pitanje koje se odnosi na učestalost ne korelira statistički značajno, pa samim tim i ne ispunjava uslov da bude prediktor, zadržano je u regresionoj funkciji kako bi se ispitao njihov potencijalni doprinos u ukupnoj varijansi kriterijuma.

Tabela 25. *Prediktivni model olakšavanja procesa nastave na osnovu stavova prema korišćenju IKT-a, efikasnosti korišćenja i učestalosti korišćenja*

Prediktori	β	t	p	Sažetak modela
Kognitivni i konativni faktori	.279	2.759	.007	$F_{(7,78)}=14.24$ $p<.001$ $aR^2=.522$
Prednosti učenja jezika	.069	.645	.521	
Kompetencije u korišćenju	.422	3.698	.000	
Kompetencije u kreiranju sadržaja	.034	.299	.766	
Učestalost IKT-a pri učenju	-.041	-.530	.597	
Promena pristupa tokom pandemije	-.176	-2.257	.027	
Zadržavanje novina	.220	2.797	.006	

Rezultati multiple regresione analize pokazali su da je prvi model iz Tabele 25 značajan i da se ovim modelom objašnjava značajan procenat varijanse od čak 52,2%. Statistički značajan prediktor

u ovom slučaju je dimenzija stava studenata prema učenju u digitalnom okruženju – *Kognitivni i konativni faktori*, koja ostvaruje nisku i pozitivnu prediktivnu vrednost. Zatim, izdvaja se i dimenzija *Kompetencije u korišćenju* koja se odnosi na efikasnost korišćenja IKT-a u učenju, a koja ostvaruje pozitivnu i srednju predikciju.

Takođe, procena o tome koliko se pristup učenju stranih jezika promenio tokom pandemije nisko i negativno previđa dimenziju koja se odnosi na olakšavanje procesa nastave primenom IKT-a. Ovaj rezultat ukazuje na to da studenti, koji imaju pozitivan stav o tome da IKT olakšavaju proces nastave, veruju da se pristup učenju stranih jezika tokom pandemije nije mnogo promenio u našoj zemlji. Dakle, procena da će se novine u učenju i nastavi stranih jezika zadržati nakon pandemije pozitivno i nisko predviđa pozitivan stav o tome da IKT olakšavaju proces nastave.

Naime, u okviru ove hipoteze i prvog modela kako se povećavaju kognitivni i konativni faktori, a sa njima i kompetencije u korišćenju IKT-a, tako se i olakšava proces nastave. U tom smislu, kada se kod studenata razvijaju saznanji, voljni i motivacioni aspekti kao i digitalne kompetencije to zapravo utiče na to da nastavni proces protiče adekvatnije i olakšano.

Tabela 26. *Prediktivni model ekonomičnosti procesa učenja na osnovu stavova prema korišćenju IKT, efikasnosti korišćenja i učestalosti korišćenja*

Prediktori	β	t	p	Sažetak modela
Kognitivni i konativni faktori	-.054	-.477	.634	$F_{(7,78)}=9.22$ $p<.001$ $aR^2= .404$
Prednosti učenja jezika	.235	1.957	.054	
Kompetencije u korišćenju	.571	4.480	.000	
Kompetencije u kreiranju sadržaja	-.015	-.116	.908	
Učestalost IKT pri učenju	-.067	-.785	.435	
Promena pristupa tokom pandemije	-.044	-.506	.614	
Zadržavanje novina	.029	.327	.745	

Takođe, rezultati multiple regresione analize pokazali su da je drugi model iz Tabele 26 značajan i da se može objasniti značajan procenat varijanse od 40,4%. Statistički značajan prediktor u ovom slučaju je dimenzija stava studenata prema učenju u digitalnom okruženju – *Prednosti učenja jezika*, koja ostvaruje nisku i pozitivnu prediktivnu vrednost. Osim ove dimenzije, tu je dimenzija *Kompetencije u korišćenju* koja se odnosi na efikasnost korišćenja IKT u učenju, a koja ostvaruje značajnu pozitivnu i srednju prediktivnu vrednost.

Prema drugom modelu ove hipoteze, kako se povećavaju prednosti učenja jezika i kompetencije u korišćenju tehnologija tako se povećava ekonomičnost procesa učenja. S tim u vezi, kako studenti bivaju svesniji prednosti učenja u digitalnom okruženju i njihove digitalne kompetencije se razvijaju to takođe utiče pozitivno i na njihovu ekonomičnost usvajanja gradiva.

6. 5. 3. 3. Hipoteza 3

Učestalost primene IKT-a nije statistički značajno korelirala sa osnovnim varijablama istraživanja. Međutim, trećom hipotezom pretpostavljeno je da je učestalost povezana sa učestalošću korišćenja različitih digitalnih resursa.

Tabela 27. *Prediktivni model učestalosti korišćenja IKT-a na osnovu digitalnih resursa*

Prediktori	β	t	p	Sažetak modela
Mobilni telefoni	.058	.384	.702	$F_{(7,78)}=1.027$ $p=.439$ $aR^2=.005$
Blogovi	.133	.945	.348	
Podkasti	.090	.667	.507	
Moodle	.223	1.596	.115	
Google Classroom	.100	.669	.506	
Edmodo	-.122	-.816	.417	
Padlet	.193	1.536	.129	
Viber	.110	.830	.410	
WhatsApp	-.089	-.656	.514	
Facebook	-.147	-1.088	.280	
Instagram	-.094	-.734	.465	
Skype	-.185	-1.294	.200	
Zoom	.044	.308	.759	
Kahoot	.105	.737	.463	
Quizlet	.017	.142	.887	

Ipak, rezultati multiple regresione analize koji su predstavljeni u Tabeli 27 ne potvrđuju hipotezu da je na osnovu učestalosti korišćenja određenog digitalnog resursa moguće predvideti učestalost korišćenja IKT-a kod studenata.

6. 5. 3. 4. Hipoteza 4

Četvrta testirana hipoteza odnosi se na testiranje stavova studenata o učenju u digitalnom okruženju na osnovu učestalosti korišćenja određenih digitalnih resursa.

Tabela 28. *Prediktivni model prednosti koje se odnose na kognitivne i konativne aspekte na osnovu učestalosti korišćenja određenih digitalnih resursa*

Prediktori	β	t	p	Sažetak modela
Mobilni telefoni	-.129	-.949	.346	$F_{(7,78)}=2.417$ $p=.007$ $aR^2=.200$
Blogovi	.376	2.978	.004	
Podkasti	.171	1.422	.160	
Moodle	-.022	-.175	.862	
Google Classroom	-.137	-1.022	.310	
Edmodo	.086	.642	.523	
Padlet	.313	2.783	.007	
Viber	.141	1.182	.241	
WhatsApp	-.002	-.014	.989	
Facebook	-.069	-.570	.570	
Instagram	.019	.167	.868	
Skype	-.047	-.368	.714	
Zoom	-.060	-.472	.639	
Kahoot	-.039	-.307	.760	
Quizlet	-.153	-1.408	.164	

Naime, rezultati multiple regresione analize ukazuju da je moguće predvideti stav o korišćenju IKT-a koji se odnosi na prednosti koje se odnose na kognitivne i konativne aspekte na osnovu učestalosti korišćenja određenih digitalnih resursa. Modelom se objašnjava 20% varijanse kriterijuma, a kao statistički značajni prediktori izdvajaju se *Češće korišćenje blogova* i *Češće korišćenje platforme Padlet* i oba prediktora ostvaruju srednju i pozitivnu predikciju.

Stoga, ovaj model hipoteze, prikazan u Tabeli 28, potvrđuje nam da kada se kognitivni i konativni aspekti tj. saznajni, voljni i motivacioni aspekti kod studenata povećavaju, povećava se i upotreba blogova i *Padlet* platforme. Ovo znači da pomenuti digitalni alati pozitivno utiču na studente i da ih rado biraju pri radu na onlajn projektima.

Tabela 29. *Prediktivni model prednosti koje se odnose na učenje jezika na osnovu učestalosti korišćenja određenih digitalnih resursa*

Prediktori	β	t	p	Sažetak modela
Mobilni telefoni	-.074	-.557	.579	$F_{(7,78)}=2.789$ $p=.002$ $aR^2=.240$
Blogovi	.431	3.500	.001	
Podkasti	.137	1.165	.248	
Moodle	-.015	-.124	.901	
Google Classroom	-.037	-.287	.775	
Edmodo	.063	.484	.630	
Padlet	.313	2.851	.006	
Viber	.092	.792	.431	
WhatsApp	-.035	-.296	.768	
Facebook	-.077	-.650	.518	
Instagram	-.089	-.796	.429	
Skype	-.135	-1.082	.283	
Zoom	-.163	-1.306	.196	
Kahoot	.018	.144	.886	
Quizlet	.003	.033	.974	

Slično, rezultati multiple regresione analize pokazuju da je moguće predvideti stav o korišćenju IKT-u koji se odnosi na prednosti u vezi sa kognitivnim i konativnim aspektima na osnovu učestalosti korišćenja određenih digitalnih resursa. Modelom iz Tabele 29 moguće je objasniti 24% varijanse kriterijuma, a statistički značajni prediktori su i u ovom slučaju *Češće korišćenje blogova* i *Češće korišćenje platforme Padlet*. Oba prediktora ostvaruju srednju i pozitivnu predikciju. Ovo takođe pokazuje, kao u prethodnom primeru, da studenti najviše biraju i koriste pomenute digitalne alate.

6. 5. 3. 5. Hipoteza 5

Peta hipoteza odnosi se na testiranje efikasnosti obavljanja zadataka u digitalnom okruženju na osnovu učestalosti korišćenja određenih digitalnih resursa.

Tabela 30. *Prediktivni model kompetencija u korišćenju na osnovu učestalosti korišćenja određenih digitalnih resursa*

Prediktori	β	t	p	Sažetak modela
Mobilni telefoni	.231	1.755	.084	$F_{(7,78)}=2.906$ $p<.001$ $aR^2= .252$
Blogovi	.355	2.910	.005	
Podkasti	-.198	-1.694	.095	
Moodle	.295	2.442	.017	
Google Classroom	-.051	-.396	.693	
Edmodo	.054	.415	.679	
Padlet	.185	1.699	.094	
Viber	.296	2.569	.012	
WhatsApp	-.065	-.556	.580	
Facebook	-.178	-1.522	.132	
Instagram	-.122	-1.104	.273	
Skype	-.150	-1.210	.230	
Zoom	-.214	-1.728	.088	
Kahoot	.262	2.134	.036	
Quizlet	-.017	-.162	.871	

Rezultati multiple regresione analize pokazuju da je moguće predvideti stav o korišćenju IKT koji se odnosi na prednosti u vezi sa kognitivnim i konativnim aspektima na osnovu učestalosti korišćenja određenih digitalnih resursa. Modelom iz Tabele 30 se objašnjava 25,2% varijanse kriterijuma, a statistički značajni prediktori su *Češće korišćenje blogova*, sa srednjom prediktivnom vrednošću i *Češće korišćenje Viber aplikacije, Moodle i Kahoot platformi za učenje*, sa niskom predikcijom. U sva četiri slučaja prediktivne vrednosti su pozitivne što označava da se digitalne kompetencije kod studenata povećavaju kako se povećava učestalost korišćenja pomenutih digitalnih alata.

Tabela 31. *Prediktivni model kompetencija u kreiranju sadržaja na osnovu učestalosti korišćenja određenih digitalnih resursa*

Prediktori	β	t	p	Sažetak modela
Mobilni telefoni	.171	1.239	.220	$F_{(7,78)}=2.204$ $p=.014$ $aR^2= .175$
Blogovi	.215	1.678	.098	
Podkasti	-.141	-1.150	.254	
Moodle	.130	1.022	.310	
Google Classroom	.127	.939	.351	
Edmodo	-.015	-.108	.915	
Padlet	.337	2.954	.004	
Viber	.313	2.590	.012	
WhatsApp	-.130	-1.059	.293	
Facebook	-.190	-1.545	.127	
Instagram	-.138	-1.188	.239	
Skype	-.096	-.740	.462	
Zoom	-.160	-1.236	.221	
Kahoot	.255	1.978	.052	
Quizlet	-.004	-.038	.970	

Dalje, rezultati multiple regresione analize ukazuju da je moguće predvideti stav o korišćenju IKT-a koji se odnosi na prednosti u vezi sa kognitivnim i konativnim aspektima na osnovu učestalosti korišćenja određenih digitalnih resursa. Modelom iz Tabele 31 moguće je objasniti 17,5% varijanse kriterijuma, a statistički značajni prediktori koji su ostvarili nisku i pozitivnu predikciju jesu

Korišćenje Padlet-a, Viber-a i Kahoot-a. Pomenuto, zapravo, označava da kako se povećava upotreba datih digitalnih alata tako se povećavaju i razvijaju digitalne kompetencije kod studenata kada kreiraju digitalne sadržaje.

6. 5. 3. 6. Hipoteza 6

Šesta hipoteza se odnosi na testiranje stava prema zadržavanju novina uvedenih tokom pandemije *Covid-19* na osnovu stavova prema korišćenju, efikasnosti korišćenja i učestalosti korišćenja IKT-a.

Tabela 32. *Prediktivni model stava prema zadržavanju novina uvedenih tokom pandemije virusa korone na osnovu stavova prema korišćenju, efikasnosti korišćenja i učestalosti korišćenja IKT-a*

Prediktori	β	t	p	Sažetak modela
Kognitivni i konativni faktori	-.164	-1.091	.279	$F_{(7,78)}=1.96$ $p=.080$ $aR^2=.069$
Prednosti učenja jezika	.145	.946	.347	
Kompetencije u korišćenju	-.037	-.205	.838	
Kompetencije u kreiranju sadržaja	.088	.558	.579	
Olaškavanje procesa nastave	.441	2.616	.011	
Ekonomičnost procesa učenja	-.167	-1.033	.305	
Učestalost IKT pri učenju	.056	.520	.604	

Dakle, u šestoj hipotezi, rezultat multiple regresione analize pokazuje da je model iz Tabele 32 na granici statističke značajnosti, a isto tako ukazuje i na marginalni doprinos objašnjenja varijanse kriterijuma od 6,9%. Naime, rezultati pokazuju da se stav o zadržavanju novina koje su uvedene tokom pandemije *Covid-19* može predvideti na osnovu pozitivnog stava o tome da IKT olakšavaju proces nastave što potvrđuje datu hipotezu.

6. 6. Diskusija

U cilju ispitivanja stavova nastavnika i studenata stranih jezika u vezi sa upotrebom savremenih tehnologija u nastavi, urađene su prethodne tri kvantitativne analize.

Dakle, u upitniku za nastavnike, faktorskom analizom su utvrđene povezanosti među faktorima u okviru četiri pod-upitnika. Najpre smo uvideli da postoji visoka povezanost između kognitivnih i konativnih aspekata i prednosti koji se odnose na učenje jezika, kao i da se uočava srednja korelacija između faktora koji obuhvataju unapređenje digitalnih kompetencija nastavnika i uspešniju organizaciju nastavnog procesa. Ovo nam govori o tome da saznajni, voljni i motivacioni aspekti jesu usko povezani sa progresom u procesu učenja jezika. Takođe, u skladu sa temom koju izučavamo, uočena je povezanost da je unapređenje digitalnih kompetencija povezano i sa uspešnijom organizacijom nastavnog procesa što govori u prilog tome da razvoj digitalnih kompetencija pozitivno utiče i na samu organizaciju nastave.

Nadalje, utvrđena je povezanost između faktora koji se odnosi na lakoću upotrebe infomaciono-komunikativnih tehnologija, zatim na pozitivan stav nastavnika prema IKT-u, na važnost osobina nastavnika za uspešno učenje u digitalnom dobu dok se četvrti faktor odnosi na edukaciju nastavnika za upotrebu IKT-a. Korelacije među pomenutim faktorima se kreću od vrlo niske do visoke, naročito između drugog i trećeg faktora. U ovom slučaju uviđamo da je najveća povezanost između pozitivnih stavova nastavnika prema IKT-u i važnosti osobina nastavnika u digitalnom dobu. S tim u vezi, pomenuto nam ukazuje da su pozitivni stavovi nastavnika usko povezani i sa tim da razvijaju i neguju osobine poput motivacije, kreativnosti i liderstva koji su neophodni za rad u digitalnom okruženju.

Konačno, uviđa se visoka povezanost između faktora povećane motivacije i aktivne komunikacije sa nastavnicima kao i faktora ekonomičnosti procesa učenja što nam pokazuje koliko motivacija i dobra komunikacija sa nastavnicima utiče i na proces učenja kod učenika.

U okviru upitnika za studente, faktorskom analizom identifikovali smo sličnu povezanost, kao i u upitniku za nastavnike, između faktora koji se odnosi na kognitivne i konativne aspekte i faktora koji obuhvata prednosti koje se odnose na učenje jezika. Takođe, utvrđena je povezanost između faktora koji se odnosi na kompetentno korišćenje digitalnih tehnologija dok drugi obuhvata kompetencije u vezi sa kreiranjem sadržaja. Pomenuto nam pokazuje koliko adekvatna upotreba digitalnih alata utiče i na kreiranje sadržaja kod studentskih projekata. Najzad, u trećem upitniku potvrđena je korelacija između faktora koji se odnosi na proces nastave i drugog koji obuhvata ekonomičnost procesa učenja.

Što se tiče deskriptivne analize, u oba upitnika, mere centralne tendencije – medijana i Moda, vrednosti varijable se kreću od 3 do 4 što nam ukazuje da su ispitanici u ovom istraživanju prilikom davanja odgovora većinski izražavali pozitivne stavove prema tvrdnjama iz upitnika.

Na kraju, inferencijalnom analizom je utvrđeno veći broj hipoteza iz oba upitnika. Naime, u upitniku za nastavnike potvrđeno je da pozitivni stavovi nastavnika utiču pozitivno na učenje u digitalnom okruženju, ali i da se pozitivni stavovi sa njihovom edukacijom za upotrebu IKT-a znatno povećavaju. Takođe, potvrđeno je i da kada nastavnici razvijaju pozitivne stavove o IKT-u i kada su svesni vrednosti savremenih tehnologija imaju veću želju da razvijaju sopstvene digitalne kompetencije. Dakle, samo nastavnici svesni značaja i vrednosti savremenih tehnologija mogu razvijati digitalne kompetencije, usavršavati se dalje u tom polju i kreirati nova učenja, poput multimodalnog učenja.

Dalje, potvrđeno je da, ako je organizacija nastave na višem nivou, upotreba digitalnih resursa je olakšana kao i da pozitivni stavovi prema savremenim tehnologijama utiču na povećanu motivaciju kod učenika i poboljšanje komunikacije sa njihovim nastavnicima. Osim toga, utvrđeno je i da, kada se nastavnici kontinuirano usavršavaju za upotrebu novih tehnologija, onda i učenici imaju odgovarajuću podršku pri radu u digitalnom okruženju. Ovo nam upravo ukazuje koliki je značaj uloge nastavnika i njihovih stavova o IKT-u i koliko sve navedeno utiče i na digitalni rad sa učenicima.

Pored pomenutog, pokazano je da nastavnici zaposleni na fakultetu imaju negativnije stavove o prednostima učenja jezika u digitalnom okruženju za razliku od zaposlenih nastavnika u osnovnoj i srednjoj školi i u školama stranih jezika. U prilog ovome, uočava se da je obuka u ovom polju neophodna i za nastavnike koji rade na fakultetima kako bi se pojačala svest o vrednostima novih tehnologija u nastavnom procesu čime bi se stvorila mogućnost i za uvođenje multimodalnog učenja.

S druge strane, što se tiče upitnika za studente, inferencijalnom analizom je potvrđeno da, kako se povećavaju saznanji, voljni i motivacioni aspekti kod studenata, razvija se i njihova sposobnost za upotrebu IKT-a. Takođe, kada studenti uviđaju prednosti digitalne nastave razvijaju se pozitivni stavovi o vrednostima i značaju novih tehnologija. Sve ovo utiče na to da studenti češće koriste digitalne alate u radu i da im se rado vraćaju kada rade određene projekte jer shvataju njihov pedagoški značaj.

Dalje je utvrđeno da kada se kod studenata razvijaju saznanji, voljni i motivacioni aspekti i digitalne kompetencije, tako se i nastavni proces odvija adekvatno. Osim toga, bivajući svesniji prednosti učenja u digitalnom okruženju, studenti razvijaju digitalne kompetencije što pozitivno utiče i na njihovu ekonomičnost u usvajanju gradiva.

Konačno, potvrđeno je da kada se saznanji, voljni i motivacioni aspekti kod studenata povećavaju, povećava se i njihova upotreba blogova i *Padlet* platforme te ih rado biraju pri radu na zadacima. Osim pomenutog, digitalne kompetencije studenata se povećavaju kada koriste blogove, *Viber*, *Moodle* i *Kahoot* i kada kreiraju digitalne sadržaje koristeći pomenute digitalne alate.

Naime, putem datih rezultata, zaključuje se da je uloga nastavnika vrlo značajna za uvođenje i implementaciju novih tehnologija u nastavi. Uočava se da su pozitivni stavovi nastavnika o digitalnom učenju, njihovo vrednovanje savremenih tehnologija kao i edukacija presudni za uvođenje i kreiranje novih učenja, nalik multimodalnom učenju. S druge strane, kada učenici imaju adekvatnu podršku od strane nastavnika, kada su motivisani i prepoznaju vrednosti savremenih tehnologija, rado se odlučuju da koriste digitalne alate pri radu na određenim multimodalnim projektima. Ovo je takođe dokazano i za vreme pandemije *Covid-19* kada su učenici i nastavnici morali preći na nastavu na daljinu. Naime, inferencijalnom analizom je i potvrđeno da su pozitivni stavovi nastavnika o upotrebi

novih tehnologija uticali na motivaciju učenika kao i na bolju uzajamnu komunikaciju. Takođe, bolja organizacija onlajn nastave uticala je na to da učenici lakše koriste digitalne resurse pri čemu je olakšan njihov proces učenja stranih jezika, usvajanje nastavnog gradiva, kao i razvijanje digitalnih kompetencija i multimodalne pismenosti tokom pandemije.

7. INTERVJUI SA NASTAVNICIMA STRANIH JEZIKA

Kako bi se ispitalo kakva je situacija u vezi sa upotrebom novih tehnologija i onlajn nastave u školama i na fakultetima u Srbiji, urađeni su intervjui sa nastavnicima stranih jezika. Takođe, intervjui su nam poslužili da bolje razumemo posmatrani fenomen iz perspektive učesnika, kao i da se stavimo na mesto nastavnika i sagledamo kompleksnost konteksta u kome žive i rade. Stoga, cilj intervjua jeste da se produbi ispitivanje istih podtema koje su istraživane putem ankete *Digitalna pismenost nastavnika stranih jezika* te su i pitanja koja su korišćena za intervju na sličan način kreirana, tj. protokl koji je korišćen u razgovorima sa nastavnicima.

Naime, nastavnici su imali opciju da se prijave za učešće u intrevjuima putem upitnika *Digitalna pismenost nastavnika stranih jezika* koja je sprovedena od meseca juna do septembra 2020. godine. Na poziv se odazvalo deset nastavnika od kojih je samo četvoro pristalo da učestvuje u intervjuiima. Sa ostalih pet nastavnika ostvarili smo kontakt putem ličnih i poslovnih poznanstva što nam je pomoglo da uključimo nastavnike svih stranih jezika koji se uče u osnovnim i državnim školama, kao i na fakultetima na teritoriji Srbije.

Dakle, za svrhe ovog istraživanja, učestvovalo je devet nastavnika i razgovori sa njima su vođeni u mesecu julu, septembru i novembru 2020. godine u digitalnom okruženju, putem *Zoom* platforme.

7. 1. Učesnici

Imajući u vidu gore pomenuto, razgovor je obavljen sa devet nastavnika⁵ engleskog, nemačkog, španskog, ruskog, francuskog i italijanskog jezika. Učestvovalo je troje nastavnika engleskog jezika, dvoje nastavnika francuskog jezika i po jedan nastavnik nemačkog, španskog, italijanskog i ruskog jezika. Institucije u kojima nastavnici rade jesu osnovne i srednje škole, fakulteti, kao i privatne škole stranih jezika. Nastavnici sa kojim su obavljani razgovori svoju nastavničku praksu obavljaju u Beogradu, Novom Sadu, Nišu, Gornjem Milanovcu, Leposaviću i Zaječaru (v. Tabela 33).

Tabela 33. Osnovni podaci nastavnika koji su učestvovali u intervjuiima u okviru istraživanja

Imena ispitanika – *Pseudonimi	Mesto	Strani jezik	Institucija	Godina radnog staža u nastavi
1. Olivija	Novi Sad	Engleski jezik	Srednja škola	7 godina
2. Izabela	Novi Sad	Engleski jezik	Osnovna škola	14 godina
3. Čarli	Beograd	Engleski jezik	Škola stranih jezika	2, 5 godine
4. Hana	Niš	Nemački jezik	Osnovna škola	11 godina
5. Klara	Zaječar	Španski jezik	Osnovna škola	8 godina
6. Maša	Leposavić	Ruski jezik	Fakultet	35 godina
7. Fler	Niš	Francuski jezik	Osnovna škola	3 godina
8. Sebastijan	Niš	Francuski jezik	Fakultet	4 godina
9. Gabrijela	Gornji Milanovac	Italijanski jezik	Srednja škola	9 godina

⁵ Radi čuvanja anonimnosti i podataka nastavnika koji su učestvovali u istraživanju, u nastavku su njihova imena predstavljena pod pseudonimom.

7. 2. Struktura intervjua

Za svrhe intervjua, kreirana su pitanja koji su poslužila za usmeravanje ispitanika ka glavnim temama razgovora. Naime, korišćeni su polustrukturisani intervjui kako bi se, s jedne strane, učesnici intervjua usredsredili na osnovne teme dok im je, sa druge strane, data mogućnost da svoje mišljenje obrazlože slobodnije i šire, obuhvatajući i druge teme. Protokol za intervju predstavljen je u Prilogu C.

Okvirna pitanja koja su korišćena u intervjuiima bila su podeljena u četiri segmenta, dok je prvo pitanje (eng. *warm-up question*) – zašto se bave nastavom stranih jezika, poslužilo da se učesnici opuste i krenu sa svojom pričom o nastavničkom iskustvu. Dakle, prvi segment koji se odnosi na učenje i nastavu stranih jezika u digitalnom okruženju obuhvatao je pitanja u vezi sa stavovima nastavnika o nastavi uz upotrebu novih tehnologija, o prednostima i manama onlajn nastave, o njihovom kreiranju digitalnih sadržaja/materijala, o učešću i motivaciji učenika kada se aplikacije i platforme koriste na časovima kao i o njihovom stanju i emocijama kada koriste nove tehnologije.

U drugom segmentu, cilj je bio da se ispita kakve su tehničke mogućnosti u školama i na fakultetima, te su pitanja bila fokusirana na to kakav je pristup tehnologijama, šta sve nedostaje od digitalnih uređaja kao i koje sve digitalne resurse nastavnici koriste u svom radu.

Treća grupa pitanja odnosila se na usavršavanja nastavnika stranih jezika za upotrebu tehnologija. Pitanja su, stoga, bila u vezi sa tim da li nastavnici idu na seminare i obuke, da li primenjuje stečeno znanje sa seminara, da li su upoznati sa *Okvirom digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba* i koliko im pomaže, kao i da li mogu da predlože određene teme koje bi im značile za nastavu.

Konačno, četvrti segment je obuhvatio pitanja u vezi sa nastavom za vreme pandemije virusa korone, tj. kako su se nastavnici snašli, kao i kako se i sada snalaze i sa kojim se sve izazovima susreću u radu.

7. 3. Analiza podataka

Sa ciljem da se predstave nastavničke priče i analiziraju podaci iz intervjua, dobili smo saglasnost svih nastavnika za snimanje razgovora, pri čemu smo se obavezali da ćemo čuvati njihovu anonimnost u ovom istraživanju. Takođe, nakon obavljenih razgovora, intervjui sa nastavnicima stranih jezika su transkribovani i neznatno stilski korigovani. Transkripcija nam je poslužila da predstavimo značajne segmente razgovora kako bismo pažljivije sagledali uverenja i stavove nastavnika o upotrebi novih tehnologija u nastavi.

Sama analiza podataka iz intervjua je urađena prema kriterijumima evropskog, španskog i srpskog *Okvira za digitalnu kompetenciju nastavnika*⁶ (European Framework for the Digital Competence of Educators 2017; Marco Común de Competencia Digital Docente 2017: 9; Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba 2017, 2019). Dakle, u osnovi se držimo navedenih *Okvira* ali uzimamo u obzir i objašnjenja autora koji izučavaju upotrebu modova, multimodalnu pismenost, multimedijalne tekstove, stavove nastavnika, motivaciju, kreativnost i liderstvo nastavnika.

7. 4. Priče nastavnika stranih jezika u Srbiji

U nastavku su prikazani podaci iz intervjua sa nastavnicima. Svaki učesnik je predstavljen kroz zasebnu celinu kojom smo pokušali da identifikujemo ključne teme koje su se nametnule tokom intervjua. Takođe, na kraju ovog poglavlja predstavljena je diskusija koja nam služi da se osvrnemo na ključne teme i zaključke iz sledećih devet nastavničkih priča.

⁶ U nastavku teksta kada se odnosi na sva tri okvira - *Okviri digitalnih kompetencija nastavnika*; kada se odnosi na pojedinačni okvir - *evropski okvir, španski okvir, srpski okvir*.

7. 4. 1. Olivija: Priča u vezi sa stavovima o učenicima i njihovoj upotrebi novih tehnologija

Olivija je svestrana nastavnica engleskog jezika koja je nastavničko iskustvo počela da stiče od 2013. Radila je sa svim uzrastima, tj. kako sa učenicima osnovnih škola tako i sa đacima srednjih škola. Trenutno predaje engleski jezik svim razredima u srednjoj školi.

Generalno, imam dosta iskustva rada u školi... radila sam u osnovnim školama i u srednjim... skoro u svim školama, osim ove poslednje, sve su bile državne. Predavala sam svim uzrastima od 1. razreda osnovne škole do 4. razreda srednje (Olivija 2020)

Na uvodno pitanje zašto je odlučila da se bavi nastavom stranih jezika, Olivija odgovara da to nije bio prvobitni plan ali su okolnosti, koje su se nizale jedne za drugom, uticale da se opredeli za nastavničku struku.

... ali što se tiče rada u školi, eto 2013. godina, odnosno, dok sam još završavala master počela sam da se prijavljujem na oglase za škole. Godine 2013. prijavila sam se na konkurs koji je bio otvoren i dobila posao. Tako sam i krenula i na tom mestu ostala neke 2,5 godine, ali je bilo promena škole, objekta... nekako tako je to krenulo, jedno za drugim (Olivija 2020)

Pre sedam godina, Olivija je svoje nastavničko iskustvo započela dok se savremena tehnologija na časovima koristila u manjoj meri te se njenom upotrebom i onlajn nastavom povremeno bavila postepeno je uvodeći na časove. S tim u vezi, na pitanje šta misli o učenju u digitalnom okruženju, ona, s jedne strane, donekle vidi važnost ovakvog učenja ali ipak smatra da nije u potpunosti preporučljiva za nastavu stranih jezika.

Pa, mislim da treba da se primenjuje neko vreme, da nadomesti, recimo, ovu redovnu nastavu, ali da redovnu nastavu u školama ne može ništa da zameni... jer ipak kada učite jezike, opet polazim od nastave jezika... jezik je specifična veština, nije nešto što se tek tako nauči, već je jezik nešto što se gradi. Ne može da se poredi ni s jednim drugim teorijskim predmetom, niti sa bilo kojim predmetom u školi, čak ne može da se poredi ni sa maternjim jezikom, koji nam je maternji pa ga kao znamo. Tako da smatram da učenje stranih jezika, ne samo engleskog, nego učenje ruskog, nemačkog, francuskog, italijanskog, kog god, ipak mora da funkcioniše u nekim kontrolisanim uslovima. Dakle, da nastavnik može da posmatra, da usmerava, da ispravlja šta treba da ispravlja, da postoji živa komunikaciju, na kom god da si nivou... ipak nastavnik je neko ko treba da pomaže uživo (Olivija 2020)

Prema pomenutim rečima, stiče se utisak da Olivija nije u velikoj meri pobornik onlajn nastave jer smatra da je za učenje jezika potreban odnos koji se odvija uživo gde nastavnici mogu priskočiti u pomoć učenicima, usmeravati ih i dobijati njihove povratne informacije. Međutim, novonastala situacija sa pandemijom *Covid-19* u martu mesecu 2020. godine izmenila je i Olivijine časove, te je u tom pogledu na pitanje kako se njeni učenici snalaze u digitalnom okruženju, odgovorila pod utiskom same situacije.

Zapravo, kod nas u školi se pokazalo da oni koji su radili i u školi i u učionici nastavili su da rade na istom nivou tokom onlajn nastave, manje više. A oni koji nisu radili ništa su nastavili da ne rade ništa ili su našli način da varaju. Drugim rečima, ako dete koje mi na času ne zna da kaže dve reči, odjednom odgovara na sva pitanja dok kuckamo na *Viber-u* tokom časa, odjednom odgovori kao da je studirala engleski, pa nemoguće... dakle, neki su se i na taj način snašli. Nekima je odgovaralo, nekima ne... neki su na početku pričali - kada ćemo da se vratimo u školu, bolje je bilo u školi... jer im je zapravo postalo previše naporno i to što sada direktor, razredna i svi nastavnici imaju uvid u to šta se radi, i što moraju zapravo mnogo više da rade jer sva odgovornost i teret te onlajn nastave sada spada na njih... da li će se oni organizovati da uče na vreme, da li će ispoštovati rokove, da li znaju da se snađu sa imejлом, da li im radi internet... (Olivija 2020)

Tako da, mislim da je većina njih shvatila sve ovo neozbiljno, da su smatrali ono, lako ćemo i slično... Kada je u ponedjeljak počela onlajn nastava, u toku tog dana su tehničke službe oformile grupe. Mislim da nismo pomenuli, ali mislim da je bitno. Dakle, formirali su grupe na *Viber*-u za svako odeljenje, pritom, nastavnici su imali posebnu svoju nastavničku zbornicu, ali je svako odeljenje imalo grupu u kojoj su, osim učenika, direktor, pedagog, psiholog, razredni starešina, i svi nastavnici koji predaju tom odeljenju. Časove smo, prvenstveno, držali na *Viber*-u... Ipak, mislila sam, što se tiče engleskog, ajde preskočiću deo što se tiče usmenog jer usmeni deo im nije problem, već im je problem gramatika i to što smatraju da su stigli donekle, da sve znaju i da je to dovoljno, tako da sam smatrala da je taj gramatički deo i to pisanje bitnije i da tome posvetim pažnju u toku onlajn nastave a kasnije kad se budemo vratili u učionicu, vežbaćemo... (Olivija 2020)

Najpre, može se zaključiti da su se škola u kojoj Olivija radi, kao i njen kolektiv uspešno snašli što se tiče organizacije u vidu upotreba tehnologija i povezivanja. Kao što se vidi iz pomenutog, aplikacija *Viber* je svim nastavnicima u ovoj školi poslužila kao način komunikacije i održavanja nastave. Međutim, ovakav vid nastave je uticao na to da su pojedini učenici pribegavali prepisivanju i varanju. Ipak, nastavnica naglašava da učenicima nije bilo lako jer je sav teret onlajn nastave bio na njima budući da su direktori i ostali nastavnici imali uvid u njihov rad što ih je dodatno opteretilo.

Budući da su učenici i njihov rad sve vreme bili pod punom pažnjom svih nastavnika i direktora, ovo je rezultiralo da se oni neugodno osećaju prilikom obavljanja aktivnosti i da pribegavaju različitim vidovima snalaženja. Ovakav čin jeste direktno ukazivao na to da škola i kolektiv nemaju poverenja u svoje učenike što je kod učenika stvorilo otpor da saraduju sa nastavnicima u digitalnom okruženju.

Imajući u vidu da je aplikacija *Viber* odabrana kao glavni digitalni alat u ovoj srednjoj školi, Olivija se odlučila da više radi na gramatičkim zadacima, kao i na razvijanju čitanja i pisanja na engleskom jeziku, dok su aktivnosti usmene komunikacije u ovom periodu zapostavljeni, tj. ostavljeni za period kada se vrate regularnoj nastavi. Ovo ukazuje na činjenicu da Olivija novonastalu situaciju doživljava kao vremenski ograničenu i smatra da digitalne tehnologije ne omogućavaju podjednako dobar rad na razvoju usmene komunikacije.

Kako bismo dobili informacije kako su se učenici ponašali i pre pandemije, ponovo je postavljeno pitanje Oliviji u vezi sa tim da li su nekada radili projektne zadatke u digitalnom okruženju.

Pa, zapravo ne, osim sa vanrednim učenicima. Zato što imamo, u svakoj godini imamo po nekoliko vanrednih učenika, tako da je sa njima komunikacija išla preko mejla. Recimo, na većini drugih predmeta i ti vanredni i rednovni učenici kada ih dugo nema, uglavnom rade prezentacije, *PowerPoint* itd. što je meni potpuno besmisleno jer nisu oni ni na tom nivou da naprave prezentaciju kako treba jer je to kopiranje sa interneta... Ne želim da ocenjujem nešto što je potpuno besmisleno za učenje... svako može da prekopira sa interneta, stavi u prezentaciju i kao dobije ocenu... međutim, ja sam protiv toga. A sa ovim vanrednim učenicima opet drugačija situacija, to su sportisti koji provode ceo dan na treninzima... izlazi im se u susret maksimalno. Ali, generalno, nismo se bavili ničim digitalno, iako sam ja u septembru kad smo se dogovarali za slanje domaćih, jedan od načina bio je da se to šalje mejlom. Međutim, niko od njih to nije ispoštovao, niko nije hteo to da radi, svima je bilo lakše da to pišu, tako da nismo ništa radili digitalno... (Olivija 2020)

Prema prvoj kategoriji *evropskog okvira* čiji je fokus na poboljšavanju komunikacije sa učenicima i na razvoju prakse putem tehnologije, Olivija u manjoj meri zadovoljava navedeni kriterijum. Komunikacija putem mejlova je moguća i odvija se nesmetano sa učenicima, međutim, njen negativni stav npr. prema *Power Point* prezentacijama kao i potpuno nepoverenje u rad učenika smanjuje mogućnost da se na njenim časovima kreira mulimodalno okruženje za učenje.

Naime, Olivijin stav o prezentacijama nije pozitivan, smatra da nisu svrsishodne, jer se često svode na preuzimanje i kopiranje tekstova sa interneta što ne donosi nikakve rezultate u procesu učenja jezika kod učenika. Ovakav stav ne ostavlja dovoljno prostora da učenici budu uključeni u rad sa modovima putem onlajn projekata što utiče i na nemogućnost stvaranja kolaborativnog i

multimodalnog okruženja u kome bi učenici razvijali kreativno i kritičko razmišljanje što i jeste jedan od kriterijuma pomenutog *srpskog okvira*.

Nadalje, Olivija pokazuje da poseduje znanje o kreiranju materijala u digitalnom okruženju što se vidi i u nastavku. S druge strane, Oliviji nedostaje znanje da upravlja digitalnim okruženjem za učenje kako bi uspešnije aktivirala i motivisala učenike.

Sa ovima sa kojima radim, iskreno ne. Jer i tokom digitalne nastave, ja sam njima slala nakon svakog časa mejl *MailChimp*-om, ne običan mejl, već *MailChimp* koja je platforma za pravljenje biltena, mejling lista, tu sam im slala i to vrlo lepo formatirane beleške sa svih tih časova, između ostalog i linkove ka sajtovima da provere nešto, rade dodatne vežbe. Ako kažem, uradite to i to, imate objašnjenje na ovom linku.... ja posle časa vidim prvo ko je otvorio taj mejl, drugo ko je kliknuo na link.... i to je ništa. Ako pošaljem njima 60-ak, oko 20-ak otvori mejl... tako da vidim da nisu baš zainteresovani. Mnogo njih je prijavljivalo da ne znaju da koriste mejl, da ne znaju šifru, da im ne radi internet, da nemaju lapotop (Olivija 2020)

Isto sam htela reći... naša škola deci pruža izuzetne tehničke mogućnosti. Mi u školi imamo oblak *Cloud Server* koji koristimo da ostavimo materijal i svaki učenik ima pristupne podatke, za svaki predmet, mesec imamo fascikle u kojima posebno ostavljamo materijal. Retko ko je to koristio i dok smo bili u školi oni su tvrdili da nemaju šifru, da im ne radi... onda je to postalo opterećujuće i tokom onlajn nastave, jer ne mogu ja da šaljem udžbenik od 50 gb mejlom... Tako da, mi smo se što se tiče digitalizacije zaista potrudili... i školski oblak, i mejlovi, i *Viber*, neki su držali časove na *Zoom*-u, neki u učionicama, bilo je zaista tu kreativnosti od strane nastavnika ali učenici su uglavnom bili još kreativniji u izgovorima zašto im nešto ne radi i zašto da nešto ne iskoriste (Olivija 2020)

Prema gore navedenom Olivijinom iskazu, veći broj učenika je, i pored spremnosti škole da im se pruže najbolji uslovi za onlajn nastavu, nezainteresovano pristupao zadacima nalazeći različite izgovore. Po njenim rečima, nastavnici su se trudili da, putem različitih pomenutih komunikacionih kanala i digitalnih resursa, poput *Viber*-a, školskog *Cloud Server*-a, *Zoom*-a, *MailChimp*-a, zainteresuju učenike i motivišu ih za dalji rad. Međutim, prema rečima Olivije, odziv učenika na aktivniji rad u digitalnom okruženju je bio na mnogo nižem nivou nego što je očekivano, što je takođe uticalo na (de)motivaciju nastavnika.

Što se tiče pitanja u vezi sa upotrebom nastavnih materijala u nastavi, Olivija objašnjava da se često služi kombinacijom udžbenika, tj. da ne pravi sopstvene materijale, ali da učenicima dostavlja beleške koje sama kreira posle svakog časa kako bi im pružila podsetnik za dalji rad. U tom smislu, Olivija radi aktivno na sopstvenom razvoju digitalnih kompetencija. Naime, kreirajući mejling liste i beleške, ona konsultuje sajtove, zatim pretražuje, locira, organizuje podatke i digitalne informacije koje detaljno analizira, selektuje i prosleđuje svojim učenicima što i jeste jedan od prvih kriterijuma sva tri *Okvira digitalnih kompetencija nastavnika* koje koristimo u analizi.

Pa, što se tiče mene... ne pravim materijale već kombinujem udžbenike. Morala sam naći način da udžbenike pošaljem deci, tako da sam izvlačila po modulima ono što treba da radimo tih narednih nekoliko časa, slala sam im na mejl ali im ne radi, zatim na školski server i to nije radilo, pa sam slala preko *WeTransfer*-a da preuzmu i to nisu znali da urade... Onda kada smo obnavljali gramatičke jedinice, pronalazila sam vežbe sa raznih sajtova i slalala sam im linkove. I nakon časa.... to se izuzetno svidelo direktoru škole, te mejling liste i beleške koje sam im slala posle svakog časa za sve... jer sam se tako i spremala za časove... ako imam čas sutra, treba da radimo *Present Perfect*, ja sebi moram da ispišem maltene korak po korak šta ću im napisati jer bi mi to zamenilo ono što bi im rekla inače na času, zapišem to sebi, zapišem koje vežbe radimo, bukvalno korak po korak, i onda kad smo na času, *Viber*-u, tokom časa im samo kopiram te zadatke, uputstva i slično (Olivija 2020)

Tako da, ja nisam pravila nešto samo moje u smislu zadatak ali smatram da je ta mejling lista bila dobar digitalni alat, zato što i ovi sporiji učenici koji nisu mogli da isprate sve na času, jer je zaista bilo časova kada smo išli vrlo brzo, da tako kažem, mogli su posle časova da sednu, otvore to na telefonu ili laptopu, i uz udžbenik koji imaju, bilo u štampanom ili digitalnom obliku, da isprate sve korake i da čak u nekim slučajevima sam im davala objašnjenja paralelno, i na engleskom i na srpskom... U mejling listu su bili

uključeni i pedagog, i psiholog, i uprava... to sam ja sama uradila, dakle uključila sam i njih u to da vide šta radim, kako komuniciram sa učenicima, da budu upoznati da sam poslala izveštaj učenicima o postignućima, koliko su bili redovni, neki se pojave ali se ne aktiviraju, ne šalju domaći, ne odgovaraju na mejlove i slično. Eto ta mejling lista, smatram, da je bila dobar digitalni alat... koju bi mogao da koristi bilo ko, samo treba vremena da se malo nauči. Ja sam sebi dala jedan vikend pre nego što sam počela da koristim, da podesim šablon koji ću da koristim, i u njega posle kopiram samo tekst i vrlo brzo ide dalje... kada se nauči osnova posle sve ide vrlo lako (Olivija 2020)

Dakle, Olivija koristi mejling liste, aplikacije *Viber* i *WeTransfer* kako bi dostavljala neophodne nastavne materijale, udžbenike, uputstva i beleške učenicima. Ujedno, šalje i linkove do *web* stranica koje bi im pomogle u obnavljanju gradiva. Olivija neretko ističe važnost pomenutih digitalnih alata koje koristi, naročito za učenike koji sporije prate nastavu te im je pomoću ovih alata omogućeno da se ponovo vrate na ono što su radili i da uče na sebi svojstven način i u svom ritmu.

Prilikom razgovora zapaža se da se pomenuta nastavnica ne oseća neugodno kada koristi savremene tehnologije, voli da eksperimentiše, da uči i rado isprobava nove aplikacije i platforme, vrlo je motivisana da iznova istražuje nove digitalne resurse. Međutim, za vreme pandemije, Olivija je bila primorana da se ograniči na manji broj digitalnih alata kako se učenici ne bi previše opteretili, ali i zbog saveta celokupnog kolektiva škole u kojoj radi.

S obzirom na to da sam generalno vična tehnologiji, meni ništa od tih stvari nije tako strašno kao nekome ko možda nije ni imao računar. Kad se uporedim sa nekim kolegama, moje znanje i poznavanje tehnologije je na izuzetno visokom nivou iako ja smatram da su to najosnovnije stvari... npr. podesiti nešto u *gmail*-u, tako da, generalno, blisko mi je to, nisam sada pobornik da treba isprobati sve živo, ali kada ti zatreba, iskoristi to što možeš samo da se ne preteruje, da se ne nameće nekom nešto što mu ne prija. Ja, recimo, ostala sam na tome da držim časove samo putem *Viber*-a i mejling lista i komunicirala sa učenicima putem mejla jer sam ih pitala da li vam odgovara da pređemo na *Zoom*, da pređemo u *Guglove* učionice, međutim, oni su tome pružili otpor, jer to već imaju na drugim predmetima. Zadržala sam *Viber*, mejlove i mejling liste... da je bilo potrebe za nečim drugim, prešla bih i na to... ali eto, meni je bliska tehnologija, i sada npr. radim na *Linux*-u, od pre dve godine sam prešla sa *Windows*-a, i učim polako... nije mi to strano (Olivija 2020)

Olivija zna kako da upravlja digitalnim okruženjem, da koristi određene digitalne alatke, četove na aplikaciji *Viber* koju je izabrala kao jednu od glavnih digitalnih resursa u održavanju nastave čime ispunjava jedan od kriterijuma *Okvira digitalnih kompetencija nastavnika*. Međutim, nedostatak pomenutog kriterijuma se ogleda u tome što Olivija nema običaj da deli svoja iskustva sa kolegama putem onlajn diskusija već to ostaje u okviru njenih znanja i njene nastavničke prakse.

Takođe, zapaža se da Olivija ima želje da ponudi nove digitalne alate učenicima ali nakon njihovog odbijanja olako odustaje od ciljeva da promeni način komunikacije. Naime, prema *evropskom okviru*, u okviru kriterijuma u vezi sa pedagoškom upotrebom tehnologija, nastavnici treba da procene digitalne materijale, ali i da sistematski analiziraju grupu učenika, kontekst, pedagoški pristup koji će koristiti kao i da detaljnije planiraju kako će nadalje razvijati svoje časove u skladu sa interesovanjima učenika. U ovom slučaju, Olivija ne deluje prema datom kriterijumu već konstatni otpor učenika deluje negativno na nju, odustaje od daljeg napora i implementacije novih digitalnih resursa koji bi podstakli razvoj digitalnih kompetencija kod učenika.

Škola u kojoj Olivija radi deluje dobro opremljeno ali je upotreba digitalnih uređaja ipak na nezavidnom nivou. S druge strane, i ona slabije koristi te uređaje u školi jer učenici ne reaguju pozitivno i najčešće im deluju dosadno. U tom smislu, i nastavnica je mišljenja da su učenici prezasićeni digitalnim sadržajima te je njihov otpor neizostavan. Sve ovo dodatno potvrđuje prethodni komentar u kome se ističe da Oliviji nedostaje svesniji osvrt na pedagošku upotrebu tehnologija i pronalazjenja odgovorajućeg načina kako da uspostavi adekvatniju komunikaciju sa učenicima.

Da, učenici čak kada upisuju ovu školu dobijaju na poklon laptop, međutim, već posle 1. godine oni prestaju da to koriste. U prvoj godini im je to izuzetno zanimljivo, igraju igrice... pa im se oduzimaju i slično... već posle prve godine svi zaborave na to... počnu da tvrde da ne valjaju laptopovi, da ne

mogu da pristupe školskom oblaku preko toga... Inače, škola jeste opremljena nekim brzim internetom, učenici mogu pristupiti internetu... u učionici imamo jedan nastavnički laptop povezan sa dva ekrana, eksternim monitorom i tv, u zbornici imamo 4 ekrana od 27 inča... tako da je škola opremljena, ko to želi da iskoristi. Međutim, ja spadam u one nastavnike koji se trude da smanje upotrebu tehnologije jer godinama unazad, deca su njome prezasićena. Još dok sam radila u osnovnim školama već se tada počeo javljati otpor kod dece kada im se pušta neki film... počeli su komentari, jao, opet film... tako da, kada se u nekom trenutku počelo da se koristi, nastavnici se trude da to uključe u nastavu da bi ih animirali, ali njima je već to dosadilo (Olivija 2020)

Nadalje, Olivija je mišljenja da je najveća prednost upotrebe tehnologija na časovima to što može konstatno pratiti rad svakog učenika putem digitalnih alata koje koristi. Upravo ovaj kriterijum digitalne kompetencije nastavnika se spominje u *srpskom okviru*. Naime, Olivija je u mogućnosti da u digitalnom okruženju sve vreme beleži, prati, izveštava o radu učenika i ocenjuje njihove radove.

Dakle, imam kompletan uvid u to šta se radi sa tim mejlovima, da li ih je neko pročitao, da li su isporučeni, da li nisu, zbog čega nisu, jer postoji mogućnost da im je mejl prepun pa ne mogu da dobiju mejl ili da je nepostojeća mejl adresa. Tako da, to je na neki način prednost jer imate uvid u to šta se radi sa alatom koji ponudite učenicima (Olivija 2020).

S druge strane, Olivija ističe da su glavne mane upotrebe tehnologije zapravo, nepripremljenost učenika za ovu sferu. Naime, u njenoj nastavničkoj praksi konstatno se susreće sa učenicima koji ne znaju da otvore naloge, da naprave mejlove, zapamte šifru i slično. Mišljenja je da svi smatramo da učenici spadaju u digitalnu generaciju koja zna da se odlično snađe sa svim digitalnim resursima, međutim, to nije slučaj.

Mane su recimo... eto neko ko se ne snalazi sa tim, neko ko zna da koristi mejl ili ga ne koristi redovno, njemu moj mejl ode u nepoželjne poruke... i onda nisam dobio mejl... ali ja ne mogu da utičem gde će otići mejl. Tako da, oni moraju... da, eto to je glavna mana svega toga... učenici moraju da znaju da se snađu sa svim tim. A oni kao srednjoškolci... jeste, mi uzimamo to zdravo za gotovo da oni žive sa tehnologijom i da im je poznata a zapravo... da poznata im je, ali nisu naučeni kako da je koriste. To što, recimo, neko radi od malih nogu, oni imaju telefone, svi su na *Instagram-u*, *Facebook-u*, ali oni ne znaju kako to funkcioniše, oni ne znaju da u pozadini postoji neki algoritam koji se menjao, da taj algoritam sad prepoznaje fotografije ali da pre 5 godina to nije mogao da uradi, da ti je potrebno da zapamtiš šifru za tvoju imejl adresu jer ćeš je koristiti... dakle, mislim da je to glavna mana... uzimamo zdravo za gotovo tu njihovu upoznatost sa tehnologijom i zaboravljamo da mnoge stvari moramo da ih naučimo počevši od najosnovnijih stvari kako napraviti imejl adresu do toga da kada ti pošaljem link do *WeTransfer-a* treba da klikneš na *download* da bi preuzeo nešto sebi, da ne klikćeš okolo. Dakle, mislim da osnovne stvari oni ne znaju jer nisu navikli da prolaze kroz to... već odmah telefon, imejl adresu imaju tu, svi imaju ajfone, a ne znaju da otvore imejl, da pošalju mejl,... ne možeš mi slati prazan mejl... i moram da ih učim šta treba da stoji u mejlu. Ja sam ih učila da pošalju najobičniji mejl i sa mnogima to takođe nije uspelo (Olivija 2020)

Pored toga, Olivija u nastavku navodi da je pored njihove nespremnosti da upotrebljavaju tehnologije na adekvatan način, ujedno mana i njihova prezasićenost digitalnim uređajima koje svakodnevno koriste u svom životu.

Tako da to je glavna mana... i to što su preopterećeni tehnologijom, što je previše koriste u sopstvenom životu, van škole ili u slobodno vreme da, kada treba da je koriste za nešto korisno, ne znaju kako to da urade... mislim, meni je bio zastrašujući podatak još dok smo išli u školu i pitala sam nešto učenike u vezi sa tim koliko provode vremena na telefonu... novi telefoni imaju opciju da prikažu koliko je neko bio aktivan u roku od 24 sata.... bili smo popodne tog dana u školi, dakle u 2 nam je počinjala nastava, dakle to je 14 sati od tog dana.... oni su po 7, 8 sati bili na telefonima do dolaska u školu.... znači oni na tom telefonu provedu 15 sati dnevno. To je zastrašujuće (Olivija 2020)

Što se tiče usavršavanja u ovom polju, tj. upotrebe tehnologije na časovima, Olivija ističe da redovno posećuje besplatne seminare čiju svrhu, nažalost, ne vidi. Smatra da na seminarima ne uči ništa novo, da se najčešće sastoje iz teorijskih izlaganja predavača i tema koja je već izučavala na fakultetu. Ipak, rado odlazi na seminare jer na taj način može da se poveže sa kolegama i kolegamicama, kao i da ostvari još neko novo poznanstvo koje joj možda može značiti u karijeri.

Često posećujem sve to što nađem za šta mogu da se prijavim a da je prisustvo besplatno jer i kada sam počela da radim 2013. krenula je priča o onim obaveznim 100 bodovima usavršavanja u toku 5 godina... tako da ja kad sam počela da radim smatrala sam da ne znam ništa i da treba još mnogo da učim, pa samim tim krenuh po tim kojekakvim seminarima. Međutim, idem samo po onima koji se ne plaćaju zato što po iskustvima onih koji su plaćali i išli na te seminare, vidim da se ništa ne dobija. A i na ovim besplatnim dosad ništa pametno nisam naučila, dakle tu ispada da se prežvakava neka teorija koju sam ja na fakultetu i te kako morala dobro da naučim jer sam iz tih teorijskih predmeta imala desetke... gde neko tu dođe i priča nešto što uglavnom ne može da se upotrebi u mom slučaju jer po onome što sam čula od drugih ispade da mi na stranim jezicima uvek radimo kreativno, inovativno, uvek okrenuto ka tehnologiji, i da ti naši časovi nikada nisu monotoni, nikada to nije izlaganje monologa od 45 minuta već se sve to zasniva na nekoj interaktivnosti, na nekom konstantnom učešću učenika, na aktiviranju svih ili većine, tako da ja na tim seminarima nisam naučila ništa revolucionarno, ovo će mi totalno promeniti nastavu i dovesti je do ne znam koji visina... (Olivija 2020)

Nadalje, Olivija dodaje da rado posećuje seminare stranih izdavača koji su značajni zbog udžbenika, ali gde se mogu čuti nastavnička iskustva kolega i kolegica i iz drugih zemalja.

Što se tiče seminara, dobra stvar je što i strani izdavači budu među organizatorima tih konferencija tako da često dođem i do Beograda... retko ih bude u Novom Sadu, kvalitetniji su u Beogradu, bude to u Sava centru, u nekoj školi, Domu vojske... nekako ovde u Novom Sadu, kao da ne postoji Novi Sad, jako retko bude. Izdavači budu iz inostranstva, predavači budu stranci, ne samo naši ljudi, bude tu i Britanaca i druge nacionalnosti i ljudi koji se bave i nastavom i po inostranstvu i koji su autori tih udžbenika... tako da nekada dobijamo i promotivne udžbenike, februara, marta... idem svuda negde, nekad i bude zanimljivo nekad ne (Olivija 2020)

Na pitanje da li bi mogla da izdvoji neki seminar sa kog je mogla da primeni znanje na svoje časove, Olivija odgovara da je najviše naučila i primenila znanje i iskustvo koje je stekla u neformalnom obrazovanju, tj. na seminarima za mlade, u okviru Erasmus + programa. Deluje da Olivija nije u mogućnosti da pronađe prednosti domaćih seminara, pri čemu je njen stav vrlo oštar, te se radije okreće stranim seminarima i temama koje nisu neposredno vezane za nastavu stranih jezika i upotrebu tehnologija.

Tako da ja na tim seminarima, zapravo, koji su okrenuti ka zaštiti životne sredine, Evropskoj uniji, nešto vezano... o diskriminaciji, borbi protiv ratovanja, to su samo neke teme... meni su one za školu bile bitnije nego ovi seminari na koje idem a koji su vezani za školu. Zato što te stvari prošire vidike van onoga na šta si usmeren. Meni je recimo isto korisno da idem na te stvari jer inače u formalnom obrazovanju ne bih imala pristup tome a to ne neformalno obrazovanje koje nema veze sa ovim čime se bavim meni je mnogo korisnije jer i upoznajem različite ljude ne samo iz različitih zemalja, nego i iz uslova, sa različitim iskustvima... ne znam, jednostavno mnogo su mi bili korisniji ti seminari nego ovi ostali jer tu naučite mnogo i o sebi, o drugim ljudima, o tome kad je bitno odustati od nečega, kada se boriti za nešto, shvatite koliko je politika loša, kada vas lično pogodi (Olivija 2020)

Iako Olivija stiče više znanje o drugim temama na seminarima u okviru neformalnog obrazovanja, ona prati promene, kao i postojeće okvire u formalnom obrazovanju u vezi sa nastavnicima. Ističe da poznaje *Okvir o digitalnim kompetencijama nastavnika* i da prati koliko je u njenoj mogućnosti. S druge strane, dodaje da je u ovom periodu pandemije, bila obavestavana o smernicima kako voditi onlajn nastavu od strane ZUOV-a i Ministarstva. Njena reakcija po tom pitanju je takođe negativna i naglašava da je prosleđeno previše informacija koje nisu mogle da se isprate i da se zadovolje na odgovarajući način.

ZUOV je slao mnogo mejlova da ne može da se isprati... previše informacija, pritom i zvanična obaveštenja iz Ministarstva ... i onda posmisliš bolje je ne pratiti ništa jer ako nekoliko dana stigne suprotno onda šta ćeš sa ovim. Vrlo su nepouzdati, neorganizovani i haotični, generalno što se tiče dokumenata za digitalnu kompetenciju to pratim koliko mogu ali sve to ostaje u malom mozgu... da primenjujem nešto aktivno, to ne... ali nekako da sve to što naučimo u formalnom i neformalnom obrazovanju, zakonu... meni to ostaje u malom mozgu i nesvesno koristim (Olivija 2020).

Naime, Olivija odaje utisak svestrane nastavnice koja voli da istražuje u digitalnom okruženju ali koja se više zadržava na razvoju sopstvenih digitalnih kompetencija a mnogo manje da kod učenika razvija digitalnu i multimodalnu pismenost. U manjoj meri, Olivija kreira nastavne materijale, međutim, njeni negativni stavovi prema radu učenika u vezi sa upotrebom tehnologija kao i njihovo odbijanje da koriste digitalne resurse rezultira nemogućnošću za stvaranje multimodalnog okruženja i učenja koje bi podstaklo učenike da razvijaju gore pomenute pismenosti.

U ovom slučaju, razlog navedenog nisu neadekvatni tehnički uslovi već neadekvatna komunikacija koja se odvija između nastavnice i učenika, kao i nepoverenje kolektiva i škole prema učenicima. Stoga, trpi i pedagoški rad u vezi sa upotrebom tehnologija, jer se u ovom slučaju Olivija ograničava na upotrebu digitalnih alata, i svesno ih koristi za određene ciljeve. S druge strane, pak, ne trudi se da pronađe načine kako da zada onlajn projekte gde bi učenici radili sa različitim modovima, kreirali multimodalne tekstove, istraživali, analizirali digitalne informacije, saradivali, bili kreativni i motivisaniji za dalji rad. Sve ovo jeste pokazatelj da je za kvalitetnu nastavu glavna osnova dobra komunikacija između nastavnika i učenika, ali i pozitivniji stav prema radu učenika i poverenje koje je neohodno uzajamno razvijati kako u učionici tako i u digitalnom okruženju.

7. 4. 2. Izabela: Priča o kreiranju nastavnih materijala u multimodalnom okruženju

Izabela je prijatna nastavnica koja odiše ljubavlju prema svom poslu i to se primećuje u svakom njenom odgovoru tokom razgovora. Voli nastavu, svoje učenike, rado kreira sopstvene materijale i već 14 godina predaje engleski jezik učenicima od prvog do četvrtog razreda u osnovnoj školi.

Imajući u vidu novonastalu situaciju sa pandemijom, u tom duhu i započinjemo razgovor. Naime, na pitanje gde radi, Izabela odgovara da radi sa nižim razredima i spontano kreće da objašnjava nove izazove sa kojima se nedavno susrela.

Da, da, radim sa nižim razredima... mi smo pravile sajt... ipak je strani jezik u pitanju, morale smo da koristimo puno alata... s tim da nismo koristile ni *Google* učionicu jer je to sa učenicima mlađeg uzrasta prosto bilo nemoguće. Ovi stariji učenici jesu... njihova povratna informacija je bila preko *Viber*-a, *Google*-a, mejla, ili slika, ko se snašao pa smo pravili zajedničke albume... što se tiče komunikacije bilo je i putem poruka (Izabela 2020)

Na samom početku se uočava da je Izabela sa ostalim kolegicama procenila koji je najbolji vid komunikacije sa učenicima kojima predaje u digitalnom okruženju. U tom smislu Izabela pokazuje digitalnu sposobnost za upotrebu savremenih tehnologija ali i umeće da svoju pedagošku praksu razvija putem tehnologija i održava komunikaciju sa učenicima, što jeste i jedan od kriterijuma *evropskog profila* za digitalne kompetencije nastavnika.

U nastavku, Izabela navodi da radi sa 200 učenika i da je, kao što se može zaključiti iz prethodnog dela, za nju ovaj period predstavljao ogroman izazov imajući u vidu broj učenika i celokupnu organizaciju. Okupiti i organizovati sve učenike nije bio lak zadatak za Izabelu ali njen promišljeni sistem, kao i njenog kolektiva, olakšao je posao.

Na pitanje zašto je počela da se bavi nastavom stranih jezika, Izabela napominje da kada je upisivala fakultet, to nije bio prvobitni plan ali da su okolnosti uticale na njenu odluku i zadovoljno ističe da je nastavnički posao postao neraskidiv deo nje.

Kada sam upisivala fakultet, nije mi to bila namera, nisam imala želju da radim u nastavnici, i onda kada sam završila, dobila sam priliku da počnem da radim u školi. Posle mi nije ni padalo na pamet da radim nešto drugo. Sada mi je to nekako deo života.... nije to ni posao (Izabela 2020).

Radeći već 14 godina, Izabela je započela praksu vodeći se tradicionalnim pristupom. Međutim, s vremenom je započela da se upoznaje sa savremenim tehnologijama i polako ih je uvodila u svoju nastavu. S tim u vezi, ona svakako vidi i prednosti onlajn nastave koja je, takoreći, bila nagla i nametnuta u periodu pandemije.

Mislim da to jako zavisi od škole u kojoj radim, od opremljenosti, od strukture dece. Ja radim u jednoj velikoj školi koja je dosta opremljena zato što nas je mnogo, pa zbog količine udžbenika i svega toga. Imamo dosta opreme koju koristimo inače u nastavi i pre ove epidemije... znači koristili smo pametne table, projektore... većina nas je to koristila, nije nam to bilo potpuno novo, ali imam neki procenat đaka koji nema tehničke mogućnosti da isprati ovakvu nastavu i zato je bio to veliki izazov da pokupimo tu decu, da nađemo način da i oni mogu da koriste... da učestvuju u takvoj nastavi. Nije bio problem nama da je organizujemo, da napravimo časove, da sve to njima prezentujemo koliko da oni mogu da dođu uopšte do toga, da nam vrate neku povratnu informaciju. Morali smo da izbegnemo logovanja, bilo kake šifre, mejlove, jer je to bilo u dva dana.... kada nismo imali više nikakav kontakt sa njima. Moralo je sve ići onlajn jer su nam nedostajali podaci. Kada bi recimo, deca imala u osnovnim podacima da roditelji ostave svoj imejl, mislim da bi to za početak olakšalo stvar, pa napraviti i *Google* učionice i sve ostalo... Na ovaj način je bilo totalno nemoguće, morale smo pronaći nešto što se radi bez mejla, što je prilično teško (Izabela 2020).

Prema rečima pomenute nastavnice, iako je školski kolektiv bio prilično spreman za onlajn nastavu, glavni izazov se ogledao u tome da nastavnici okupe sve učenike, da sa njima komuniciraju, da dobiju njihovu povratnu informaciju za sve aktivnosti, zadatke i materijale koje im dostavljaju. S tim u vezi, Izabela i kolege morali su da pronađu adekvatne načine komunikacije, tj. da uzmu u obzir kontekst, grupu učenika, uzrast, nivo i digitalno znanje svojih učenika, čiji značaj ukazuje *evropski okvir*.

Uprkos navedenim izazovima, Izabela smatra da je većina učenika za vreme onlajn nastave uspevala da redovno obavlja zadatke. Opisujući plan po kome su Izabela i kolegice uspevale da realizuju onlajn nastavu, Izabela se osvrće i na to da su časovi i nastavne jedinice morali da se predstavljaju putem različitih oblika što skreće pažnju na prisustvo multimedijalnosti. Zapravo, kreirajući sajt na kome su učenici mogli da prate sadržaje, neophodno je bilo da Izabela i njene kolegice koriste različite modove u vidu multimodalnih tekstova, slika, video, audio sadržaja, grafikona itd. što pokazuje da su one usput razvijale pored digitalnih kompetencija i multimodalnu pismenost kombinujući pomenute modove i vodeći računa o sadržaju i dizajnu veb stranice.

Za vreme onlajn nastave? Bilo je iznenađenja, npr. deca koja su radila vrlo slabo na času, sada su odjednom radila... sve to im je bilo zanimljivo kada treba da klikću... doduše i trudile smo se da sve to bude gradirano i za one koji mogu manje pa da ipak urade jedan deo i za one koji mogu više, da imaju nekakav izazov, da to ne bude samo kliktanje po ekranu... Ipak je to jezik, živa stvar, i ono što ja pričam ponavljam na času više puta, sada nisam mogla... tako da neke stvari koje bi mnogo lakše savladali sada je to moralo ići kroz više oblika i ne mogu da budem sigurna da li su u stvari uspeli. Oni su uspeli zadatke da urade, ali ne mogu 100% da kažem koliko su to savladali i koliko je bilo pomaganja, prepisivanja (Izabela 2020)

Generalno, većina učenika je bila motivisana da radi, učestvuje, ali su ovoj nastavnici nedostajali neposredni kontakt i komunikacija na engleskom sa učenicima kako bi mogla da bolje isprati njihov napredak u radu i pomogne kada je neophodno. Sve navedeno nije bilo moguće ispratiti uz pomoć savremenih tehnologija jer je bilo mnogo učenika te se tražilo praktičnije rešenje. S tim u vezi, može se uočiti određeni vid frustracije kod Izabele koja ide uz rad sa velikim brojem učenika dok digitalno okruženje u tome ne pomaže mnogo.

... jezik je ipak živa stvar, i navikli su moji đaci da se stalno priča, ja ponovim sto puta na času, naučićete hteo ne hteo, ostalo ti je u glavi... a ovo nisam mogla. Ja mogu da vam stavim i da objasnim, i da stavim zadatak, pesmicu, priču i da sve to bude... Zato kažem, nekima je stvarno godilo, videla sam, nekima je falilo, neki mogu da shvate ali ja im moram još malo pomoći. Ja jesam slala povratnu informaciju - ovde si pogrešio, znala sam da ćeš tu pogrešiti, uvek tu tako i pogreše... ali je ipak njih bilo previše, ja verujem da sam nekoga ispustila, da nisam uspela svakom koliko je možda trebalo. Bilo je stvarno naporno, jako ih je puno (Izabela 2020).

Na pitanje kako inače njeni učenici reaguju na savremene tehnologije u okviru nastave, da li su radili digitalne projekte i pre pandemije, Izabela ističe da nije bilo onlajn zadataka jer nemaju mnogo digitalnih znanja ali da za časove često prave prezentacije. Međutim, osim učenika, i Izabela vrlo rado pravi sopstvene materijale u digitalnom okruženju, te je kreirala i sajt gde postavlja mnoge materijale za učenike u vezi sa kulturološkim temama i na taj način podstiče učenike da i oni samostalno kreiraju. Navedeno se uklapa u kriterijum *evropskog profila* koji između ostalog skreće pažnju da se digitalne kompetencije kod nastavnika razvijaju upravo putem njihove procene digitalnih materijala, učenika, pristupa, konteksta, kao i planiranja i kreiranja novih sadržaja u skladu sa znanjem i interesovanjima učenika.

Takođe, prema objašnjenju Volša (2010: 123), Izabela pokazuje svoju multimodalnu pismenost koja se ogleda u tome da je sposobna da radi sa tekstovima i uključi različite modove, ali i da vodi računa o procesu dizajniranja stranice i prezentovanju modova koje koristi kako bi ih na adekvatan način kombinovala i integrisala (Džuit, Kres 2003, cit. u Veiš, Taundrou 2010: 322).

Projekte da su oni radili onlajn, ne... to mi je sada bio problem zbog... mnogo njih nemaju mogućnosti i znanja da se snađu. Pokušala sam to, da ima dam projekte koje oni jesu radili pa sam ja pravila neke prezentacije, videa koje bi onda prikazala svima i stavila na taj sajt. Postoji neki sajt koji sam ja pravila pa im ostavim link, eto možete da pokažete kući svima kako izgledaju svi ostali radovi, vole oni to jako... da negde bude, negde da na internetu stoji... inače na času prezentacije, čak i video zapise... digitalne udžbenike imamo koje koristimo ali kad smatram da im može koristiti, ne na svakom času, nekad prosto izgubim vremena pa ne stignem da odradim to što sam htela... ili dopunjavanje nečega što ne postoji u udžbeniku a smatram da bi trebalo da znaju. Recimo, malo znaju pojam Engleska ili Amerika, i London i Njujork... mislim kao neka opšta kultura... a po mom mišljenju bi trebalo da nešto znaju. Onda smo radili projekte da sam ja njima davala zadatke, ponudila gomilu tema da oni to urade kako god žele, da li na engleskom, da li na srpskom, uz slike... da li će crtati, da li će štampati, i onda su to... svako svoj rad je prezentovao u učionici... kratko smo od svakog časa odvajali, tako da i svi ostali nauče nešto... moglo je i na srpskom, čak... eto dobićete neke informacije... onda će svi čuti, svi će znati. Čak i kad je bilo na engleskom onda smo to malo prepričavali na srpskom i to su voleli svi da rade (Izabela 2020)

Da, mali su, ali se puno oni bave i telefonima i kompjuterima... ima đaka koji su čak pravili i digitalne priče (*storytelling*)... bile su to njihove teme, o raketama, o dinosaurusima... i onda bi oni to meni prosledili da vidim da li je dobro, da ispravim ako ima nekih grešaka u tekstu... (Izabela 2020).

Izabela poseduje digitalno znanje i kreirajući svoju veb stranicu razvija i multimodalnu pismenost te u tom pogledu ohrabruje učenike da sami kreiraju uz pomoć modova u skladu sa svojim digitalnim znanjima. Radeći na prezentacijama, video zapisima, digitalnim pričama, uz pomoć fotografija učenici su aktivni u multimodalnom okruženju i kroz ovakav vid učenja i putem multimodalnih tekstova i različitih modova predstavljaju kulturološke teme, što ukazuje na podsticanje njihove interkulturalne svesti i pismenosti.

Da motivacija učenika umnogome zavisi i od aktivnosti nastavnika, pokazuje i primer Izabelinih učenika. Osim što na zadatke koje im nastavnica zadaje, odgovaraju na zadovoljavajućem nivou, učenici i sami nalaze nove teme i predstavljaju ih u formatu, tj. modu, koji se njima dopada. Izabela ima poverenje u učenike i njihove sposobnosti te kreira okruženje koje je pogodno da se učenici slobodnije izražavaju putem modova, engleskog i srpskog jezika, i na taj način neguju svoju kreativnost i međusobnu saradnju.

Nadalje, Izabela ističe da je bitno da svaki učenik radi u skladu sa svojim mogućnostima i da im ti projekti na časovima pomažu da istražuju i saznaju više i samim tim dolaze samostalno do novih informacija. Uočava se da su Izabelini učenici mladi istraživači jer njihova nastavnica dosta polaže na to da samostalno dolaze do saznanja i hrabri ih na tom putu u kontinuitetu.

Da, tako je... i projekat je bio takav da može svako po svojim mogućnostima... čak i oni koji su manje mogli, mogli su pročitati, pitati nekoga, nacrtati *Big Ben* i napisati tri rečenice... nešto saznaj... i da nisam ja dala, nego potrudili ste se vi sami, a ja ću proširiti, nije problem (Izabela 2020).

Primećuje se da je saradnja između koleginica bila na visokom nivou, kao i da su se u potpunosti oslonile na svoje poznavanje digitalnih resursa koje su sticale prethodnih godina. Znale su kako da sistematski podele posao, koje opcije imaju, koje su prednosti i mane ovog vida nastave, promišljeno su podelile posao po razredima dok je svaka od nastavnica pratila svoje učenike jer poznaju njihov rad.

Ja sam sajt pravila ranije na *Weebly*-u u sklopu neke obuke, i na njemu sam nastavila da radim, postavljala sam materijale, da ne bih nosila usb u školu... pa sam im puštala preko interneta. Za vreme ove onlajn nastave smo zajedno pravile... pošto je nas u školi osam nastavnica engleskog jezika i onda na svu tu količinu đaka smo se organizovale tako da smo na jednom sajtu stavile linkove za 4 sajta, za 1, 2, 3 i 4. razred pa su oni sa jednog mesta mogli da nađu koji im treba, taj jedan smo delile sa učiteljicama... i svaka od nas je uređivala samo jedan, za jedan razred, s tim što smo povratne informacije uzimale svaka za svoje đake, nismo mešale... svako svoje. Olakšale smo i sebi... trebalo mi je vremena i dok napravim nastavu i za 4. razred, da sam pravila za sve... ne znam, verovatno ne bih više znala kome sam šta stavila. Tako da, snašle smo se, lepo je to na kraju ispalo, može sajt da se koristi.... on je u *Wordpress*-u... lakše se učitava, nema nikakvog logovanja, nema šifri i mogli su da koriste sa telefona. Klipove smo pravile na *Youtube*-u, odnosno, snimale smo, stavljale na *Youtube* pa na sajt... to svi znaju da koriste, ne treba im nikakav poseban program, radi na svakom telefonu... mogu da gledaju koliko god žele. (Izabela 2020)

Može se uočiti da je Izabela na vreme krenula da radi na sopstvenom razvoju digitalnih kompetencija, najpre, praveći sajt na *Weebly*-u, potom u *Wordpress*-u, a zatim kreirajući video sadržaje na *Youtube* kanalu sa koleginicama tokom pandemije, što ponovo pokazuje njeno iskustvo u radu sa multimodalnim tekstovima i različitim modovima, ali i na već stečenom znanju o tome kako da pretraži, locira, organizuje, procenjuje digitalne informacije što jeste baza svih *Okvira digitalnih kompetencija nastavnika* koje koristimo za analizu datih nastavničkih priča.

U nastavku, Izabela dodaje da je strah koji je ranije imala od savremenih tehnologija uspela da umanjí tako što se, takoreći, s njima suočila. Naime, sama je išla na obuke kako bi stekla određena znanja iz ove oblasti i ovladala u nekoj meri tehnologijama i digitalnim resursima.

Išla sam. Imala sam tri obuke koje sam sama plaćala, nije bilo preko škole. Jedna je bila *OKC (Obrazovno kreativni centar)*, jedna je bila u Nišu... na *Edmodo*-u je bila treća... bila je besplatna digitalna učionica. Bile su digitalne priče i bajke i još jedna... ne mogu da se setim kako se zvala, ta je bila prva. Uglavnom, kroz njih sam koristila gomilu besplatnih alata sa interneta i obuke su zaista sjajne, sve je stavljeno... tutorijali na internetu, koje možeš da gledaš koliko hoćeš, dok ne postigneš ono što treba, na kraju imaš rezultat, nešto što si napravio i to je stvarno odlično. I nije mi žao ni što sam radila, ni što sam platila, ništa... stvarno sam od toga imala koristi... za razliku od seminara koje slušam kada idem preko škole. To mi je mnogo pomoglo... ali to sam ja radila pre 3, 4 godine i ovu zadnju pre godinu dana... to me je malo oslobodilo tog straha. I sada znam kada mi je šta novo, da treba sestí i isklikovati, probati gomilu stvari, da bih znala kako i šta radi, mada većina radi na istom principu, kada jednom shvatiš kako ide, onda nije teško pronaći ono što ti treba. Tako da sada nemam strah, više mi je neka znatiželja. Volim to, stvarno volim da radim... Tako da nije mi to bilo strano... uživala jesam i ja, s jedne strane (Izabela 2020)

Stiče se utisak da je unutrašnja motivacija i samoinicijativa nastavnice na visokom nivou i da savladavši određene digitalne uređaje na obukama, Izabela nastavlja da i dalje uči i razvija se u tom

pogledu. Kako navodi, strah od tehnologija je sve manji i sada kada se suočava sa novim digitalnim izazovima, zna kako da postupi i odakle da krene.

Takođe, na pitanje o usavršavanjima, Izabela ne krije svoje nezadovoljstvo što se tiče domaćih seminara i navodi da od njih nema nikakvih koristi i da često ne primenjuje znanja sa tih seminara jer su uglavnom teorijskog formata. Iz tog razloga, više je okrenuta onlajn seminarima na kojima može više da nauči o upotrebi digitalnih resursa u nastavi i primeni znanje na časovima sa učenicima.

S tim u vezi, digitalna znanja koja je Izabela stekla pre tri, četiri godine pomogla su joj da samostalno napravi sajt na *Wordpress*-u tokom pandemije i time pomogne i sebi i svom kolektivu.

Da, ja sam sajt pravila na *Weebly*-u. Za *Wordpress* nisam imala obuku, nego sam ga sama pravila... tada kad smo se našli u situaciji, zaključili smo da bi *Wordpress* bio najbolji. Sela sam, čitala ne internetu kako i šta, i onda sam klikkala, pokušavala i napravila kako sam najbolje znala u najkraćem mogućem roku. S vremenom sam shvatila da je to moglo da bude mnogo bolje, sam izgled sajta... ali nisam mogla... ali dobro poslužilo je svrsi. To što je njima trebalo, bilo je sve tamo, uspela sam to da napravim... šta je veće, šta će zapamtiti, da im napravim u boji, da im ubacim sve što sam pravila, sve sam to uspela... sada te kozmetičke.... moglo je... da, da ali nisam uspela sve to, bilo je previše posla, ali kažem moglo je i bolje (Izabela 2020)

Što se tiče aplikacija, Izabela često za kreiranje sopstvenih nastavnih materijala koristi besplatne sa interneta.

Od aplikacija, *Video Presenter* to mi je najviše poslužilo i onaj *OBS Studio*, neke testove smo pravile za *Google Forms*, *Quizlet*, *FlexyTests* to je bilo super, poslužilo je. Postoji sajt *Liveworksheets* na kom mogu da se prave testovi, vežbice... to smo mnogo koristile. Prezentacije *Prezzi*... uglavnom besplatne aplikacije sa interneta, eto *Storyteller*... ne mogu sada da se setim, videa koje smo postavljale da bi oni mogli da koriste, *Genialy* isto za prezentacije... mnogo toga, i treba menjati da ne bude stalno isto, nešto novo (Izabela 2020)

Dakle, u novonastaloj situaciji tokom pandemije, Izabela je sa koleginicama postigla rezultat na zavidnom nivou. Imale su odličnu saradnju, pomagale jedna drugoj i zajedničkim snagama suočavala se sa izazovima što nije bio slučaj sa ostalim kolegama iz njene i drugih škola. S tim u vezi, Izabela je mišljenja da novine treba prihvatati i prilagođavati im se, kao i da nije u redu što kolege odbijaju da razvijaju svoje digitalne kompetencije i edukuju se u toj sferi. Izabela odaje utisak osvešćene nastavnice koja je vrlo svesna da nedostatak vlastitih znanja kod nastavnika ima direktne posledice na učenike i nastavu.

Mnogo je onih koji se nisu snašli, nažalost... to nije u redu, mislim da je bez obzira na onlajn nastavu, trebalo da se svi malo edukuju, ipak smo mi prosvetni radnici... ne može da se ostane u 2000-oj godini. Ovo je malo drugačije vreme i nema mnogo onih kojih se trude. Moje kolegice jesu... ima njih puno koji to rade a ima i onih koji ne žele uopšte... po mom mišljenju to nije u redu, u svaki posao treba da se ulaže i napreduje pa tako i u našem. Ima onih koji se uopšte nisu snašli, i sada u ovoj situaciji trpela su upravo deca i neki roditelji... zato što se ja bojim kompjutera... (Izabela 2020)

Uprkos situaciji u kojoj su se našli svi nastavnici, Izabela uočava ogromne prednosti onlajn nastave i navodi kako su učenici sada mogli da uče, obnavljaju, stiču znanja iz engleskog jezika i kulture bez ikakvih smetnji i u skladu sa svojim ritmom i mogućnostima što nekada nije slučaj na regularnoj nastavi u školama. Sve ovo pokazuje da je svesna prednosti multimodalnog učenja u digitalnom okruženju.

Pa, eto, neke motivacije, definitivno... mislim da je bilo mnogo drugačije, deca su sada koristila ono što vole jer današnja deca, iskreno, mnogo koriste i telefone i kompjutere, i više nego što treba. Mi stalno kažemo da ne treba... evo konačno su imali neke koristi i sada su smeli da sede za kompjuterima i za telefonima... njihova motivacija je bila drugačija, imali su volje jer im je to bilo zanimljivije, drugačije. Mada su zadaci potpuno bili isti kao da im ja stavim na tablu ili im dam na papiriću, sada je

ovog puta bilo na ekranu, i bilo je drugačije. Moglo je mnogo više da se koristi... upravo ove aplikacije... neke stvari su im bliže, mogli su u miru da rade, recimo, ona deca koja bi htela i više na času, pa je bilo uvek onih koji su smetali, kojima sve to nije bilo zanimljivo, kojima moraš stalno da cupkaš pored njih, i ajde radi, piši, slušaj, gledaj... sada im niko nije smetao, znači njima je to mnogo koristilo i onima koji mogu i hoće više, sada su bili u prilici da sve to i pokažu. Naravno, prezentacija nekih materijala koja je možda i više značila ovako nego usmeno... recimo, mogli su da više puta pogledaju neku priču, recimo, vežbanje nekog čitanja... prvo je pričamo, pa je čujemo, pa je onda oni čitaju, pa slušaju jedni druge, na taj način nauče i oni koji ne znaju, ne čitaju već govore napamet... ali eto taj jezik se izgovara... to jeste bolje... (Izabela 2020)

Zanimljivo je da Izabela drugačije posmatra pomoć učenicima koja dolazi sa strane. Naime, ona smatra da iako učenici u onlajn nastavi imaju mogućnosti da prepišu, snađu se, oni ipak i dalje imaju mogućnost da nešto nauče.

... bilo je tu svakakvih komentara, pa šta sada, uradiće, prepisaće, ili videće... u redu, nije problem, ali će otvoriti knjigu da nađe to isto pa će svakako videti da bi meni tamo odgovorio i od toga je neka korist i sami test je učenje, samo neka se nauči... nije važno ni kako, ni zašto, važno da se nauči, tako da i to po meni nije nikakav problem što je bilo više tačnih odgovora nego što bi bilo na času... bitno je da se naučilo, krajnji cilj... (Izabela 2020)

Tako je. To što su mene prevarili, od toga nema... ne vredi svađati se, ako si išta naučio, super, samo da si se malo pomerio a i nešto će ostati ako si potražio neku reč, ja ti stavila deset puta u zadatak, i ti je deset puta pronašao pa jednom ćeš zapamtiti.... hteo ili ne, slučajno (Izabela 2020)

S druge strane, kao glavnu manu onlajn nastave, ova nastavnica navodi nedostatak povratne informacije i nemogućnost da pomogne svojim učenicima kada je to potrebno. Ovo, svakako govori, o velikoj Izabelinoj posvećenosti nastavničkom radu i njenim učenicima i sve to u cilju razvijanja znanja engleskog jezika i poznavanja engleske kulture.

Što se tiče jezika, ja samo o tome mogu da govorim - povratna informacija, što ne mogu da reagujem tog trena kada je greška pa ona usputna ispravljanja ili objašnjavanja kada vidim da detetu ide dobro, potrudilo se, samo nešto ti fali, onda ja dođem, objasnim ti i onda - da, ja znam, ajde sada sam i uradim sam, super... to nisam mogla. To mi je najviše značilo, ipak je jezik u pitanju, mislim, ima toga i kod matematike... tog nekog živog, to je mnogo falilo, komunikacija i interakcija uživo, to se ne može ničim zameniti, ni Zoom-om, ni ne znam kakvom platformom (Izabela 2020).

Na kraju, na pitanje da li joj srpski *Okvir digitalnih kompetencija nastavnika* pomaže, Izabela odgovara da joj služi kako bi dobila širu sliku o ishodima, standardima. Međutim, primećuje se i dalje njeno nezadovoljstvo zakonskim dokumentom i onim što on nudi. Pomenuto može biti rezultat neshvatanja okvira i smernica koje obuhvata jer se u svim pričama nastavnika koje obrađujemo ponavlja sličan odgovor i primećuje se nerazumevanje datog okvira i kriterijuma ili čak njegovog nevređovanja od strane nastavnika.

Značilo je u nekom smislu da dobijemo osećaj za standard, ishode, da sve to postoji po sitnim stavkama, razlika... da je poenta za one koji nisu znali, šta je poenta svega onoga što radimo u učionici u stvari da oni nešto savladaju, ako još uvek to neko nije shvatio, mada ima i takvih... značilo je globalno za nastavu. Na časovima engleskog nastava je organizovana u smislu projekata već jako davno... jednu oblast, npr. hranu radimo... traje 2-3 nedelje i kroz to se provuče i gomila drugih stvari, i izlete i brojevi, i boje... i to jeste tematska nastava i nije ograničena na 45 min.... što nije slučaj sa drugima predmetima... njima je bilo novo, nama nije. Ali je sama obuka... opet se svelo na najgore stvari, opet na prepisivanje nekih brojeva... promešena poenta (Izabela 2020)

U zaključnom delu razgovora, Izabela navodi da ne zna kako će izgledati sledeća školska godina, ali da je neophodno da sa svi prilagodimo situaciji, kao da je i svima potrebna organizaciona

pomoć koja nažalost prvobitno nije postojala od strane Ministarstva prosvete i drugih resornih ustanova.

Dakle, Izabela je nastavnica koja zaista uživa u svom poslu i hrabro se suočava kako sa savremenim tehnologijama, tako i sa novonastalim izazovima u toku pandemije. Njen pedagoški pristup uz upotrebu tehnologija je na visokom nivou. Osim što u kontinuitetu razvija sopstvenu digitalnu i mulimodalnu pismenost kreirajući veb sajt i digitalne materijale, Izabela nesebično ohrabruje učenike da rade sa modovima u skladu sa svojim znanjem, da istražuju digitalne informacije, selektuju ih i koriste. S tim u vezi, Izabela vrednuje digitalne tehnologije a one su, kako Masaro, Fadel i Lemke (2012, cit. u: Matasić, Dumić 2012) ističu, usko povezane sa multimodalnošću jer pružaju dostupnost različitim modovima, kojima se oblikuju praksa, interakcija i komunikacija.

Takođe, Izabela je motivisana i kreativna nastavnica koje ima ulogu lidera. Naime, Marković (2014) objašnjava da su nastavnici lideri inicijatori, stabilni, hrabri, spremni da rizikuju, analiziraju, što utiče pozitivno na učenike da krenu sličnim putem, učenjem po modelu.

Izabela je prosvjećena po pitanju uvođenja novih tehnologija u nastavu i svesna odgovornosti te se u tom pogledu samoinicijativno pripremala za ovakav vid nastave, zbog čega je bila spremna za novonastalu situaciju i nagli prelaz na onlajn nastavu. Osim toga, Izabela održava dobru komunikaciju sa učenicima, posvećena je njihovom radu i omogućava im da budu aktivni u kolaborativnom okruženju gde, koristeći različite modove kako bi predstavili kulturološke teme, razvijaju kritičko razmišljanje i kreativnost u skladu sa kriterijumima *Okvira digitalnih kompetencija nastavnika*.

7. 4. 3. Čarli: Priča o motivaciji za upotrebu savremenih tehnologija na časovima

Čarli je mlad nastavnik engleskog jezika koji svoje radno iskustvo stiče u jednoj od privatnih škola stranih jezika. Trenutno predaje na svim nivoima i radi, kako sa učenicima osnovnih i srednjih škola, tako i sa odraslima.

Na pitanje zašto se bavi nastavom engleskog jezika, Čarli odgovara da je to najpraktičnije rešenje dok se i dalje usavršava na doktorskim studijama. Čarli je, dakle, izabrao nastavu kao privremeni posao u kome će se kratko zadržati, što znatno utiče i na njegovu motivaciju da radi na usavršavanju i uvodi nove metode na časove.

To mi je bilo najjednostavnije dok sam sada na doktorskim studijama... što mogu uz studije da radim a bavim se nešto malo i prevođenjem (Čarli 2020)

Imajući u vidu da se tokom ove školske godine naglo prešlo na onlajn nastavu, Čarli je takođe morao da promeni već ustaljenu formu svog časa. U tom pogledu, Čarli je svestan da tehnologije treba da se planski koriste, kao i da je bitan odgovarajući pedagoški pristup primeni digitalnih sadržaja o čemu se govori i u *evropskom okviru*.

Mislim da moramo da budemo pažljivi i mislim da može dosta da nam pomogne ali ako koristimo kako treba... mnogi profesori koriste to samo da bi ga iskoristili i u tom slučaju učenicima nije baš zanimljivo (Čarli 2020)

... npr. kada pravimo prezentacije u *PowerPoint*-u da opet ne budu natrpane samo tekstem, nego da to ima smisla i tako to... isto, kada dajemo domaće preko raznih platformi treba da pazimo kako to radimo (Čarli 2020)

Međutim, iako Čarli spada u mlađe generacije nastavnika, on nema mnogo kontakata sa savremenim tehnologijama na časovima. Novonastala situacija sa pandemijom je uslovlila i Čarlija da pređe na onlajn nastavu, ali je njegovo korišćenje digitalnih resursa dosta ograničeno što ne daje mogućnosti da učenici aktivnije rade u digitalnom okruženju i stiču, sem znanja stranog jezika, i digitalna znanja.

Ja, iskreno, nemam previše dodira sa informacionim tehnologijama ovde gde ja predajem jer prosto nemamo uslova u školi... ono što sam najviše u poslednje vreme koristio je nastava preko *Skype*-a... zbog epidemije nismo mogli da držimo u školi... možda je malo bilo problema u početku... onda su to prihvatili... nije baš kao u učionici ali može sve što smo tamo radili... možemo i ovako... pritom imam mogućnosti da im puštam nešto sa interneta i mislim da su pozitivno reagovali učenici (Čarli 2020)

Čarli navodi da učenici ipak nisu bili toliko motivisani u onlajn nastavi koliko je to bilo na regularnoj nastavi koja se odvijala sve vreme u školi. Stiće se utisak da se nedostatak motivacije nastavnika za nove tehnologije i onlajn nastavu direktno prenosi i na učenike. Naime, u tom pogledu Ugrinović, Dobrijević i Boljanović (2015: 199) komentarišu da okruženje u kom se nalazi nastavnik utiče na ponašanje, te ukoliko je nastavnik nezadovoljan poslom i uslovima njegova motivacija će biti manja i neposredno će uticati i na motivaciju učenika i stabilnost učenja.

Mislim da ne, njima ipak više prija kad smo prisutni lično i više se užive u čas... (Čarli 2020)

Na pitanje da li je nekada radio određene digitalne zadatke ili projekte u onlajn okruženju, Čarli odgovara da to nije bio deo programa u njegovoj školi te da to nije radio sa učenicima. S tim u vezi, iako je svestan kako bi trebalo da koristi tehnologije na pedagoški način, Čarli to ne čini. Naime, ne izlaže ni sebe, ni svoje učenike novim digitalnim i multimodalnim izazovima nalik kreiranju prezentacija, onlajn zadataka, što utiče na to da učenici nisu u mogućnosti da rade u kolaborativnom okruženju, da razvijaju kreativnost, kritičko mišljenje koje propisuje *evropski okvir*.

Pa ne, ne baš. Nemamo takve stvari u programu pa nisam im zadavao... ono što sam im povremeno davao jeste da, ako rade domaći, da mi pošalju elektronski pa im tamo onda šaljem ispravke... Da, da... mislim da je to možda jednostavnije nego da na času oni to čitaju pa da im ja prectavam u svesci... (Čarli 2020)

Uprkos uslovima u kojima radi i programu za koji se očekuje da ispoštuje u školi, Čarli ima želju da kreira sopstvene digitalne sadržaje, ali mišljenja je da bi to bilo zanimljivo samo motivisanim učenicima. Naime, Čarli se ponovo vraća na temu motivacije i uočava se da ga njegov negativan stav prema učenicima koji nisu motivisani sprečava da uvodi nove metode na časove u vidu digitalnih materijala i resursa. Zapaža se da Čarli ima negativan stav prema nemotivisanim učenicima, te im ne pruža šansu da se aktiviraju uz pomoć novih formata ili modova koji bi im pomogli da razvijaju digitalnu i multimodalnu pismenost učeći strani jezik.

Pa, moglo bi... ali mislim da bi to najviše bilo interesantno učenicima koji su već zainteresovani za učenje i treba im... mislim da to nije stvar motivacije već njihove vežbe... da oni već koji jesu motivisani da bi to bila dodatna zanimacija, dodatni način da utvde gradivo, a da učenici koji nisu nešto mnogo motivisani... ne verujem da bi ih ovo dodatno motivisalo (Čarli 2020)

Takođe, Čarli dodaje da prednosti rada u školi stranih jezika vidi u tome što može da se posveti svakom učeniku jer grupe broje od dvoje do šestoro učenika. Uprkos tome što su manje grupe, što ujedno olakšava posao nastavnika jer je moguće posvestiti se kvalitetnije učenicima, Čarli se drži isključivo školskog programa sa uvođenjem manjih promena što ne pruža mnogo prostora za aktivniju upotrebu digitalnih alata i kreiranja multimodalnog okruženja za učenike.

Kada povremeno koristi tehnologije u nastavi, Čarli ističe da se dobro snalazi u tome pri čemu se pretpostavlja da poseduje tehnička umenja prema *srpskom* i *španskom okviru* koja se odnose na sposobnost pretrage, pristupa, čuvanja i upravljanje digitalnih informacija. Ujedno, Čarli dodaje da se ne oseća nelagodno ili nervozno kada, generalno, koristi digitalne resurse. S tim u vezi može se zaključiti, da Čarliju ne predstavljaju problem digitalna znanja o upotrebi digitalnih alata, već nedostatak motivacije da ih aktivnije koristi što može da ukaže na to da ne vidi njihovu vrednost i svrhu u razvoju jezičkih znanja kao ni pedagošku stranu upotrebe tehnologija.

Pa, generalno sam ok sa tim. I volim da budem pripremljen, da sve to izučim kod kuće pre nego što sa đacima probam, tako da meni to ne bude nikakav problem (Čarli 2020)

Nadalje, na pitanje kakva je saradnja sa kolegama u školi, Čarli, razočarano odgovara da se retko kada konsultuje sa njima, da se uprava škole ne bavi njima, da je nabitnije da časovi budu održani i da pristup tehnologijama nije na zadovoljavajućem nivou imajući u vidu da se i dalje koriste isključivo kasetofoni u učionicama. S tim u vezi, ukoliko želi da pusti neki video i film učenicima, Čarli mora da ponese sopstveni laptop i samostalno sve organizuje.

Što se tiče aplikacija koje koristi u nastavi, pored *Skype*-a, koristi *Youtube* i određene veb sajtove koji imaju korisna vežbanja. Koristi filmove, pesme, video i audio klipove, a ponekad se odlučuje i za digitalne priče kako bi upotpunio časove i obogatio sadržaj programa. Ujedno, preuzima sa interneta materijale za vežbanje gramatike i nakon toga ih adaptira u *Word*-u u skladu sa grupama i njihovim znanjem. U tom pogledu, Čarli je, prema kriterijumu *srpskog* i *španskog okvira*, upoznat sa sajtovima, blogovima i portalima, uređuje i kombinuje tekstove koje koristi na časovima.

Nadalje, Čarli smatra da je tradicionalna nastava ustaljena, dok za onlajn nastavu ističe da se njena glavna prednost ogleda u tome što podstiče interaktivnost učenika. Zapaža se da je upoznat sa prednostima onlajn nastave jer je prethodnih nekoliko meseci bio više fokusiran na ovakav vid nastave što je u nekom smislu uticalo i na to da spozna vrednost savremenih tehnologija u nastavi.

Pa, ja mislim da je glavna prednost ove tradicionalne to što su đaci navikli na to, naučeni su da to tako ide, i možda profesorima oduzima manje vremena za pripremu časa. A što se tiče onlajn nastave, može da bude dosta interaktivna, u nekim pogledima, može da se personalizuje... u zavisnosti od potreba učenika, i može da se koristi ne samo u vreme časa nego kad god možemo nešto da šaljemo... (Čarli 2020)

S druge strane, Čarli je mišljenja da je glavni nedostatak onlajn nastave što na neke učenike može da utiče negativno i da ih demotiviše u radu.

Pa, prosto nije svima zanimljivo... nisu svi skloni tome.. neke starije polaznike može to i da uplaši... sa neki ljudima sam imao problem sa internet konekcijom, tako da to može da smeta na času... mislim da ima više prednosti nego mana... (Čarli 2020)

U mom iskustvu, odrasli su možda najbolje reagovali... pogotovo za *Skype* nastavu.... ovim najmađim, osnovcima se to nije nešto mnogo svidelo... učestovali su, ali više vole da se ovako vide, da se igraju uživo... (Čarli 2020)

U nastavku razgovora, Čarli na pitanje da li se usavršava na seminarima odgovara negativno. Ukoliko bi išao na seminare, voleo bi da sazna malo više o kreiranju digitalnih materijala. Zaključuje se da Čarliju nedostaju znanja o pedagoškom načinu upotreba tehnologija, da su mu neophodne smernice koje bi uticale na njegov razvoj svesti o novim učenjima u digitalnom okruženju, kao i o tome šta nove metode pružaju i kako ih koristiti sa ciljem da učenike motiviše, aktivira, ohrabri i podrži u digitalnom okruženju.

Možda nešto u vezi sa kreiranjem svojih materijala i ne to kako, za to možemo da se snađemo, nego u tome šta bi bilo korisno za đake... da dobijem neke smernice (Čarli 2020)

U zaključnom delu razgovora, osvrt je bio na pandemiji koja je znatno uticala na rad nastavnika u našoj zemlji, te u tom pogledu Čarli objašnjava kakva je situacija bila u njegovoj školi:

Za mene nije bilo strašno... znam da su neki profesori iz škole, stariji, imali dosta problema... imali smo jednu obuku o tome kako se drži nastava preko *Skype*-a... ne nešto previše kompleksno, više je to bila obuka kako se koristi *Skype* i koje sve mogućnosti postoje na njemu. Što se tiče đaka, dobili su opciju da li da nastave preko *Skype*-a ili da sačekaju da se završi epidemija pa da onda nastave kurs... čak polovina njih je odabrala da sačeka... mnogi uopšte nisu hteli da se bave time. A ovi što su hteli...

možda je bilo malo u početku problema dok se naviknu, osim problema sa internet konekcijom, posle su se navikli... (Čarli 2020)

Na kraju, Čarli odgovara da za sebe smatra da je digitalno pismen, međutim, potvrđuje da, nažalost, nije motivisan da se i dalje usavršava u ovom domenu jer nastavu posmatra kao privremeni posao i ne planira da se ovim poslom bavi čitavog života.

Dakle, Čarli je, kao i većina mlađih nastavnika stranih jezika u Srbiji, na početku svoje karijere izabrao da radno iskustvo stiče u jednoj od privatnih škola stranih jezika. Nastavnički posao posmatra kao privremeni rad dok se i dalje usavršava u polju svoje profesije na trećem stepenu studija. Uprkos tome što je zainteresovan za nove tehnologije, Čarli u manjoj meri koristi digitalne resurse u nastavi kako iz razloga nepripremljenosti škole u vidu tehničkih uslova, tako i iz razloga nedostatka motivacije, negativnih stavova, kao i nedostatka znanja o pedagoškoj upotrebi tehnologija i svesti o vrednostima digitalnih alata za nastavu.

Naime, Čarli poseduje znanja o upotrebi tehnologija i digitalno je pismen, međutim, nedostatak znanja o adekvatnoj upotrebi na časovima sprečava ga da aktivno sa svojim učenicima učestvuje u digitalnom okruženju. Imajući u vidu da ne zadaje učenicima da rade prezentacije i onlajn zadatke, učenici ne razvijaju multimodalnu pismenost, niti imaju prilike da rade sa modovima dok uče strani jezik. Osim toga, od samog početka pa sve do kraja razgovora uočava se da Čarli nije motivisan da istražuje nove metode i eksperimentiše samoinicijativno sa novim formatima što dodatno utiče na nemogućnosti razvoja multimedalnog učenja i razvoja digitalnih kompetencija i multimodalne pismenosti kod učenika.

7. 4. 4. Hana: Priča o motivaciji učenika za učešće u multimedalnom okruženju

Hana je mlada i ambiciozna nastavnica nemačkog jezika koja od 2009. godine stiče radno iskustvo u nastavi. Radila je jedno vreme sa srednjoškolcima u gimnazijama. Trenutno radi u osnovnoj školi i predaje nemački jezik učenicima od petog do osmog razreda.

U uvodnom delu razgovora, Hana objašnjava da se nastavom jezika počela baviti sticajem okolnosti.

Kada sam upisala nemački, upisala sam to zato što volim nemački, htela sam nemački da izučavam kao nauku, nisam planirala šta ću sa njim dalje a po završetku studija.... jednostavno su pozivi za posao odredili put (Hana 2020)

Dugo godina, Hana je sticala iskustvo putem regularne nastave u školi, tako da kada je pandemija stupila na snagu, morala je da se okrene onlajn nastavi i novim digitalnim resursima.

U onlajn nastavi koristili smo *Google Classroom* i *Viber* kao aplikacije... (Hana 2020)

Dalje, Hana navodi da je svesna koliko njenih kolega treba da radi na digitalnim kompetencijama dok je mišljenja da se u nastavi stranih jezika već neko vreme radi sa novim metodama i tehnologijama što je uticalo da se nastavnici stranih jezika bolje snađu tokom naglog prelaska na onlajn nastavu.

Na pitanje da li kreira digitalne sadržaje, Hana odgovara da je oduvek pravila samostalno svoje nastavne materijale, ali da je koristila i materijale sa web stranica izdavača udžbenika. Najčešće pravi *PowerPoint* prezentacije za obradu nastavnih jedinica, listiće za vežbanje pomoću konvertora sa interneta, često koristi fotografije, kako svoje, autentične, koje je sama napravila u Nemačkoj, Austriji, tako i tuđe koje preuzima sa interneta. Što se tiče video sadržaja, koristi sadržaje sa platforme nemačkog izdavača udžbenika.

S tim u vezi, Hana zadovoljava kriterijum *evropskog okvira* koji za razvoj digitalnih kompetencija sugeriše da nastavnici treba da planiraju i kreiraju svoje materijale, eksperimentišu sa novim formatima, koriste platforme i portale i kombinuju tekstove i video zapise. Kreirajući

prezentacije u *PowerPoint*-u, Hana kreira i multimodalne tekstove koristeći različite modove čime razvija i svoju multimedijalnu pismenost.

... nemački je izdavač u pitanju, oni imaju platformu gde se nalaze interaktivne vežbice i imaju već napravljene video klipove koji prate udžbenik tako da obavezno jednom mesečno, kada pređemo modul, budemo u multimedijalnoj učionici gde im puštam video klipove na tu temu (Hana 2020)

Stiče se utisak da je Hana kreativna nastavnica, samoinicijativna i motivisana da kreira dodatne nastavne materijale kako bi učenicima omogućila kvalitetniju nastavu. Ona ima pozitivan stav prema upotrebi tehnologija i digitalnih alata i vidi njihovu vrednost u razvoju jezičkih veština. U tom smislu, svojim primerom i aktivnostima Hana motiviše i učenike.

Neretko, Hanini učenici preuzimaju inicijativu i kreiraju sopstvena videa na teme koji oni žele da obrade. S tim u vezi, prema *srpskom okviru*, Hana podstiče kolaborativno učenje i okruženje za učenike što dodatno utiče i na njihov razvoj motivacije dok koriste različite modove. Kreirajući videa, osim što istražuju i čitaju digitalne tekstove, učenici uključuju i svoj glas, zvukove, slike i obrađuju modove kohezivno i sinhronizovano na šta Volš (2010: 212) posebno skreće pažnju kada opisuje multimodalnu pismenost. Takođe, radeći na kulturološkim temama, učenici ujedno razvijaju i interkulturnu kompetenciju i svest o drugim, stranim kulturama.

Da, to ih je kasnije inspirisalo da oni sami snimaju na određenu temu, u malim grupama, kao neka sekcija, video sekcija... (Hana 2020)

Uglavnom kulturološke teme... ja im uglavnom dam da oni sami, šta njih zanima, da naprave neku prezentaciju u *PowerPoint*-u, ili putem panoa, videa, oni sami odlučuju... individualno, u paru ili u grupi. Slabije su birali gramatičke... (Hana 2020)

U nastavku, Hana odgovara da nije pristalica tradicionalnog pristupa i da se ne oseća prijatno u takvoj nastavi, tako da se trudi da aktivira učenike na različite načine. Primećuje se da Hana ima konstruktivistički tip stavova o kojima govore Staub i Stern (2002). Naime, učenici nisu pasivni u procesu usvajanja jezika, već aktivni jer se nastavnici, koji razvijaju konstruktivističke stavove, odlučuju da koriste nove metode i tehnologije na časovima što podstiče aktivnost učenika i spremnost za samostalno rešavanje zadataka i problema.

Dok se onlajn nastava odvijala tokom pandemije, Hana je primetila kod svojih učenika da su se dodatno aktivirali i postali samostalniji jer su im svi sadržaji bili dostupni. Ovo je, između ostalog, rezultat i Haninog rada jer ona spada u kreativne nastavnike stranih jezika koje Jukić (2010: 297) opisuje kao nastavnike koji su spremni da implementiraju sadržaje koje će podstaći učenike da razvijaju autonomiju u radu, da istražuju i razvijaju kritičko mišljenje. Stoga, Hana ocenjuje onlajn nastavu kao vrlo pozitivnu, sa više prednosti u odnosu na regularnu nastavu, jer učenici razvijaju i istraživačke sposobnosti na mnogo višem nivou.

Mislim da onlajn nastava ima samo dobrobiti, nema mane. Moje učenike je motivisala da samostalno istražuju, da kreiraju, da im je sve dostupno mnogo više nego u nastavi uživo, zato što im je sve besplatno, svi sadržaji... npr. ako prave panoa, moraju sve to da nađu, odštampaju, seckaju i zalepe... i to nije loše i to razvija neke druge veštine... ali mislim da je sve više izvodljivo u onlajn nastavi... baš ih sve to pokreće na istraživački rad (Hana 2020)

Kada koristi tehnologije, Hana navodi da se oseća prijatno, da je uvek zainteresovana da istražuje nove platforme i aplikacije i često samostalno to i čini. Dakle, Hana jeste motivisana da uči o upotrebi tehnologija na časovima što pokazuje da ima pozitivne stavove o tome i razume vrednost novih metoda u razvoju jezičkih veština kod svojih učenika.

... pohađala sam dosta onlajn vebinara.... izdavačka kuće *Hueber* je nudila u vreme pandemije aplikacije u vezi sa onlajn nastavom, kako uspeti da se sve veštine razvijaju... bilo je dostupno i besplatno (Hana 2020)

Nadalje, Hana dodaje da su uslovi u školi u kojoj radi ograničeni po pitanju tehnologija tako da se ona snalazi, tj. neretko koristi sopstveni laptop i zvučnike. Takođe, Hana učenike usmerava da koriste mobilne telefone kako bi pronalazili određene digitalne informacije pri čemu razvijaju digitalne kompetencije. U ovom smislu, učenici su okrenuti tehničkim umenjima, tj. prema *srpskom* i *španskom okviru* razvijaju sposobnost pretrage, pristupa, čuvanja i upravljanja digitalnih informacija.

U vreme mog odsustva napravljena je još jedna multimedijalna učionica tako da u školi imamo sada dve. Meni bi odgovaralo da sve vreme koristim multimedijalnu učionicu... kada bih imala pristup toj beloj, pametnoj tabli... zato što moj udžbenik podržava taj softver i ja bih mogla da svaki čas organizujem... ali nije moguće. Imamo učionice gde i dalje imamo audio rekorder gde mogu da pustim CD, da pustim slušanja, ali više od toga ne (Hana 2020)

Na svakom času ih upućujem na onlajn rečnik, na pretraživač, da sami pronađu neku konkretnu informaciju, koliko stanovnika ima u gradu koji se obrađuje u lekciji ili znamenitosti u tom gradu, da nađu mape, putokaze... (Hana 2020)

Na pitanje koje su prednosti onlajn nastave, Hana kratko odgovara da „u svim sferama nastave jezika onlajn nudi rešenje i nudi dalje mogućnosti“ (Hana 2020). Što se tiče nedostataka ove vrste nastave, Hana smatra da se najviše ogleda u neopremljenosti učenika za ovakve okolnosti što u nastavku pojašnjava primerom iz škole u kojoj radi. Takođe, Hana naglašava da mane ove nastave jesu i što se dešava da učenici ponekad zloupotrebe tuđe digitalne sadržaje.

Mane se ogledaju u nedostatku tehničkih uslova kod učenika... što smo i videli u toku pandemije imali smo učenike koji nisu imali nijedan aparat koji bi im pomogao kod kuće... imamo takve porodice u gradu, da su slabijeg materijalnog stanja, imaju jedan telefon na njih petoro... tako da to bi mogla da bude mana, nemogućnost pristupa nastavi. Mi smo našli rešenje, prevazišli smo to tako što je svaki predmetni nastavnik slao materijale pedagogu koji bi štampao u školi i preosledivao roditeljima ali nije moglo ništa više od toga zbog nemogućnosti pristupa internetu ili računaru (Hana 2020)

Da, da, imala sam par prezentacija na nekim drugim jezicima... dešavalo se to i u nastavi onlajn, vrlo često smo imali projekte, prezentacije pa su mi donosili prezentacije na norveškom... uvek ima učenika koji će to pokušati i onlajn i oflajn, sa time se borimo svakodnevno (Hana 2020)

Što se tiče usavršavanja u ovom polju, Hana ističe da nije išla na seminare koji se bave temom upotrebe tehnologije u nastavi stranih jezika ali da najčešće samostalno pronalazi vebinare koji joj, naročito u ovom periodu pandemije, predstavljaju neku vrstu podrške. Pored toga, ona smatra da je neophodno da se radi na razvoju digitalnih kompetencija svih nastavnika i daje određene smernice i teme koje bi bile korisne svima pri čemu se uočava da je Hanina digitalna svest u ovoj oblasti na visokom nivou.

Svakako je sada mnogo bitno da se svi nastavnici usavrše u tom smeru, da budu spremniji za predstojeće izazove... mislim da će sve ovo trajati. Ja bih to podelila u osnovni, srednji i napredni nivo, zato što imamo mnogo nastavnika koji nisu digitalno pismeni za sve prosvetne radnike a u srednjem bih koncipirala pregled svih aplikacija koje su moguće i šta se sve može sa tim aplikacijama... postavljanje, skidanje, pregledavanje zadataka, davanje povratnih informacija učenicima, roditeljima a u naprednom nivou bih tek tada razvrstala na želje, ko šta želi da usavrši, da li je to pravljenje bloga, onlajn novina, profil... (Hana 2020)

Osim toga što se trudi da koristi tehnologije u nastavi, Hana takođe ističe važnost društvenih mreža, konkretno, *Instagram*-a, gde ima profil koji je napravljen za njene učenike ali i za kolege. Na

tom profilu ona postavlja zanimljive sadržaje u vezi sa nemačkim jezikom i kulturom, kao i edukativni sadržaj za učenike koji im mogu poslužiti da unaprede znanje, ne samo nemačkog, već i ostalih stranih jezika. To pokazuje da radi na razvoju sopstvene multimodalne pismenosti i van škole i regularne nastave jer kreira multimodalne tekstove uz pomoć različitih modova što kasnije i prenosi i razvija kod svojih učenika.

Na kraju razgovora, na pitanje kakav je njen stav po pitanju nastave u sledećoj školskoj godini, Hana zaključuje da se obrazovanje mnogo promenilo za kratko vreme i da će tako i da se nastavi te je preko potrebno raditi na razvoju digitalnih kompetencija nastavnika.

Mislim da je ovaj prethodni period bio odlučujući za obrazovanje tako da je to dosta promenilo tok nastave, sada su svi svesni da je neophodna digitalna pismenost svima, i prvo što Ministarstvo treba da odradi da obrazuje prosvetne radnike. Nadam se da će sledeće godine biti onlajn, ali isključivo onlajn.... ne dopada mi se varijanta da se odeljenje deli u grupe i da jedne nedelje idu onlajn druge oflajn a to znači da su prosvetni radnici sve vreme na internetu i u učionici tako da mislim da bi to bilo preveliko opterećenje za sve nas. Mislim da je još uvek nije sigurno pa se nadam da će sve biti onlajn (Hana 2020)

Naime, Hana je nastavnica koja iza sebe ima dugogodišnje nastavničko iskustvo u razvijanju znanja nemačkog jezika i nemačke kulture kod učenika. Hana ima pozitivan stav prema upotrebi novih tehnologija na časovima stranih jezika te ih rado koristi u svojoj nastavi. Osim što razvija sopstvenu digitalnu i multimodalnu pismenost kreirajući nastavne materijale, Hana podstiče i učenike da budu aktivni u digitalnom okruženju i multimodalnom učenju.

S tim u vezi, Hanini učenici jesu motivisani mladi istraživači koji se trude da koriste multimodalne tekstove i modove prilikom kreiranja sopstvenih projekata. Imajući u vidu da Hana neguje konstruktivistički pristup nastavi, da prepoznaje pedagošku vrednost tehnologija, da je motivisana i kreativna, kao i da ohrabruje učenike da samostalno istražuju, zaključuje se da je multimodalno učenje nemačkog jezika moguće razvijati u ovakvom okruženju.

7. 4. 5. Klara: Priča o snalaženju kolektiva za vreme onlajn nastave tokom pandemije

Klara je prijatna i komunikativna nastavnica španskog jezika koja se nastavom bavi od 2012. godine, nakon završetka master studija. Nekoliko godina unazad radila je u gimnaziji, međutim, prošle godine je postala, kako ona kaže, tehnološki višak. Takođe, istovremeno je radila i još uvek radi u dve osnovne škole u ruralnoj sredini gde predaje španski jezik učenicima od petog do osmog razreda.

Na pitanje zašto je odlučila da se bavi nastavom, Klara ističe da je oduvek volela španski jezik, te da je i zbog toga upisala studije. Ljubav prema radu sa decom je oduvek gajila, tako da se na početku razgovora može uočiti da ova nastavnica voli svoj posao i da ga radi sa uživanjem.

Takođe, interesantno je postavljanje baze, gledaš kako dete usvaja strani jezik, u mom slučaju, španski... interesantno je da ti nekome preneseš znanje (Klara 2020)

Od kada je počela da se bavi nastavom španskog jezika, Klara se trudi da koristi nove tehnologije i digitalne resurse na časovima. Dakle, od početka svoje nastavničke karijere Klara je okrenuta konstruktivističkom načinu razmišljanja i zbog toga podstiče učenike na aktivno učenje. Klara u tom slučaju rado koristi tehnologije sa učenicima i uključuje ih u digitalno okruženje gde bivaju aktivni, što Baker i Ravic (2001) posebno ističu kada obrađuju pomenutu temu.

Da, od početka. Ja sam počela da radim u gimnaziji... to je moje prvo radno mesto... sa oformljenim ličnostima, i sa decom koja su sva imala *Messenger*-e, mejlove... znači, znaju kako sve to funkcioniše, tako da sam im dosta slala materijale preko *Messenger* grupe, preko mejlova, imali smo *Skype meeting*-e tada, nije bilo problema. Već sa mlađim razredima, onako... zato što su to prosto deca koja tek u 5. razredu uče kako da naprave mejl. Ali, svi imaju *Facebook* tako da tokom ove nastave na daljinu, svi

znaju da uključe *Facebook, Viber...* Slala sam im tutorijale, to je bila najlakša moguća varijanta ako te dete ne razume (Klara 2020)

Na koji način posmatra onlajn učenje stranih jezika, Klara odgovara da može da izdvoji više prednosti, ali ipak ističe i glavnu manu u vidu nedostatka neposrednog kontakta sa učenicima, što negativno utiče na njihovu aktivnost i motivaciju. Primećuje se da su pojedini učenici novi način nastave shvatili neozbiljno jer se dosad nisu susreli sa ovakvom situacijom, kao i da tehnologije posmatraju više kao sredstvo zabave a ne učenja.

S jedne strane, ima prednosti, ali ima i mane. To je negde na sredini postavljen tas. Zato što postoje onlajn mogućnosti da brzo pronađeš resurse koje možeš da im pokažeš, da im proslediš... s druge strane njima živa reč, tj. jedan na jedan više znači... valjda nekako dopire više do mozga kada čuju nastavnika. Prosto, oni su nekako neozbiljno pristupili, opušteno. Manje uče onlajn, nego što bi inače ovako (Klara 2020)

U nastavku, Klara detaljnije objašnjava koje su prednosti tehnologija i onlajn nastave, kao i koje su mane. Kao prednosti ističe prijatniju atmosferu u kojoj se učenici i nastavnici nalaze, fokus učenika na više aktivnosti istovremeno, preglednost materijala i rada učenika, praćenje rada učenika. Naime, Klara se osvrće i na uporednu upotrebu modova što i jeste prednost digitalnih tehnologija i multimodalnog okruženja. Dodaje da može da beleži, prati i izveštava o radu učenika što je jedan od kriterijuma *sprskog okvira*.

S druge strane, mane su, pored nedostatka živog kontakta, otežani tehnički uslovi, gubitak interneta tokom časa, kao i neozbiljan stav učenika prema učenju.

Prednosti bi bile brzo pristupanje resursima, da li su to video materijali, audio materijali, možeš na licu mesta da im puštiš... Takođe, mogu da se fokusiraju na više stvari putem tehnologije... mogu da slušaju mene i da gledaju video. To je prosto... *multitasking*, prednost... preglednije je, prosto vođenje evidencije i praćenje je preglednije onlajn, zato što su svi na klik i *check* listi... to je stvarno odlično (Klara 2020)

Takođe, Klara se osvrće i na realne uslove dece koje žive u selima, gde interneta često nema što je dodatno bio problem tokom *Covid-19* pandemije. U takvim uslovima, deca ostaju uskraćena što se tiče časova. Međutim, i Klara i ostale kolege i saradnici iz škole snalazili su se u tome da učenicima dostave određene nastavne materijale na kućnu adresu kako bi u nekoj meri išli u korak sa gradivom iz španskog jezika. Želja da održe časove tokom novonastale situacije Klare i njenog kolektiva bila je ogromna. Stoga, sistematskom organizacijom i dobrom komunikacijom nastavnice i kolektiva, učenici su dobili pristup materijalima i na neki način bili manje uskraćeni što se tiče učenja španskog jezika.

Generalno, ima dece... to je nešto što *Ministarstvo* zaobilazi jeste da pokrivenost internetom, tehnikom, nije toliko velika kao što se smatra. Imam dece koja žive po selima i nemaju uslove za rad. Tako da su neka deca uskraćena za nastavu na daljinu. A mi nemamo... *Španci* nemaju *RTS* čas kako bi mogli da prate (Klara 2020)

Pa, snalazili smo se tokom pandemije tako što smo slali neki materijal pa je stručni saradnik štampao i onda je direktorka nosila to, na kućnu adresu... da nešto rade, da ne sede dokoni. Ili smo slali sms poruke... svašta. Dovijali smo se... telefonom, koje strane treba da se pogledaju. Mislim, koliko to ima efekta... ali opet da deca ne sede dokona (Klara 2020)

Na pitanje da li sama kreira digitalne materijale i sadržaje, Klara odgovara da ponekad kreira i sopstvene, ali da često pronalazi i koristi materijale kolega, izvornih govornika španskog. S tim u vezi, Klara prema svim *Okvirima digitalnih kompetencija nastavnika* koje koristimo u analizi nastavničkih priča kreira, procenjuje, adaptira digitalne materijale, dok prema *evropskom okviru*

razmišlja i o pedagoškom načinu upotrebe materijala, kao i o korišćenju, ali i kreiranju novih formata, tj. modova pri čemu radi na razvoju sopstvene multimodalne pismenosti.

Zavisi... kada je u pitanju objašnjavanje glagolskih vremena, gramatike, ima finih primera gde profesori španskog na *Youtube*-u odlično objašnjavaju za strance... tako i sebi olakšam, a i hoću da njih testiram da li razumeju šta profesori pričaju pa diskutujemo šta su oni videli, čuli, razumeli. Ali, ima dosta puta kada sam sama kreirala video lekcije. Ako pratimo zvanični udžbenik, i kada treba da napravim prezentaciju ubacim i video linkove, još neke dodatne materijale za vežbu, onda *screenshot*-ujem video, ja njima objašnjavam, imam ekran i posle to kačim na *Google* učionicu i imaju pristup non-stop tome (Klara 2020)

Što se tiče aktivnijeg rada u digitalnom okruženju, Klarini učenici dosad nisu imali nikakve onlajn zadatke, ali se planira da uskoro započnu onlajn sekciju gde će učenici koji uče španski jezik imati onlajn projekte u vezi sa kulturološkim temama što će dodatno uticati i na njihov razvoj kako digitalnih kompetencija i multimodalne, pismenosti tako i interkulture svesti.

Sada trenutno... to će raditi u okviru sekcije. Dok je bila nastava na daljinu, nekako mi sa drugim stranim jezikom, gurnuti smo u zapećak, zbog malog fonda časova, tako da nisam decu mnogo forsirala jer su nam rekli da ih ne preopterećujemo. Ali, sada ćemo imati sekciju onlajn i dopunsku, tako da planiram da im dam. Imamo kombinovanu nastavu, direktnu i na daljinu tako da će praviti nešto, istraživati, na temu književnosti, muzike... (Klara 2020)

... gramatika im je, da ne kažem, dosadna. Da istražuje neke teme koje smo dotakli, ali nismo dovoljno iščakali... običaji, npr. Božić u Španiji, kao i da se napravi paralela sa našim... pokrajine i njihove znamenitosti (Klara 2020)

Klarini učenici su vredni i posvećeni aktivnostima, o čemu svedoče njihovi projekti u vidu *PowerPoint* prezentacija na različite teme. Iako se ograničavaju na upotrebu određenih digitalnih alata, pre svega zato što nemaju dovoljno digitalnih znanja i ne žele da eksperimentišu, Klarini učenici ipak kreiraju sopstvene prezentacije koristeći multimodalne tekstove i različite modove kako bi sadržajno i vizuelno bolje predstavili svoje zadatke. Neminovno, Klara podstiče kolaborativno okruženje s ciljem da pomoću novih tehnologija razvija kreativnost učenika što je jedan od kriterijuma koji *srpski okvir* predlaže za sticanje i razvoj digitalnih kompetencija.

Da, to su radili. U gimnaziji su deca dosta radila... pravili su mapu Španije, za svaku oblast izvlačili su najveće zanimljivosti. A što se *PowerPoint*-a tiče, predstavljali su zanimljivosti... neki su imali oblast film, neki oblast muzika, i onda su pravili...i predstavljali drugarima na časovima... sve što su tehničke mogućnosti dozvoljavale (Klara 2020)

Takođe sam u nastavi koristila *Prezi*. Interesantno im je i to... ali gledaju da lakše odrade, pa bude *PowerPoint*. Ali, urade oni to lepo, nije samo tekst, već ga baš i ukrase. Međutim, ne snalaze se oko novijih, da li možda zato što ih nije zanimalo, ili ih niko nije uputio na to... Ali, dosta koriste to, takođe i onlajn rečnike, *WordReference*... (Klara 2020)

Nadalje, na pitanje da li su učenici motivisani kada rade grupne projekte, Klara ističe da se uočava razlika u radu u gimnaziji i osnovnim školama. Učenici gimnazije su daleko aktivniji što se vidi po njihovim angažovanju u umetničkim aktivnostima. Zaključuje se da je Klara u gimnaziji imala svestranu grupu učenika koja je rado prihvatila nove izazove i zadatke u vezi sa učenjem španskog jezika, ali i razvojem umetničkih sposobnosti.

Pa, rade u grupi ali uvek imaš nosioca zadatka. Npr. dobro su se snašli oni koji su koristili recepte, bilo im je zabavno, sami su izabrali i pravili bezalkoholnu sangriju na času. I to je bio proces, svi smo degustirali... sve što može praktično da se uradi, to im je bilo interesantno. Bile su tu i izložbe, uvek za Evropski dan jezika, budu recitatori koji se oblače, maskiraju (Klara 2020)

Deca u gimnaziji na svim jezicima vole da glume, vole da pevaju i dosta se takmiče (Klara 2020)

Suprotno radu u gimnaziji, u osnovnim školama Klara sebe vidi više kao pedagoga koji podučava učenike kako da uče jezik i kako da stvaraju bazu za nadograđivanje daljih znanja.

Imajući u vidu želju da unapredi nastavu i koristi nove metode, Klara nema problema po pitanju nelagodnosti ili straha od upotrebe novih tehnologija u nastavi. Uglavnom samostalno uči o novim aplikacijama, platformama što dodatno utiče i na njenu radoznalost da nauči više i bolje kako bi ih kvalitetno implementirala u nastavi.

Ne, nemam nikakv strah, jedino kada unosim osetljive podatke učenika, npr. *jmbg* i slično... ali ne, nisam imala nikakav problem da se registrujem, probam nešto. Jedino što izgubim vreme kada nešto novo treba da probam, što se aplikacije tiče... samostalno sve radim, od instalacije sistema pa sve nadalje... niko mi ne pomaže (Klara 2020)

Međutim, uslovi u kojima Klara radi nisu idealni po pitanju tehničkih mogućnosti. Uzevši u obzir da se radi o školama u ruralnoj sredini, problemi su neretko veći jer retko ko želi da ulaže u nabavku novih tehnologija i time omogući modernije okruženje za učenje. Nesporno je da je pomoć preko potrebna kako bi nastavnici mogli da koriste digitalne resurse i u školama i kako bi obučavali i učenike u digitalnoj sredini.

Ono što osnovno imaju ove dve škole jesu projektor i računar. I tu onda nastaju komplikacije, zato što je jedan projektor za celu školu... Od pametnih tabli nema ništa. Išla sam na prezentaciju i na obuku za to i sve je divno, međutim, za to treba i protok interneta više od 50, a nama je u školi protok 10 i potrebni su jači računari koji podržavaju sve to, sa dobrim procesorom... Dakle, nije da ne želimo... već nemamo sredstava, opština nema novca da finansira. Ima i škola koje su dobijale pametne table, ali im stoje kao ukras. Ne koristi se toliko često, nastavnici zaziru od toga... da je u mojoj školi, to bi bila druga priča. Meni je to interesatno... (Klara 2020)

S obzirom na situaciju, Klari i njenim kolegama i kolegamicama jedino preostaje da se sami snalaze ukoliko žele da koriste nove metode i tehnologije. Stoga, Klara ponekad na časove donosi svoj laptop, diskove, usb, *bluetooth* zvučnike, tablet.

Što se tiče digitalnih alata koje je dosad koristila, Klara nabraja sledeće:

Od mobilnih telefona, SMS-a, pa onda imejl, *Google* učionica, *Messenger*, *Facebook*, *Viber*, *WhatsUp*, *Zoom*, *Skype*, *Quizzies*, *Kahoot*... skoro sam imala obuku za digitalne učionice, treba to još da dovršimo, videla sam par nekih interesantnih alata, koje planiram da pokušam da ubacim u nastavu. Tako da to je nešto najosnovnije što je njima poznato, što su sada apsolvirali kroz nastavu na daljinu... (Klara 2020)

Da, i *PowerPoint*, i *Prezi*. *Prezi* sam koristila i za osnovnu i srednju školu, uvek za *Evropski dan jezika*, i *PowerPoint*... *Prezi* mi je bolji ali je problem internet, zavisim od njega, da li će biti stabilan ili ne u školi... najviše koči ta tehnika i internet, inače verujem da bi nastavnici i više koristili (Klara 2020)

Na pitanje o obukama i usavršavanjima u polju digitalne pismenosti i upotrebe digitalnih resursa, Klara ističe da posećuje domaće seminare koje imaju vezu sa IKT-om i stranim jezicima. Dalje, navodi da joj je u radu pomogla obuka realizovana u Španiji. Znanja koja je stekla na toj obuci i danas primenjuje u svojoj nastavi.

Imamo obavezne seminare... ja se uvek trudim da bude vezano za jezik, ili vezano za neku digitalnu pismenost, za nove metode rada... dosta seminara, IKT u nastavi stranih jezika, upotreba pametnih telefona u nastavi, obuka u Španiji (*Salamanki*)... tu smo naučili upotrebi *Prezi*-ja, *Quizzies*-a, *Kahoot*-a, tu je sve naučeno i što primenjujem i dalje, meni se to dopalo i ja sam to usvojila. Sve mi je to interesatno i korisno (Klara 2020)

Ovaj drugi seminar vezano za mobilne telefone, pošto je to deci dostupno, tu je bilo dosta interesantnih aplikacija za upotrebu... sa kodom, virtuelna stvarnost... da deca mogu da vide 3D turu kroz Salamanku... Prošla sam i mikro-bit (Klara 2020)

Nekada neki omaši, neki bude dosadan, ali u principu, 90% su dobri, što se tiče tih digitalnih... i ovih ostalih. Uglavnom gledam da idem na neke seminare koji imaju svrhu (Klara 2020)

Uočava se da Klara spada u nastavnike koji se trude da se konstatno usavršavaju i stiču nova znanja kako bi unapredili nastavu. S tim u vezi bi volela i da nauči kako da napravi sajt, kao i kako da kreira virtuelni prostor. Svesna je vrednosti novih tehnologija u razvoju jezičkih veština te ima konstatnu potrebu da se dodatno razvija u toj oblasti, tj. da razvija digitalne kompetencije kao i multimodalnu pismenost.

Kako da napravim sajt.... ili napraviti bilo koji virtuelni prostor gde može da se nešto kreira, koje su nam neke dostupne, besplatne varijante (Klara 2020)

U zaključnom delu razgovora, Klara odgovara da je upoznata sa srpskim *Okvirom digitalnih kompetencija nastavnika*, da se podseća smernica iz tih *Okvira*, ali da ne želi da se toga striktno pridržava jer za nju nastava uz pomoć digitalnih resursa treba da bude kreativna, slobodna, edukativna ali i zabavna. Stiče se utisak da pomenuti *Okvir* Klaru ograničava u njenom izražavanju što ukazuje ponovo na neku vrstu nerazumevanja sadržaja *Okvira* kao i njegove vrednosti u pedagoškom radu.

Na kraju, na pitanje kako su ona, kao i čitav kolektiv škole funkcionisali tokom pandemije, odgovara da je naročito na početku bilo dosta problema, ali da su se iz dana u dan trudili da bolje komuniciraju, kao i da se bolje organizuju uz pomoć digitalnih alata imajući u vidu celokupnu nespremnost zbog same situacije. Dakle, prema prvom kriterijumu *evropskog profila*, Klara i njen kolektiv radili su na poboljšavanju organizacije i komunikacije sa učenicima, i samim tim i na razvoju pedagoške prakse putem tehnologija što je u novonastaloj situaciji bilo jedino rešenje kako bi se i dalje nastava adekvatno odvijala.

To nas je dočekalo vrlo nespremljeno zato što je u ponedeljak bilo objavljeno vanredno stanje a u utorak su nama rekli – krenite. Tako da, dan za danom bio je problem da se svi nađu na istom mestu, pa smo se nedelju dana okupljali, i ko je gde u grupi, kome više odgovara *Viber*, kome *Messenger*, pa da se tu uspostavi nekakva komunikacija... posle toga, dok smo mi videli šta je *Google* učionica, *Google Drive*, gde se to klikće... trebalo je još nedelju dana da se uspostavi kontakt (Klara 2020)

Imali smo mi, nastavnici, i *Viber* grupe, gde smo prosleđivali sve što je korisno, interesantno, novo... pravili smo grupe i sa roditeljima, da i oni budu upućeni. Bilo je to dve nedelje... pa posle toga bilo je lakše. Deci koja žive na vrlo nepristupačnim mestima bilo je veoma teško... dve seoske škole. Zatim deca iz vrlo osetljivih grupa, socijalnih. Da kažem da je uključenost dece bila 70%... u 15% spadaju ovi koji nemaju tehničke mogućnosti, dok u drugih 15% spadaju deca koji su se pravila šašava i vadila se na internet, na telefon.... nisam uplatio internet, telefon mi je crkao... ima svašta nešto, ne možeš roditelju da nateráš da to finansiraju (Klara 2020)

Zanimljivo je da su Klarini učenici, kao i u većini slučajeva, na različite načine reagovali na situaciju i brz prelazak na onlajn nastavu početkom marta 2020. godine.

... ima dece koja rade i koja su stvarno vredna, i imala sam razred koji je procvetao za vreme nastave na daljinu, neki koji nisu bili zainteresovani, sada su postali, i radili su više. Bili su oni koji su izbegavali da šalju domaći, i nisu smatrali da će to ostaviti neke posledice, i onda je žalosno prema deci koja rade i koja su se potrudila i slala sve na vreme... bilo je i takve dece, vrlo vrednih, kreativnih... dok ovi drugi, morali su da dolaze u školu da ih ispitamo, prosto ne znaš šta da radiš sa tom decom (Klara 2020)

U novoj školskoj godini, Klara odgovara da sada rade na kombinovan način u školama i navodi da je lakše nego u periodu od marta do juna kada je nastava bila 100% onlajn.

Nama je lakše, jer mi smo iz male seoske škole, nema mnogo dece i onda radimo u jednoj smeni. Recimo pre podne imam nastavu, pojedini imaju par časova onlajn, dopunsku sekciju imaju svi onlajn, jer ne smeš da imaš više od 5 časova dnevno. Tako da kombinacija, odeš u školu odradiš, vratiš se i nastaviš posao... (Klara 2020)

Da, veća je kontrola nad materijom i nad decom, u principu, da vidiš šta znaju, šta ne znaju. Njima znači jer nemaju svi dobar internet pa im znači kad im doneseš neki materijal u školu, pa pogledaju, pa te pitaju... (Klara 2020)

Opet bolje nego sto posto onlajn. Malo i da se prošetamo... svi smo se ukočili pred ekranima, bole oči, kičma... eto i to bi bila mana onlajn nastave (Klara 2020)

Naime, Klara spada u grupu nastavnika koji imaju pozitivne stavove prema novim tehnologijama što utiče i na povećanu aktivnost učenika na časovima. Digitalno okruženje joj nije nepoznato te se u tom pogledu konstatno usavršava i iznova testira nove aplikacije i platforme kako samostalno, tako i u radu sa učenicima. S tim u vezi, Klara ispunjava kriterijume *srpskog i španskog okvira* koji ističu da nastavnici treba da znaju da koriste platforme za učenje, da se upoznaju da blogovima, sajtovima, portalima i da uređuju i kombinuju tekstove, audio i video zapise.

Klara kontinuirano radi na razvoju sopstvenih digitalnih kompetencija, multimodalne pismenosti u vidu kreiranja digitalnih materijala, ali i na podsticanju multimodalnog učenja. S tim u vezi, Klarini učenici putem mnogih projekata, prezentacija i zadataka razvijaju znanja kako gramatička tako i kulturološka o hispanском svetu, koristeći razne formate, tj. modove što dodatno razvija njihovu kreativnost.

Glavni utisak ove priče jeste i komunikacija između Klare i njenog kolektiva i njihovog snalaženja za vreme pandemije. Stoga, imajući u vidu novonastalu situaciju, Klara i njene kolege shvatile su koliki značaj imaju tehnologije, digitalni resursi i onlajn okruženje te su u ovoj školskoj godini isplanirali onlajn sekcije gde će učenici razvijati komunikativnu kompetenciju, kreativnost, digitalnu i multimodalnu pismenost radeći na sopstvenim digitalnim projektima.

7. 4. 6. Maša: Priča o promenama pedagoškog pristupa i upotrebi novih tehnologija

Maša je ljubazna i komunikativna profesorka ruskog jezika koja već 21 godinu predaje pomenuti jezik na fakultetu. Pre rada na fakultetu predavala je u osnovnim i srednjim školama, tako da do sada ima ukupno 35 godina radnog staža. Imajući u vidu da je izvorni govornik ruskog jezika, ubrzo je po dolasku u Srbiju dobila mogućnost da se bavi nastavom.

Da, bile su takve okolnosti... udala sam se u stranoj državi i nisam mogla da radim u svojoj struci, tj. da budem profesor razredne nastave jer je trebalo da znam perfektно srpski jezik što mi je bilo jako teško na početku jer sam tek počela da ga učim. Kasnije su tražili profesora ruskog na novoformiranom fakultetu i saznali da postojim ja, Ruskinja, koja želi da predaje... jako volim svoj posao (Maša 2020)

Na pitanje kako je izgledala nastava ranije, kada je počela 90-tih godina, Maša odgovara da se u velikoj meri razlikuje od današnje, kao i da je bilo mnogo teže raditi i dolaziti do nastavnih materijala. Danas je pak mnogo toga olakšano studentima uz pomoć tehnologija tako da jedino što je potrebno za proces učenja jeste želja studenata da napreduju i nadograđuju svoja znanja.

Na samom početku, Maša se osvrće na razliku između tradicionalne i moderne nastave, kao i velike promene u obrazovanju koje su zahvatile i nastavu stranih jezika. Kao što Novković-Cvetković (2017: 179) tvrdi da je potreba da se osavremene časovi novim nastavnim metodama i nastavnim materijalima, Maša je svesna te činjenice i svakodnevnih izazova te se u tom pogledu iz godine u godinu trudi da svoju nastavu uskladi sa interesovanjima mlađih generacija, tj. digitalnih urođenika.

Da, drastično se razlikuje nastava.... nismo imali telefone, niti geđžete, niti pomoćna sredstva... samo tabla, kreda i živa reć nastavnika. I to je bilo mnogo teško jer sećam se obimnih gramatićkih pravila koje je trebalo da objasnim studentima... npr. promenu brojeva, morala sam da pišem na tabli. Posle sam se snalazila, kopirala nešto, kucala na kompjuterima kada su se pojavili. Bilo je potrebno mnogo posla da bismo postigli neko znanje, da bi i njima olakšala ućenje. Sada je sve mnogo lakše za studente, ostaje samo njihova želja... želja studenta je ključna reć, jer mi sve dajemo od sebe (Maša 2020)

Iako je Maša krenula sa radom pre mnogo godina, ona rado prihvata da ući o savremenim tehnologijama i vidi mnogobrojne prednosti za nastavu i ućenje u vidu kolićine informacija do kojih se mođe doći, kao i brzine pri radu i nalaženju materijala. Nove tehnologije u obrazovanju i nastavi, Maša posmatra kao dobru osnovu za dalje napredovanje i u drugim oblastima. S tim u vezi, uoćava se da Maša ima pozitivne stavove i vrednuje tehnologije kao edukativni resurs. Njeni pozitivni stavovi o upotrebi tehnologija u nastavnićkoj praksi je ćine motivisanijom ali i spremnijom za savladavanje izazova koji se mogu javiti pri uvođenju digitalnih resursa u nastavu.

Tehnologija je, najpre, donela brzinu koja omogućava veći obim znanja i brže ućenje... i naravno da se to znanje iskoristi u daljem svom razvoju, u upoznavanju sa literaturom. Npr. na ruskom jeziku postoji obimna literatura o ćasovima ruskog jezika, različite teme za ućitelje... mođeemo samo neki deo da uzmemo jer je metodika svuda ista. Cilj metodike je da znanje profesora pređe na studente... i sva ova „mašinerija“ tj. svi digitalni uređaju su odlična stvar za obrazovanje jer sve potiće odatle, od obrazovanja. Ukoliko stekneš znanje uz pomoć više dodataka, to se posle oslikava na razvoj ekonomije i druge oblasti (Maša 2020)

Na pitanje da li koristi nastavne materijale sa interneta ili ih samostalno kreira, Maša navodi primer svog udžbenika. Naime, ona je kreirala udžbenik i aktivnosti za studente koje koristi u nastavi kako bi im približila rusku kulturu. Takođe, udžbenik često koristi u kombinaciji sa digitalnim resursima poput *Youtube* kanala. Dakle, pored udžbenika, Maša je svesna da digitalne generacije traže i druge formate za ućenje, tj. modove, te u tom pogledu odlučuje da svoju komunikaciju sa studentima ali i organizaciju ćasova razvija uz pomoć pedagošćkog pristupa koji integriše savremene tehnologije. Ovo je u skladu sa prvim kriterijumom *evropsćkog profila* koji se fokusira na razvoj digitalne sposobnosti nastavnika za upotrebu novih tehnologija.

Kreirala sam nešto sama za moj udžbenik... tada sam radila vežbe/aktivnosti kako bi studente približila ruskom jeziku i Rusiji, pa sam npr. tražila rećenice iz originalnih dela ruskih pisaca Pušćkina, Gogolja... npr. pesmice smo ućili uz pomoć stihova Pušćkina. Želela sam da se upoznam sa pesmom *Katjusha*, to je bio uslov za prijavljivanje ispita i preko *Youtube*-a smo gledali i slušali više izvođaća koji pevaju ovu pesmu. Putem telefona su studenti skinuli pesmu, slušali je u slobodno vreme... svirali i pevali, postoji i snimak od pre šest godina (Maša 2020)

Nesporno je da se Maša u velikoj meri trudi da približi kulturu Rusije studentima i proširi njihova znanja o ovoj zemlji koristeći nove metode i tehnologije. S tim u vezi je i mogućnost da studenti ovog fakulteta mogu da idu na razmenu u Rusiju i tamo steknu još veće znanje iz ruskog jezika i kulture. Stiće se utisak da Maša u kontinuitetu radi i na razvoju interkulturene kompetencije i svesti kod studenata koristeći tehnologije. Osim toga, Maša svoje studente inidirektno upućuje da koriste tehnologije kada rade na određenim zadacima i to dodatno utiće na razvoj njihovih digitalnih kompetencija u vidu pretrage, pristupa, ćuvanja i upravljanja digitalnim informacijama što spada u kriterijume *špansćkog* i *srpsćkog okvira*.

Da, htela sam da im približim... studenti nauće samo ono što im profesor kaže i ništa drugo ih ne zanima. A ja sam želela da proširim njihove vidike, da iskoristim interaktivnu tablu, svakog ćasa su se putem tehnologija upoznavali sa Moskvom, sa gradovima Rusije... najpoznatijim ljudima Rusije, piscima. Pisali su seminarske radove o gradovima, o muzejima, najpoznatijim ljudima, glumcima.

Tako da za to moraju da koriste internet... dakle, neograniče mogućnosti i učenja kod studenta. (Maša 2020)

Osim pisanja seminarskih radova, Mašini studenti prave i *PowerPoint* prezentacije o ruskim gradovima koristeći tekstove, video sadržaje, *Youtube* kanal, ali se i takmiče u digitalnom okruženju. Zapaža se da Mašini studenti rade sa drugim formatima tj. sa multimodalnim tekstovima i modovima. Osim što kreiraju prezentacije, oni multimodalnu pismenost razvijaju na višem nivou dok kreiraju sopstvena videa uz pomoć isečaka drugih video sadržaja. U ovom slučaju, od studenta se zahteva da pronadu, analiziraju i selektuju materijal, što je u osnovi digitalnih kompetencija. Stoga, pomenuta aktivnost predstavlja dobar zadatak kako za razvoj digitalnih kompetencija, tako i za razvoj multimodalne pismenosti jer ujedno zahteva i ozbiljno razumevanje i sadržaja i tehnologije od strane studenata.

Da, rade studenti *PowerPoint* prezentacije o gradovima... osim što prikazuju slike, imaju i kratke videoe. Naučili su da skidaju videa sa *Youtube*-a na kompjuter, na desktop, pa posle kreiraju... neke delove izbacе, od tri, četiri filma naprave jedan kratki film... o temama koje sam tražila. Lepe su te prezentacije, bilo je zanimljivo i interesantno. Tako, npr. kada je bio konkurs na Filozofskom fakultetu mi smo se onlajn prijavili... u pitanju je bio konkurs za najbolje izvođenje pesama Puškina. Imala sam studentkinju koja je recitovala, zajedno smo radili na izgovoru, i onda je taj video objavila i zauzeli smo treće mesto (Maša 2020)

Nadalje, Maša ističe da često zna da uoči koje teme studente motivišu i aktiviraju, a koje ne. Dakle, Maša dobro poznaje svoje studente, uočava njihove reakcije, vodi računa o detaljima i važna joj je povratna informacija studenata. Od svega pomenutog zavisi u kom će smeru ići Mašina nastava što joj daje dobru osnovu da kreira časove u skladu sa interesovanjima studenata, digitalnih urođenika, čiju je pažnju neretko teško uhvatiti i zadržati na sadržaju. Maša je svesna te činjenice i iznova se trudi da uvodi nove formate kako bi studentima bilo zanimljivo i edukativno u isto vreme.

Ako su teme dosadne, ja to odmah vidim... zanimljive teme, kao što su crtani *Maša i medved*, birali su i serije na ruskom pa su nam prevodili... ima još mnogo dobrih crtanih koje koristim u nastavi (Maša 2020)

U nastavku, Maša se vraća na temu kreiranja sopstvenog udžbenika. Naime, Maša stiče svoju multimodalnu pismenost mnogo više u *offline* okruženju jer je npr. u izradi svoje knjige koristila modove poput tekstova, fotografija, ilustracija, grafikona, komparativnih tekstova, pedagoških i psiholoških sadržaja. Činjenica da uvodi tekstove konkretnih sadržaja govori o Mašinoj svestranosti i interdisciplinarnom sagledavanju učenja jezika uz pomoć drugih naučnih oblasti. Vodeći računa i o kulturološkim temama kao i o poređenju srpskih i ruskih sadržaja, Maša odaje utisak profesorke koja ima visoko razvijenu interkulturalnu svest i koja aktivnostima i zadacima to isto podstiče i kod svojih studenata.

Pripremajući udžbenik, Maša je takođe koristila materijale i sa interneta, što ukazuje da ume da pretraži, pristupi, čuva, analizira i upravlja informacijama, kao i da adaptira digitalne materijale, ali i da koristi sajtove, portale, blogove i uređuje tekstove. Sve ovo govori o razvijenim digitalnim kompetencijama koje Maša unapređuje u skladu sa *Okvirima digitalnih kompetencija nastavnika*.

Da, postoje teme o obrazovnom sistemu Srbije, obrazovnom sistemu Rusije, zatim neki komparativni tekst, takođe, tekst *Zašto želim da postanem učitelj razredne nastave...* svi pedagoški i psihološki tekstovi, a poslednji deo u udžbeniku posvetila sam i Rusiji, o ruskoj kulturi... često i te tekstove studenti iskoriste i za druge predmete (Maša 2020)

Na pitanje kako se oseća kada koristi tehnologije i digitalne resurse u nastavi, Maša sa osmehom odgovara da sve to voli, da je vrlo radoznala kada nešto istražuje i da se uvek snalazi kada naiđe na određene prepreke.

Što se tiče tehničke opremljenosti fakulteta na kome predaje, Maša komentariše sledeće:

U poslednje dve godine, imali smo kompjutere koje smo morali da nosimo, da uzimamo kod referenta.... sada imamo kompjuter u svakoj učionici i internet, postoji interaktivna tabla. Da, bez nje mogu. Dugo sam nosila i udžbenike, i skripte.... sada sam zauzela tu učionicu, izborila sam se (Maša 2020)

Osim interaktivne table, Maša često koristi imejllove i *Viber* grupu preko koje je u stalnom kontaktu sa studentima. Pored toga, osvrće se i na teške uslove u enklavama u kojima veći broj studenata živi na Kosovu i Metohiji što dodatno otežava i njihov rad i aktivnosti.

Pored već mnogobrojnih prednosti upotrebe tehnologije koje je Maša navela u razgovoru, ona takođe nabraja i mane. Maša smatra da postoji sadržaji koji se koriste za razonodu i oni negativno utiču na studente i njihovo učenje.

U nastavku razgovora osvrćemo se na obuke i seminare koje je Maša posećivala. Ističe da najviše uči od kolega na međunarodnim skupovima, kao i da prati videa i vebinare o nastavi. Dakle, Maša smatra da je usavršavanje u ovoj oblasti od velike važnosti te najčešće samoinicijativno prati sadržaje koji joj mogu pomoći u kvalitetnom implementiranju tehnologija na časovima.

Na kraju, na pitanje kakva je bila njena, kao i organizacija fakulteta tokom pandemije od marta meseca ove godine, Maša odgovara da je bilo izazova jer je trebalo sve organizovati u skladu sa uslovima u kojima žive studenti.

Bilo je sve onlajn... poslali su nam sa fakulteta link za *Zoom* kako bi se grupa studenata priključila u određeno vreme. Međutim, ja sam pitala studente i rekli su da bi mogli da prihvate ali da su od 30-oro njih 20-oro u enklavi... nekada nemaju struje i interenta, sve se koči... zato je bilo najbolje da im šaljem materijale. Više je bilo posla oko dostavljanja materijala, prevođenja, pomoći studenata... bilo je izazova (Maša 2020)

Uprkos tome što je Maša započela svoju nastavničku karijeru devedesetih godina, kada je nastava bila tradicionalnija, ona ne prestaje da se usavršava, prihvata i primenjuje nove metode u nastavi. S promenama u obrazovanju, i Maša je menjala svoje časove i prilagođavala se modernom načinu rada. Trudeći se da približi maternju, rusku kulturu i ruski jezik, Maša ulaže napore da zainteresuje studente, koristeći tekstove, video sadržaje, prezentacije, kao i nove digitalne resurse.

U kontinuitetu, Maša razvija sopstvene digitalne kompetencije kao i svojih studenata. Ona pretražuje, selektuje, analizira digitalne informacije, kreira u *offline* okruženju uz pomoć modova pri čemu radi i na sopstvenoj multimodalnoj pismenosti. Po uzoru na njene časove, studenti se neretko odlučuju da takođe koriste modove u vidu fotografija, tekstova, video sadržaja pri radu na svojim prezentacijama. Nesumnjivo, Maša prema upotrebi tehnologija razvija pozitivne i konstruktivističke stavove što je dobra osnova za rad sa digitalnim alatama, za eksperimentisanje sa modovima, razvoj digitalnih kompetencija kod studenata, kao i kreiranje multimodalnog učenja i multimodalne pismenosti.

7. 4. 7. Fler: Priča o adaptaciji i upotrebi novih tehnologija na časovima

Fler je prijatna i odmerena nastavnica koja se nastavom francuskog jezika bavi od 2013. godine. Najčešće radi povremeno, na zamenama, te je stekla iskustvo u više osnovnih i srednjih škola.

Radim od 2013. godine. Uglavnom sam bila na zamenama, kraćim. Bila je jedna zamena od godinu dana... dakle, ukupno je oko 3 godine radnog staža. Bilo je sve seckano... zamene na mesec dana, dva, tri... Radila sam uglavnom u osnovnim školama, sa učenicima od 5. do 8, s tim što sam radila i sa učenicima mlađeg uzrasta prvog razreda i nekoliko nedelja u gimnaziji. U pitanju je bio jezički smer (Fler 2020)

Na pitanje zašto je izabrala da se bavi nastavom, Fler odgovara da su takve bile okolnosti i da je iznenada dobila mogućnost da radi u školi. U početku joj nije bilo lako jer je imala više odeljenja

ali se vremenom navikla i naučila kako da radi sa decom. Na samom početku, Fler iskreno govori o svom snalaženju u nastavi i navodi poteškoće sa kojima se u manjoj ili većoj meri susreće većina nastavnika na početku karijere. S tim u vezi, Fler izdvaja profesionalne nedostatke, tj. zaključuje da bi bilo neophodno da se na fakultetu u okviru metodičkog predmeta tek svršeni studenti jezika upute kako da rade sa određenom grupom dece jer bi to bila dobra priprema za rad u osnovnim i srednjim školama.

U početku je bilo teško, moram da priznam.... nisam mislila da ću se zaposliti, svi su pričali da je teško da se nađe posao za *Francuze*, što i jeste. Ali u tom trenutku, slučajno su me pozvali i pristala sam. I stvarno mi je bilo teško, jer sam odmah imala 4 odeljenja osmog razreda. Baš je bilo naporno. Ali, vremenom sam se navikla, i ušla u štos kako treba da se sa decom radi... iskustvo je učinilo svoje. Imala sam i negativna iskustva ali je više bilo, naravno, pozitivnih. Sve zavisi od škole gde se nalazi, da li je u ruralnoj sredini ili gradskoj (Fler 2020)

Imajući u vidu da je radila i u gradskim i u seoskim školama, Fler navodi da je upotreba tehnologija na časovima uglavnom zavisila od mogućnosti koje su škole pružale. U seoskim školama je bio internet koji je često loše funkcionisao i nije bilo digitalnih uređaja. S druge strane, Fler navodi da je „u gradskim školama situacija drugačija. U jednoj školi u kojoj sam radila, svaka učionica je imala belu tablu, projektor, kompjuter, tako da sam tu koristila prezentacije u *PowerPoint*-u, koristili smo *Youtube*, slušali smo pesmice na francuskom, bilo je učenicima sve to interesantno“ (Fler 2020).

Primećuje se da Fler ima pozitivne stavove prema upotrebi savremenih tehnologija i da koristi različite modove na časovima francuskog. U zavisnosti od sredine u kojoj se nalazi, Fler u skladu sa tim adaptira i svoju nastavu. S tim u vezi, Fler je mišljenja da se prednosti onlajn nastave prvenstveno ogledaju u olakšanoj komunikaciji sa učenicima. Takođe, prednost je i to da je fokus na temama koje se obrađuju mnogo bolje i jasnije. Zapaža se da se Fler trudi da poboljša organizaciju nastave i komunikaciju sa učenicima, kao i razvoj pedagoške prakse putem tehnologija u skladu sa privim kriterijumom *evropskog profila* za razvoj digitalnih kompetencija nastavnika.

Prednosti su u tome da je olakšana komunikacija, ne skreće se mnogo sa teme, dok u učionici deca postavljaju mnogo pitanja koja nisu u vezi sa gradivom... ovako smo više upućeni na gradivo, šta treba konkretno da se radi.... komunicirali smo preko *Google* učionice i videla sam da im je teže, imaju previše obaveza, ali i njima je to novina (Fler 2020)

Po pitanju kreiranja i korišćenja digitalnih sadržaja i generalno, nastavnih materijala, Fler navodi da, kada obrađuju određene nastavne jedinice, ona priprema svoje prezentacije, dok kada učenici obnavljaju gradivo, neretko koristi tuđe materijale sa interneta, kao i *Youtube* kanal. Prema svim *Okvirima digitalnih kompetencija nastavnika* koje koristimo u analizi, Fler zadovoljava zajednički kriterijum a to je da procenjuje sadržaje, kreira i adaptira digitalne materijale. Osim toga, Fler eksperimentiše s novim formatima pri izradi prezentacija, ali se i osvrće na kontekst, grupu učenika, pedagoški pristup, kao i sopstveno planiranje upotrebe materijala.

Kada smo obrađivali neke nove nastavne jedinice, pripremala sam neke svoje prezentacije, u *Word*-u, i neka svoja vežbanja. Kada smo obnavljali, koristila sam internet sajtove sa vežbanjima, *Youtube* da slušamo pesmice... učenicima 5. razreda kada uče alfabet puštala sam te pesmice (Fler 2020)

Pored toga, Fler i učenicima zadaje zadatke u *PowerPoint*-u naprave prezentacije o francuskoj kulturi. Naime, Fler direktno upućuje učenike na istraživanje putem savremenih tehnologija i korišćenje različitih modova. Ujedno, Fler razvija i interkulturnu kompetenciju i svest kod svojih učenika putem datih tema. Grupisanjem učenika, Fler podržava i podstiče kolaborativno okruženje što čini dobru osnovu za multimodalno učenje.

Savetovala sam im da sami kod kuće istražuju, kao domaći zadatak sam im zadavala da naprave sami prezentacije o Francuskoj... delila sam odeljenja po grupama, jedna grupa je radila prezentacije o francuskoj tradiciji, o hrani, sportu... uglavnom kulturološke teme (Fler 2020)

Iako su Flerini učenici bolje motivisani kada rade prezentacije u grupama, dešava se da kopiraju određene radove i predstavljaju ih kao svoje što i jeste mana ovakve nastave sa kojima se većina nastavnika često susreće. U tom slučaju, Fler poštuju etiku kao jedan od kriterijuma *srpskog okvira* te skreće pažnju svojim učenicima da nije u redu koristiti tuđe sadržaje kao i da to ne čine nadalje.

U nastavku, na pitanje kako se oseća kada koristi određene digitalne resurse po prvi put, Fler ističe da uprkos tome što se bavila ovom temom u master radu i što se dobro snalazi sa tehnologijama, u praksi je ipak osetila bojazan. Takođe, ukoliko se dešavalo da se ne snađe sa aplikacijama, nije se ustručavala da traži pomoć kolega. S tim u vezi, uprkos nepoverenju, Fler ipak zna kako da se suoči sa sopstvenim strahovima i poteškoćima jer spada u nastavnike koji imaju pozitivne stavove. Ovaj tip nastavnika je dodatno motivisan, aktivan i spreman za implementaciju tehnologija uprkos problemima koji se mogu javiti na tom putu.

Što se tiče upotrebe digitalnih resursa, Fler u svojoj nastavi koristi *Google* učionicu, *Youtube* kanal, mejlove, ali ima, svakako, želju da sazna nešto više i o onlajn platformama kao što su *Moodle* i *Edmodo*. Iako su postojale obuke i seminari u vezi sa upotrebom tehnologija u nastavi u školama u kojima je radila kao zamena, Fler se nije prijavljivala jer je bila angažovana u kraćem vremenskom periodu. U ovom slučaju, Fler je ipak potrebna spoljna motivacija kako bi se usavršavala u ovoj oblasti. Može se uočiti da joj nedostaje samoinicijativa i unutrašnja motivacija, jer je jedino stručno usavršavanje kome je učestvovala rezultat obaveze. Naime, Fler pominje da je morala da završi edukaciju u vezi sa interkulturnom kompetencijom jer je bila na dužem angažovanju u jednoj školi.

Pratila sam ranije... bila je jedna edukacija za nastavnike stranih jezika, trajalo je dugo, imali smo dosta obaveza, da odradimo zadatke, šaljemo, učestvujemo, kometarišemo kako bismo sve to primenili u nastavi. Bavili smo se interkulturnim kompetencijama ... to je bilo za razvoj interkulturnih kompetencija učenika. Morali smo da osmislimo neki zadatak u vezi sa nekim kulturološkim temama... neki tekst da kreiramo koji bi poslužio za razvoj pomenute kompetencije. Bilo je reči o tome kako decu da obučavamo... zašto je dobro da uče jezike kako bi razumeli druge ljude, njihove emocije... ne samo da poznaju jezik i gramatiku, već i njihove običaje... samim tim da obogaćuju svoj duh tako što će da uče o drugim kulturama (Fler 2020)

Osim pomenutog, Fler je prošla i obuku za korišćenje elektronskog dnevnika i istakla da joj je bilo zanimljivo da usvoji ta znanja i da ih primeni. Međutim, Fler nije motivisana da se dodatno usavršava jer najčešće obavlja posao u školi u kraćem vremenskom periodu, što utiče i na njene aktivnosti i stavove o edukaciji. Povrh svega, Fler je putem oba seminara radila na razvoju sopstvene interkulturene kompetencije i digitalnih kompetencija te se trudi da primenjuje stečeno znanje sa edukacija.

Pored već pomenutih prednosti upotrebe tehnologije u nastavi, Fler takođe ističe da i društvene mreže mogu biti korisne za učenje jer se i učenici više aktiviraju. S druge strane, ona uočava i određene mane upotrebe tehnologija sa čime se i sama susrela.

Mogu biti korisne, ali nije preporučljivo da se saraduje preko društvenih mreža sa učenicima. Možda preko *Facebook* grupa, da nastavnik to napravi i da sadržaj bude vezan za građivo... mora da postoje neki parametri. Ali, imala sam neke grupe i na *Viber*-u, i na *Instagram*-u... jer oni koriste te mreže. Napravila sam *Instagram* profil, objavljivala zanimljive sličice o Francuskoj... (Fler 2020)

Da, baš su bili aktivni, komentarisali, postavljali pitanja. Mada, postoji neki učenici koji ne shvataju sve to ozbiljno pa mogu da pošalju i neprikladan sadržaj... *Instagram* nema filtere koji bi to eliminisali (Fler 2020)

Može da bude verbalno nasilje... mogu da preuzmu tuđi nalog, predstavljaju se lažno... (Fler 2020)

Uprkos angažovanja učenika i njihove povećane aktivnosti kada je u pitanju ovakav vid moderne nastave, Fler naglašava da učenici nisu u dovoljnoj meri digitalno pismeni kada je reč o

korišćenju edukativnih platformi i aplikacija i da bi trebalo raditi na tome. S tim u vezi, Fler ne sugerira načine koji bi pomogli učenicima da se usavrše u upotrebi novih tehnologija. Upravo to može biti i pokazatelj da ni Fler, takođe, ne poznaje metode, niti se dodatno interesuje da ih sazna i podstakne i razvija znanja svojih učenika u ovoj oblasti.

Na kraju razgovora, na pitanje kakvo je njeno mišljenje o nastavi tokom pandemije, Fler zaključuje sledeće:

Po mom mišljenju, najbolje je da se kombinuje nastava... i uživo, i onlajn. Ali bojim se da će tehnologija da uzme previše maha i da će sve biti onlajn... ali to sve utiče na socijalizaciju, drugačije je kada se sretnemo sa kolegama... isto tako i sa decom... uticaće lošije na njihov psihološki razvoj (Fler 2020)

Možda će i dobro uticati jer će imati pristup svim sadržajima... a i mogu da slušaju izvorne govornike. Takođe i na *Youtube*-u ima dosta kanala gde ima dosta sadržaja na francuskom... i ja to koristim, usavršavam se (Fler 2020)

Naime, Fler je, radeći kao zamena u više škola, stekla bogato nastavničko iskustvo jer je bila prinuđena da se adaptira školskim uslovima, kolektivu i grupama učenika. Uvek u novoj sredini, ona je uspevala da koristi nove tehnologije i digitalne uređaje na časovima francuskog. Kreira nastavne materijale u vidu *PowerPoint* prezentacija što govori da sa služi multimedijalnim tekstovima, modovima i na taj način razvija sopstvene digitalne kompetencije kao i multimodalnu pismenost.

Dakle, Fler pretražuje, locira, organizuje, procenjuje digitalne informacije, selektuje digitalne nastavne materijale, upoznaje se sa obrazovnim platformama, kanalima, sajtovima što znači da ispunjava zajednički kriterijum *Okvira digitalnih kompetencija nastavnika*. Povrh svega, putem rada na prezentacijama, Fler omogućava, u određenoj meri, kolaborativno okruženje gde su podstaknuti da samostalno istražuju, analiziraju i adaptiraju sadržaj sa interneta što utiče i na razvoj njihovih digitalnih kompetencija i multimodalne pismenosti. Osim toga, učenici kroz obradu kulturoloških tema, takođe uče o francuskoj kulturi čime se povećava i njihova interkulturalna svest o drugim narodima i prihvatanju drugih, stranih kultura. Međutim, iako Fler pokazuje pozitivne stavove o upotrebi novih tehnologija, ona ipak u određenim segmentima, pokazuje i negativne stavove. Naime, imajući u vidu da nije motivisana da samostalno odlazi na seminare zaključak je da zapravo ima određene sumnje u pedagošku upotrebu savremenih tehnologija i njihov značaj u nastavi. Takođe, uprkos tome što Fler prepoznaje nedostatak tehničkih znanja kod svojih učenika, ona ne pruža dodatna objašnjenja ni načine kako da se ti nedostaci prevaziđu što govori o tome da je neophodno da stiče nova znanja o ovoj oblasti kako bi na odgovarajući način usmeravala učenike i razvijala digitalnu i multimodalnu pismenost.

7. 4. 8. Sebastijan: Priča o učenju stranog jezika putem blogova

Sebastijan je mlad i ambiciozan istraživač na fakultetu koji se bavi nastavom francuskog jezika od 2016. godine. Nastavničko iskustvo je sticao, osim na fakultetu, i u osnovnim školama gde je u kraćim vremenskim periodima radio na zameni.

Radio sam u 3 osnovne škole, u pitanju su bile zamene... u jednoj 4 meseca, u drugoj 6 meseci, u jednoj mesec dana. Dakle, oko 12 meseci ukupno u osnovnim školama. A na fakultetu sam najpre volontirao godinu i po dana, tri semestra kao demonstrator u nastavi. Zapravo sam uporedo držao nastavu i u školama i na fakultetu... a onda sam se zaposlio na fakultetu u januaru ove godine 2020. Držim i vežbe... iako sam istraživač-pripravnik koji sugerira više na istraživanje, takođe sam i u nastavi (Sebastijan 2020)

U početnom delu intervjua, na prvo pitanje zašto je počeo da se bavi nastavom francuskog jezika, Sebastijan (2020) odgovara:

Oduvek sam želeo da se bavim nastavom... još kao mali sam želeo da budem nastavnik engleskog, ali sam u gimnaziji počeo da učim francuski i onda sam krajem treće, početkom četvrte odlučio da moj plan da upišem engleski zamenim sa francuskim.

Što se tiče upotrebe tehnologije, Sebastijan je tokom svog studiranja u Francuskoj dobio dobru osnovu za rad sa novim tehnologijama što je učinilo da razume vrednosti tehnologije u nastavi, izgradi pozitivne stavove prema upotrebi digitalnih resursa i bude spremniji za njihovu implementaciju.

Pa recimo, za vreme master studija 2018. ja sam bio na razmeni studenta u Poatjeu i tamo sam imao nove tehnologije u nastavi kao blok predmet, zapravo, kombinacija tri predmeta... jedan je baš bio *Nove tehnologije u nastavi*, drugi *Internet u nastavi*, a treći *Metodika nastave uz korišćenje novih tehnologija*. Ta tri blok predmeta su me navela da se zainteresujem za nove tehnologije. Glavni projekat koji smo radili za ocenu na kraju bio je osmišljavanje sajta za učenje francuskog jezika. Tako da smo sve to radili u programu *Komposer*, i nakon toga kad sam se vratio u Srbiju počelo je moje angažovanje na fakultetu s jeseni, bilo je potrebe za nekim ko bi držao vežbe i predavanja iz predmeta *Nove tehnologije u nastavi*... ali i nema predavanja jer su sve praktične vežbe... tako da sam ja svoja znanja prenosio u nastavu tog predmeta... u mom radu o blogu ima dva linka ka blogovima koji su radili studenti... sve što smo odradili na časovima uz pomoć *Padlet-a*, *PowerPoint-a*, *EducaPlay-a*... (Sebastijan 2020)

Imajući u vidu da je Sebastijan putem pedagoške prakse radio na razvoju sopstvenih tehničkih umenja, kao i na planiranju, kreiranju, adaptaciji digitalnih materijala dok je uporedno upoznao blogove, sajtove, portale, on je takoreći sticao i razvijao svoje digitalne kompetencije u skladu sa *Okvirima digitalnih kompetencija nastavnika* koje koristimo u analizi nastavničkih priča.

Osim što je sticao digitalna znanja i razvijao digitalne kompetencije, Sebastijan je radeći na svojim projektima uz pomoć digitalnih alata razvijao i sopstvenu multimodalnu pismenost. S tim u vezi bio je spremniji da podstakne multimodalno učenje što se vidi iz narednih komentara.

Imali su domaće zadatke i pravili aktivnosti za učenje... materijali za korišćenje u nastavi. Imali su cilj i publiku i tip vežbe... davao sam im da osmisle vežbe koristeći neki video i određene programe, da pronađu tekst... onda smo imali korišćenje QR koda u nastavi... bila je vežbica gde su delili kodove i svako od njih je otkrivao tekstove ili neke korake ka rešavanju neke aktivnosti (Sebastijan 2020)

Dosta su bili motivisani, čak su naveli u evaluacijama da ih je dosta motivisao taj moderniji pristup i što mogu da vide koje sve nove tehnologije i programi postoje za osmišljavanje aktivnosti. Uvek kada sam im pokazivao neki program, ja bih to radio na primeru neke vežbe koje sam ja osmislio za taj čas... pokazao bi im, najpre, produkciju te vežbe, i nakon toga su oni uvežbavali rad u programu. Takođe jedna o tema je bio i blog... čemu sve služi i kako kreirati neki blog (Sebastijan 2020)

Video sam da je tako najlakše... da prvo kreiram svoj blog pa da oni sve vreme koriste taj blog, vide čemu on može poslužiti da bi na kraju kreirali svoj blog. U decembru sam im pokazivao kako da kreiraju svoje objave na blogu, pa su u januaru sve to osmišljavali (Sebastijan 2020)

Pa tu su materijali za studente koji slušaju predmet *Nove tehnologije u nastavi*... ali sam iz tog bloga preradio neke objave, namenjene široj publici... recimo o korišćenju *Padlet-a*, sa nekim pdf uputstvima, *EducaPlay*... gde se mogu kreirati diktati, kvizovi, video kviz, igre memorije... ima 15-ak mogućnosti za aktivnosti (Sebastijan 2020)

Kako bi motivisao studente, Sebastijan je izabrao da koristi blogove u nastavi. Dakle, Sebastijan uviđa vrednost blogova jer studenti mogu da kreiraju materijale, multimodalne tekstove i modove kako bi i sadržajno i vizuelno privukli pažnju svoje publike. Imajući u vidu da je njihov rad svima vidljiv, odgovornost studenta je veća što doprinosi da se oni ozbiljno trude oko izrade svojih onlajn projekata i vode računa o mnogim detaljima uključujući i korišćenje francuskog jezika.

U vezi sa tim, vrednost blogova, Lazović (2012: 40) vidi u tome što učenici bivaju samostalni, motivisani, razvijaju kreativnost, timski istraživački rad, dok Godvin-Džouns (2006: 11) skreće

pažnju upravo na to da učenici mogu da rade zajedničke projekte, da razvijaju veštine argumentacije i ubeđivanja, ali i da poboljšaju veštinu pisanja i reviziju tekstova služeći se, u ovom slučaju, stranim jezikom.

Dakle, Sebastijan se aktivno posvetio radu na blogu, tj. kako kreirati i predstaviti određene teme, te su i studenti, u parovima, imali zadate finalne projekte gde su predstavljali svoje aktivnosti i vežbanja za učenje francuskog jezika. Koristili su modove poput teksta, videa, fotografija i vodili su računa o sadržaju, dizajnu i svojoj publici. Na taj način, Sebastijan je kreirao kolaborativno okruženje za studente gde su mogli da razvijaju kreativnost pomoću tehnologija što i jeste jedan od kriterijuma *srpskog okvira*. Osim toga, rad na onlajn projektima uticao je i na stvaranje multimodalnog učenja i razvoj multimodalne pismenosti kod studenta.

Imajući u vidu zainteresovanost za nove tehnologije, Sebastijan se oseća prijatno kada ih koristi, radoznao je i često samostalno istražuje, ali se i konsultuje sa kolegama o digitalnim resursima. Stiče se utisak da je Sebastijanova okolina, tj. kolektiv u velikoj meri zainteresovan za aktivnu upotrebu novih metoda sa ciljem da studente još dodatno motivišu i utiču, kako na razvoj znanja francuskog jezika, tako i na razvoj digitalnih kompetencija i multimodalne pismenosti. To govori o pozitivnim stavovima kolektiva prema pedagoškoj upotrebi tehnologija koji ima tendenciju da poboljša organizaciju i komunikaciju sa studentima, digitalnim urođenicima, što je u skladu s preporukama *evropskog profila*.

Da. Uglavnom razmenjujemo ideje i platforme. Recimo sada držimo onlajn kurs za bruceše, koji su upisali francuski, a nikada ga nisu učili... koleginica je podelila vežbe za interaktivne igrice za pogađanje reči... razmenjujemo dosta iskustva mejlom i u *Viber* grupi o novim tehnologijama i planiramo za dan profesora francuskog jezika, organizovaćemo onlajn seminar i biće tema o novim tehnologijama u nastavi (Sebastijan 2020)

Primećuje se da je Sebastijanovo iskustvo, što se tiče upotrebe tehnologija u nastavi, na visokom nivou. Imajući u vidu i solidne tehničke uslove na fakultetu, pored upotrebe i kreiranje bloga, on u nastavi koristi sledeće digitalne resurse:

Koristio sam i *Google Docs* za domaće zadatke... u martu sam počeo da koristim i *Edmodo* za domaće zadatke, slanje... za opciju do kada da predaju domaći... uglavnom je to bilo za prevod. Ali sam prestao u aprilu, jer smo prevod radili onlajn... koristim i *Kahoot* (Sebastijan 2020)

Poll Everywhere, za sastavljanje kvizova, to sam koristio za druge predmete na fakultetu, zatim *Padlet* za domaće zadatke, recimo iz gramatičke morfologije kao i za slanje interaktivnih materijala (Sebastijan 2020)

Da, da... recimo korišćenje *Google Forms*... za sastavljanje testova, tako da mnoge kolokvijume studenti rade onlajn zbog situacije sa koronom. Tako da me je ova situacija navela da naučim kako se koristi *Google Forms* i kako se pravi test... (Sebastijan 2020)

Na pitanje kakva je organizacija bila na fakultetu tokom pandemije izazvane virusom korona, Sebastijan odgovara da se kolektiv brzo snašao što govori o dobroj pripremi fakulteta u vezi sa upotrebom tehnologija u cilju organizacije nastave i sastanaka.

Recimo *Google Meet*... u martu, kada je krenula ova situacija, nam je fakultet obezbedio... tako da smo imali sastanak kako koristiti *Google Meet* ... Prodekanica je podelila i dokument *Google Docs* u kom smo svi unosili sve moguće platforme, linkove do njih, na koji način se koriste i mogu da nam koriste u nastavi. Pa smo mi to objavili na blogu fakulteta, dostupno je široj javnosti ... Uglavnom su se žalili stariji profesori, koji su preferirali da šalju materijale studentima samo da ne koriste neki video. Neki nisu imali ni laptopove.... (Sebastijan 2020)

U nastavku razgovora, Sebastijan ističe da prednosti onlajn nastave vidi u lakšoj upotrebi platformi jer je kvalitet interneta koji studenti imaju kod kuće bolji u odnosu na onaj koji koriste na

fakultetu. Takođe, benefiti su i ekološke prirode, nije potrebno štampati nastavni materijal. Dok, što se tiče studenata, Sebastijan naglašava da je prednost ove nastave u tome što se stidljiviji studenti lakše izražavaju i odgovaraju na zadate aktivnosti.

S druge strane, kao mane onlajn nastave, Sebastijan izdvaja nedostatak interakcije uživo, nemogućnosti da se isprati i kontroliše ko od studenata prati nastavu, kao i tehničke probleme sa internet konekcijom koji su pojedini studenti imali.

Što se tiče usavršavanja i obuka, Sebastijan posećuje seminare i takođe učestvuje na njima kako bi predstavio sopstveno nastavničko iskustvo u vezi sa upotrebom određenog digitalnog alata na časovima francuskog. On je svestan da u ovom polju treba da se u kontinuitetu usavršava kako bi adekvatnije implementirao nove tehnologije, stoga se ne ustručava da stiče nova digitalna znanja koje nadalje razvija i kod studenata posredstvom onlajn projekata.

Da, pratio sam seminar *Kako predavati francuski uz pomoć TV5Monde...* i bio je jedan seminar posvećen tehnologijama. Prošle godine sam u Francuskom institutu... organizovali su seminar za profesore gde su davali praktične primere primene određenih platformi iz svog iskustva. Tako da sam ja tu prezentovao platformu *Padlet* sa primerima kako koristiti u praksi. Bilo je kolega iz drugih gradova Srbije... tu sam prezentovao i naučio od drugih... Tu sam prvi put čuo za *NearPod*, to je platforma za kvizove... (Sebastijan 2020)

Na kraju razgovora, Sebastijan zaključuje da je novonastala situacija sa pandemijom podstakla sve profesore da više razvijaju digitalne kompetencije i da se u tome kontinuirano edukuju, dok, sa druge strane, smatra da bi i studente trebalo više podučiti u ovom polju, kako bi naučili kako da adekvatno koriste digitalne platforme.

Što se tiče osnovnih kompetencija, svi su savladali... traženje materijala na internetu, *Microsoft Office* paket, korišćenje video platformi. Dok, recimo specifične... kao što je korišćenje ovih platformi za kreiranje aktivnosti za časove... to je nešto što nadograđuju, a već imaju i solidnu bazu za razvoj (Sebastijan 2020)

Dakle, Sebastijan je nastavnik sa pozitivnim stavovima koji svojim primerom i radom motiviše, aktivira studente i podstiče njihovu kreativnost. Razvija digitalne kompetencije koristeći nove digitalne alate i formate i putem blogova podstiče studente da kreiraju materijale i multimodalne tekstove na francuskom, ohrabrujući ih da koriste različite modove. Sve ovo ukazuje na to da Sebastijan ima afiniteta prema multimodalnom učenju stranih jezika.

U prilog tome govori Sebastijanova nastava čiji je fokus na upotrebi novih tehnologija, u vidu kreiranja blogova uz korišćenje različitih digitalnih alata. Njegovi studenti istražuju teme, nalaze, procenjuju, analiziraju, selektuju digitalne informacije i putem ove prakse stiču digitalne kompetencije. Povrh svega, okreću se i upotrebi modova kako bi blog vizeulno i sadržajno bio potpuniji što ide u prilog razvoja njihove multimodalne pismenosti i ove vrste učenja.

7. 4. 9. *Gabrijela: Priča o upotrebi novih tehnologija i filmova na časovima*

Gabrijela je komunikativna nastavnica italijanskog jezika koja se nastavom pomenutog jezika bavi devet godina. Stekla je radno iskustvo kako u osnovnim tako i u srednjim školama. Trenutno radi u gimnaziji. Sticajem okolnosti dobila je mogućnost da krene da radi u školi kao zamena i ostala još dugo godina.

Da, i dalje nisam sigurna da li je to nešto što želim da radim (kad porastem) ali je lepo u školi. Došla sam kao zamena na tri meseca i ostala devet godina. Italijanski nestaje po školama i nisam sigurna do kada ću imati normu, nažalost... ali eto za sada sam tu, uživam sa decom. Lep je to posao, uzme to pod svoje, po hiljadu pitanja nije idealan posao, ali postoje nekih pet stvari zbog čega ja ne mogu da odem iz škole. Moje iskustvo je dobro. Deca su dobra, motivisana... teško je da se postigne da se drugi strani jezik uči... (Gabrijela 2020)

Na pitanje da li koristi tehnologije na časovima, Gabrijela se osvrće više na rad njenog kolektiva i škole, kao i na adekvatne uslove u kojima rade.

Mi imamo sreću što nam je škola renovirana, pre 10-ak godina, i imamo kabinet, internet, pametnu tablu, projektor... ja sve te digitalne resurse koristim. Koristili smo i pre ovoga... mislim da smo napravili dobru kombinaciju tradicionalne i moderne nastave jer ne mislim da bi samo digitalna nastava bila dobra. Posebno kad je jezik u pitanju... mislim da je dobro kombinovati sve moguće resurse (Gabrijela 2020)

U nastavku, kada se dotičemo teme benefita upotrebe tehnologije na časovima, Gabrijela odmah skreće pažnju na multimodalnost u nastavi. Naime, pomenute benefite Gabrijela vidi u mogućnosti da koristi više modova, kao što su video i audio sadržaji u nastavi kako bi omogućila svojim učenicima da slušaju izvorne govornike italijanskog jezika i na taj način razvijaju jezička znanja i bogate vokabular. S tim u vezi, Barton (2007) i Kres (2010) ukazuju na to da modovi kao što su audio i video sadržaji prenose tekstualno značenje, dok Veiš i Taundrou (2010: 322) dodaju da ovi modovi takođe povezuju i održavaju komunikaciju. U tom pogledu, Gabrijela jeste svesna uloge ova dva moda kao i koju ulogu imaju u usvajanju jezika i podsticanju komunikacije kod njenih učenika.

Morala bih da razdvojim onlajn nastavu i upotrebu digitalnih resursa... prednost korišćenja tehnologija u nastavi jeste što možeš da učenicimaпустиš neki video, reklamu i onda možeš da pričaš sa njima u nastavku časa... nije samo pisan tekst, i ja to dosta koristim godinama. Mislim da audio i video sadržaji mogu mnogo da pomognu zato što učenici mogu da čuju izvorne govornike. Tako da se ja trudim da dosta koristim isečke iz filmova, reklame, napravim da to bude čas provere slušanjem (Gabrijela 2020)

Na osnovu Gabrijelinih komentara uočava se ujedno da teži poboljšavanju organizacije i komunikacije sa učenicima, kao i da svoju nastavničku praksu razvija koristeći tehnologije što i jeste prva kategorija *evropskog okvira*.

S druge strane, onlajn nastava za Gabrijelu ima svoje prednosti, međutim, mišljenja je da ovakav vid nastave ima svoja ograničenja što se tiče učenja jezika. Osvrće se na to da se evaluacija učenika i kreiranje testova mnogo brže odvija, jer mnogi programi olakšavaju ocenjivanje ali da nije adekvatno učiti jezike isključivo u onlajn okruženju. U tom smislu, Gabrijela svakako uočava vrednost upotrebe tehnologija na časovima stranih jezika i izdvaja koliko je olakšano beleženje, praćenje i izveštavanje o radu učenika, što i je jedan od kriterijuma *srpskog okvira*.

Gabrijela je samoinicijativna nastavnica koja samostalno razvija sopstvenu digitalnu kompetenciju jer često kreira nastavne materijale u digitalnom okruženju koristeći onlajn platforme i aplikacije.

Dosta sam kreirala sama jer nema mnogo materijala na italijanskom... pravila sam kvizove, interaktivne igrice, radionice. Dosta sam toga radila, zanima me to, i znala sam da uradim jer pripadam mlađoj generaciji... ali morala sam i ja da radim dosta na sebi (Gabrijela 2020)

Moodle, ClassMarker, Trello, on je odličan za organizaciju nastave jer ima sve u sebi... u školi koristimo *Microsoft Teams* (Gabrijela 2020)

Sva tri *Okvira digitalnih kompetencija nastavnika* koje koristimo u analizi fokusiraju se na upotrebu i odabir digitalnih alata u nastavi. Međutim, za razliku od srpskog i španskog okvira, koji navode da nastavnici treba da poznaju platforme, blogove, sajtove, *evropski okvir* više pažnje posvećuje pedagoškom pristupu i kreiranju materijala gde se od nastavnika očekuje da preuzmu inicijativu i samostalno razvijaju nove formate, materijale i aktivnosti. U tom pogledu, Gabrijela je tip nastavnika čiji se rad odvija prema navedenim kriterijumima jer ona neretko pravi svoje nastavne materijale u digitalnom okruženju koristeći određene digitalne alate pri čemu planira, analizira, istražuje i primenjuje nove formate razvijajući sopstvenu digitalnu kompetenciju.

Gabrijela takođe navodi da, iako pripada mlađoj generaciji nastavnika, ona mora i dalje da radi i usavršava se u ovom polju što se poklapa sa komentarom Lija (2009: 87) koji ističe da je poznavanje tehnologija mlađih nastavnika ipak ograničeno i da su im neophodne pripreme i dodatna obuke kako bi spojili tehnologije i nastavu i povezali se sa svojim učenicima.

Nadalje, Gabrijela ističe da je znatno promenila mišljenje o onlajn zadacima i aktivnostima. Naime, uzevši u obzir da se nastava, zbog novonastale situacije, mnogo više odvija u digitalnom okruženju, javilo se prezasićenje kako kod nje, tako i kod učenika koji neretko odbijaju da rade dodatne onlajn projekte.

Moram da priznam da ne volim onlajn projekte... sada su svi projekti na *Zoom*-u i to me ne čini nimalo srećnom... deca su pre korone dobro reagovala kada imaju neke aktivnosti onlajn ali ako je sve onlajn nije tako popularno, jer oni sada imaju mnogo da uče onlajn i na sve druge aktivnosti negoduju... ali ranije kada im daš da rade preko *e-twinninga* sa decom iz celog sveta njima je to zanimljivo, zajednički razmenjuju sadržaje, prave prezentaciju, ali ako je to jedini vid njihove komunikacije, ne vole (Gabrijela 2020)

Pomenuto prezasićenje tehnologijama i onlajn nastavom u doba pandemije uticalo je da opadne i razvoj kolaborativnog okruženja među učenicima koje podstiče kreativno i kritičko razmišljanje po *evropskom okviru*. Naime, Gabrijela je pre perioda *Covid*-a 19 često aktivirala učenike da sarađuju sa učenicima iz drugih zemalja u digitalnom okruženju, međutim, novi zahtevi kao i nastava koja se odvija na daljinu usloveli su to da motivacija opadne i pojavi se nezainteresovanost kako nastavnice tako i njenih đaka za izradu onlajn projekata i zadataka. Sve ovo predstavlja nedostatak i na neki način, nemogućnost sticanja i razvoja digitalnih kompetencija kod učenika na višem nivou.

Što se tiče izazova pri upotrebi tehnologija, Gabrijela ume da se samostalno nosi sa tim i uspešno pronalazi rešenje. Oduvek je sama pronalazila aplikacije i učila kako da ih koristi. Međutim, pre pandemije je tehnologijama želela da unapredi i oplemeni časove, a sada je na to gotovo primorana, što utiče na njenu motivaciju pri čemu se primećuje i iscrpljenost ovakvim načinom rada i nezadovoljstvo što se nastava ne odvija regularno u školama.

Gabrijela, kao i većina nastavnika, uviđa mane tehnologija u nastavi. Međutim, ona kao glavnu manu ističe da učenici neretko ovakav vid nastave ne shvataju ozbiljno što govori o tome da digitalna svest učenika treba još uvek da se razvija kao i njihove digitalne kompetencije.

Mana je preterana upotreba, treba naći dobru meru u tome... deca koja nisu koristila tehnologije na časovima neozbiljno su shvatala ovakvu vrstu aktivnosti, mislili su da je to igra, da se niko ne ocenjuje tokom tih aktivnosti, to je mana.... jer se ne koristi jednako u celoj Srbiji na svim nivoima obrazovanja. Mi smo moderna škola i onda kada smo decu angažovali da koriste tehnologije, deca su mislila da se igraju, da nije za ocenu. Mislim da 10, 20% to treba da ostane posle korone jer je dragoceno da deci možete da pošaljete razne sadržaje jer ne možete da odštampate sve u školi, to je prednost... ranije nam je to nedostajalo, da imamo neku platformu gde možeš učenicima da pošalješ neki materijal za sledeći čas... ali do korone, deca su smatrala sve to igrom a ne nešto što ih proverava. Mislim da će se to promeniti... oni su deca 21. veka i moraju tako da uče i svi moramo da tehnologije uključimo u nastavu ali dozirano jer škola je škola i ne mislim da kompjuteri mogu da zamene školu i nastavnike. Dobra mera je najbitnija (Gabrijela 2020)

Imajući u vidu da u okviru ove nastave, učenici mogu da zloupotrebe sadržaje, prepisuju, snalaze se kada rade testove, Gabrijela je uspela da bude nekoliko koraka ispred svojih učenika. To govori da Gabrijela dublje analizira svoje naredne postupke sa željom da ostane dosledna svom radu i metodama koje koristi i u regularnoj nastavi kao i da održi kvalitet svojih časova i u onlajn okruženju.

Ja sam platila *ClassMark*, pravila *Pool* i svakom učeniku je bila različita kombinacija za testove. Deca su se snalazila... rešavali su sve testove preko *Skajpa*. Davala sam im da nešto pogledaju, napišu neki esej, da odgovore na pitanja i tada nisu mogli da koriste saržaje drugih ljudi... Morali su sami sve da

rade, niko nije mogao da im pomogne. Svi smo se dovijali, i osmišljavali zadatke koji oni nisu mogli da prepisu (Gabrijela 2020)

Novonastala situacija je usloвила nastavnike da promene formate ocenjivanja te je i Gabrijela menjala svoj dotadašnji pristup. U tom smislu, *srpski okvir* navodi kao kriterijume beleženje, praćenje i izveštavanje o radu učenika, te se zaključuje da se Gabrijela držala datog kriterijuma i da je pored toga vodila računa o etici i bezbednosti upotrebe sadržaja u digitalnom okruženju.

Dalje, Gabrijela na pitanje da li je pohađala seminare u vezi sa upotrebom tehnologija, aplikacija u nastavi stranih jezika, odgovara da ih nije posećivala ali da je vrlo zainteresovana za upotrebu filmova u nastavi te da na obuke koje se bave ovom temom rado ide. Ona skreće pažnju na pomenutu temu i zaključuje da nastavnici treba da koriste aktivnije filmove na časovima kao i da razvijaju svest o upotrebi novih metoda. Dakle, u oblasti u vezi sa upotrebom digitalnih alata u nastavi, Gabrijela se konkretno ne usavršava ali pismenost na kojoj radi, kako u praktičnom tako i u teorijskom smislu putem obuka, jeste medijska pismenost. Gabrijela razvija „sposobnost razumevanja, kritičkog i analitičkog usvajanja medijskih sadržaja, kao i znanje i veštinu kreiranja medijskih poruka u skladu sa profesionalnim i etičkim standardima novinarstva“ (Sejdinović, Ljubić 2014: 2). Iz definicije se može zaključiti da je ova vrsta pismenosti tesno povezana i sa digitalnom i multimodalnom pismenošću koje na neki način predstavljaju njenu bazu jer obuhvata kreiranje medijskih poruka prilikom čega je neophodno analizirati i selektovati digitalne informacije a potom ih koristiti uz pomoć modova kako bi se određena poruka predstavila široj publici u digitalnom okruženju. Tako da Gabrijela, zapravo, razvija tri vrste pismenosti koje su međusobno povezane i koje jedna drugu dopunjuju.

Nisam išla... išla sam na seminare u vezi sa medijskom pismenošću u okviru OKC-a jer me to zanima. U mom gradu imamo festival filma i onda su naši učenici žiri... i mi smo onda koristili film u nastavi... deca su žiri za festivale, često im puštamo filmove, pružamo im raznorazne prilike. Išli smo prošle godine u Vels, vodili učenike... tako da sam išla više na seminare u vezi sa medijskom pismenošću i medijskim obrazovanjem... kako se prave filmovi, radionice, ali nisam nikada išla na seminare koji se bave upotrebom digitalnih resursa u nastavi (Gabrijela 2020)

Npr. film u nastavi... može da se lepo iskoristi u nastavi. Zapravo seminar koji će promeniti svest profesora, da nije samo tradicionalna nastava važna... itd. Treba promene u planovima, standardima, svesti društva... učenje putem iskustva... mislila sam da će mladi ljudi u našoj školi doneti mladu energiju, novine, ali nije tako, čak i starije kolegice koriste... dok mlađe kolege rade starinski, kako su njih učili... seminar koji se tiče filma u nastavi... (Gabrijela 2020)

U nastavku, Gabrijela odgovara da je sa srpskim *Okvirom digitalnih kompetencija* upoznata, ali ističe „Verujem da koristim... jasno mi je koje sve kompetencije se razvijaju... ali ga ne sledim slepo“ (Gabrijela 2020).

Na kraju razgovora, Gabrijela pruža kratak opis atmosfere njene škole i kolektiva kada su naglo, preko noći, morali da pređu na onlajn nastavu i suoče s ogromnim izazovom početkom meseca marta 2020. godine.

Bilo je stresno, dobili smo 24 sati da pređemo na onlajn nastavu. Trebalo nam je mesec dana da se naviknemo, deci je teško i sada... malo je bolje jer se viđaju. Škola se dobro izborila, i brzo smo se uhodali. Bilo je teško napraviti red. Deca su bila opterećena ispitivanjem. Ja sam usmeni radila sa njima... imala neke kriterijume, izlaganje na neku temu. Bilo je super. Radili su u prirodi... slali su video sadržaje... Svi smo morali biti kreativni, dovtljivi... imali smo smernice Ministarstva ali smo morali da se snađemo. Prosveta nam je na izdisaju, ali svi smo dali sve od sebe od marta... (Gabrijela 2020)

Na osnovu navedenog razgovora zaključuje se da Gabrijela u kontinuitetu radi na razvoju svojih digitalnih kompetencija imajući u vidu da koristi digitalne alate u vidu platformi i aplikacija. Osim toga, aktivno kreira nastavne materijale u digitalnom okruženju što ukazuje na to da nalazi,

selektuje, analizira informacije i pri tom ih koristi u daljem radu što i jeste u osnovi *Okvira digitalnih kompetencija*. Koristeći modove poput tekstova, audio i video sadržaja nalik filmu, reklamama, Gabrijela stavlja akcenat na pokretne slike i vizuelni prikaz te na taj način kreira multimodalno okruženje za svoje učenike koje, po njenim rečima, pozitivno deluje na njihovu motivaciju, aktivnost i učenje italijanskog jezika.

Međutim, iako Gabrijela samostalno kreira nastavne materijale i time razvija i sopstvenu multimodalnu pismenost, njeni učenici nisu uključeni u rad na onlajn projektima što ujedno predstavlja nedostatak i nemogućnost dodatnog usavršavanja i razvijanja multimodalne pismenosti kod učenika u digitalnom okruženju. Naime, Gabrijela jeste tip nastavnika koji radi na razvoju sopstvene digitalne, multimodalne i medijske pismenosti ali je zbog prezasićenja onlajn nastavom kod učenika, trenutno prekinula dodatne aktivnosti u tom okruženju što govori o njenoj usmerenosti na učenike i želji da pažljivo prati njihove potrebe.

7. 5. Diskusija

Prema *Okvirima digitalnih kompetencija nastavnika* koji se korišćeni u analizi svi nastavnici koji su učestvovali u intervjuima za istraživanje ove disertacije u manjoj ili većoj meri razvijaju sopstvene digitalne kompetencije. Dakle, oni pretražuju, pristupaju, čuvaju i upravljaju digitalnim informacijama, koriste blogove, sajtove, uređuju i kombinuju tekstove, video i audio zapise.

Međutim, jedan manji broj nastavnika ne uočava važnost digitalnih tehnologija u pedagoškom smislu te ih slabije koriste u nastavi sa učenicima. U tom smislu, Olivija i Čarli se izdvajaju kao primeri pomenutog. Uprkos tome što rade na razvoju sopstvenih digitalnih kompetencija, Olivija i Čarli ne pokazuju svest o tome da i njihovi učenici treba da stiču digitalna znanja i veštine te su aktivnosti uz upotrebu digitalnih alata na njihovim časovima vrlo ograničene i nedovoljne za kreiranje multimodalnog okruženja. Naime, Olivija zbog negativnih stavova prema radu učenika ne pokušava da ih aktivira u digitalnom okruženju i da kreira multimodalno učenje, dok Čarliju nedostaje kako unutrašnja tako i spoljašna motivacija za usavršavanje u ovom polju. Uzrok toga je što Čarli ne prepoznaje pedagošku vrednost digitalnih tehnologija što za posledicu ima da se najčešće, kao i Olivija, ograničava na implementaciju manjeg broja digitalnih alata. Takođe, uočava se da i Fler, u manjoj meri, sumnja u pedagošku upotrebu savremenih tehnologija te se slabije samoinicijativno usavršava u ovoj oblasti.

S druge strane, Izabela, Hana, Klara, Maša, Sebastijan i Gabrijela imaju pozitivnije stavove prema upotrebi tehnologija stoga se trude da razvijaju sopstvenu pedagošku praksu putem različitih digitalnih alata i aktivnosti pri čemu podstiču digitalne kompetencije i multimodalnu pismenost kod učenika. U ovom pogledu se najviše ističu Izabela i Sebastijan koji, iako predaju različitim grupama učenika, tj. Izabela radi sa učenicima mlađeg uzrasta, dok Sebastijan radi sa studentima, aktivno kreiraju digitalne nastavne materijale uz pomoć modova u skladu sa nivoom znanja i interesovanja svojih učenika. Naime, oni svojim učenicima predstavljaju pravi model po pitanju kreiranja u onlajn okruženju jer najpre uvek prvi odrade aktivnosti, zatim pokažu učenicima, daju određene instrukcije i naglase u čemu se ogleda važnost njihovih kreacija uz upotrebu novih tehnologija i modova.

Zaključuje se da pomenuti nastavnici koji imaju pozitivne stavove teže ka tome da kreiraju, spremniji su da eksperimentišu i razvijaju nove formate i forme, razvijaju kolaborativno učenje i kreativnost kod učenika, upravljaju okruženjem za učenje, beleže i prate napredak učenika što su svi kriterijumi *Okvira digitalnih kompetencija nastavnika*.

Kada je reč o upotrebi modova u digitalnom okruženju, Izabela i Sebastijan ih koriste u većoj meri u odnosu na ostale nastavnike. Oni kreiraju sopstvene nastavne materijale u *Wordpress*- i u vidu blogova vodeći računa o povezanosti modova ali i tehničkim segmentima. S tim u vezi, pomenuti nastavnici stiču sposobnost da modove koriste u skladu sa kontekstom i pravilima koje zahteva određena aktivnost što i jeste u osnovi multimodalne pismenosti prema definiciji Van Livena (2017: 5).

S druge strane, Olivija, Hana, Čarli, Klara i Fler uglavnom kreiraju prezentacije u *PowerPoint*-u, prave digitalne beleške, te u tom slučaju koriste modove poput tekstova, videa i slika

kako bi predstavili novo gradivo ili obnovili već rađeno. Maša je, pak, više okrenuta upotrebi modova u *offline* okruženju, dok je Gabrijela jedina od nastavnika koja najčešće, pored pomenutih modova, koristi i filmove u nastavi i uči na koji način da dodatno razvija medijsku pismenost koja je usko povezana sa multimodalnom i digitalnom pismošću.

Uočava se da Sebastijan i Izabela rade mnogo više na sticanju novih digitalnih znanja putem edukacija i, što je još važnije primenjuju znanja koje stiču na svojim časovima. Multimodalna pismenost kao i afiniteti ka kreiranju multimodalnog učenja kod njih su najizraženiji. Iako ostali nastavnici takođe imaju sklonosti ka ovom učenju, najčešće se zadržavaju na upotrebi istih digitalnih alata bez eksperimentisanja sa drugima. Međutim, iako ređe kreiraju u digitalnom okruženju u odnosu na Izabelu i Sebastijana, oni podstiču svoje učenike da koriste modove prilikom izrade projekata što utiče na njihove digitalne kompetencije i multimodalnu pismenost. Ono što nedostaje u ovom slučaju jeste da pomenuti nastavnici budu primer svojim učenicima, tj. da aktivnije kreiraju sopstvene nastavne materijale koji su vidljivi u digitalnom okruženju, kao i da npr. uče kako da naprave veb stranicu, *Youtube* kanal, blog i ostalo te bi i multimodalno učenje bilo efikasnije a učenici još motivisaniji za dalji rad.

Koliko su nastavnici zainteresovani da razvijaju pomenute pismenosti, takođe zavisi i od školske sredine u kojoj rade. Naime, uočava se Čarlijev primer iz privatne škole stranih jezika u kojoj radi, gde se o upotrebi savremenih tehnologija skoro i nije govorilo do novonastale situacije sa *Covid-om 19*. Ovo nam zapravo ukazuje na to da se nove tehnologije u datom okruženju ne vrednuju u nastavi kao i da se ne sagledavaju mogućnosti za unapređivanje nastave i razvijanje novog učenja. S druge strane, drugi razlozi koji mogu biti posledica manje upotrebe savremenih tehnologija jeste i opremeljenost škole kao i socijalna ograničenja kod nekih učenika što se umnogome zapaža u Klarinom i Flerinom slučaju. Rezultat toga i jeste nemogućnost da se multimodalno učenje razvija u kontinuitetu.

Kada je reč o nastavi za vreme pandemije, svi nastavnici su se snašli u manjoj ili većoj meri i u skladu sa mogućnostima koje su imali u datom trenutku. Naime, svako od njih se odlučio za određene digitalne alate sagledavši mogućnosti svojih učenika. Međutim, izazovi sa kojima su se suočili su bili različiti. Na primer, jedan broj Olivijinih i Čarlijevih učenika je odbijao da saraduje u digitalnom okruženju, dok su Gabrijelini učenici bili prazićeni radom u ovom okruženju što je takođe i kod njih uslovalo da odbijaju dodatne onlajn zadatke. Izabela nije imala direktan kontakt sa učenicima jer je izabrala da nastavni materijal predstavlja na sajtu što je kod nje budilo nesigurnost u njihov proces rada i učenja jer nije imala mogućnost veće kontrole. S druge strane, Hana, Maša, Klara i Fler imale su problema u vezi sa dostavom nastavnih materijala. Manji broj učenika pomenutih nastavnica nije bio u mogućnosti da prati onlajn nastavu te je snalaženje u ovom slučaju bilo neophodno. Što se tiče Sebastijana, uočava se da je imao manje problema u odnosu na ostale nastavnike što govori o spremnosti za upotrebu novih tehnologija ali i pripremljenosti njegovog kolektiva da se brzo prilagodi onlajn okruženju.

Na osnovu priča nastavnika, može se uvideti koliko su školski kolektivi bili spremni za nagli prelazak na onlajn nastavu tokom pandemije i sa kojima su se izazovima suočavali i prevazišli ih u određenoj meri. Činjenica je da je pandemija ubrzala rad sa novim tehnologijama u nastavi, kao i usavršavanje nastavnika u ovom domenu što se vidi i u prethodnim pričama. Nastavnici su morali da se prilagode novom načinu radu i da, samostalno ili uz pomoć kolektiva, uče o upotrebi digitalnih resursa kako bi održali komunikaciju sa učenicima i nastavili sa časovima. Na tom putu promena, susreli su se sa mnogobrojnim izazovima poput odbijanja rada od strane učenika, nemogućnosti dostavljanja nastavnih materijala, tehničkih problema, nedostatka kontrole nad procesom rada učenika, ali i prednostima koje nove tehnologije omogućavaju.

Dakle, u ovom trenutku, pandemija još uvek traje, učenici još uvek uče u onlajn okruženju a nastavnici u kontinuitetu rade na unapređivanju digitalnih znanja. Stoga, uprkos mnogobrojnim izazovima, sve gore pomenuto otvara nove mogućnosti za razvijanje novih učenja kao što je multimodalno učenje koje podrazumeva nastavnike i učenike koji rade u onlajn okruženju i razvijaju digitalnu i multimodalnu pismenost pri radu na onlajn zadacima.

8. MULTIMODALNE AKTIVNOSTI STUDENATA

Studenti prve i druge godine osnovnih studija hispanistike Filološkog fakulteta u Beogradu su u okviru predmeta *Savremeni španski jezik G-2 i G-4*⁷ imali zadatak da urade projekat u digitalnom okruženju tokom meseca aprila i maja 2020. godine.

Najpre, glavni cilj oba predmeta jeste razvoj opšte komunikativne kompetencije, aktivnosti usmene i pisane recepcije španskog jezika u skladu sa nivoima A2 i B1.2 prema *Evropskom referentom okviru*, kao i sticanje osnovnih znanja o hispanskom sociokulturnom okruženju. Osim pismene i usmene komunikacije na španskom jeziku, studenti uče na koji način da analiziraju i upravljaju informacijama i u digitalnom okruženju kao i kako da koriste *Moodle* platformu prilikom rada na nekom od projekata. S tim u vezi, u okviru ovih predmeta, putem aktivnosti, utiče se na razvoj i sticanje jezičkih znanja, autonomnog učenja, kooperativnog učenja, kritičkog mišljenja, pri čemu multimodalne aktivnosti mogu biti od velike koristi za podsticanje svega gore navedenog.

8. 1. Cilj istraživanja, opis metoda prikupljanja podataka i kriterijum analize

Imajući u vidu ciljeve programa navedenih predmeta, pomenuti studenti su izabrani da učestvuju u istraživanju jer su od samog početka studiranja u kontaktu sa učenjem u digitalnom okruženju putem *Moodle* platforme, gde preuzimaju nastavne materijale, dostavljaju svoje radove, rade testove, koriste digitalne informacije i modove poput tekstova, fotografija, audio i video sadržaja. Sve ovo govori u prilog tome da studenti konstantno usavršavaju digitalne kompetencije dok uče i usvajaju španski jezik.

S tim u vezi, cilj ovog istraživanja i naredne analize je upravo da se ispita kako se studenti snalaze u digitalnom okruženju pri radu na multimodalnom zadatku, na koji način koriste digitalne alate i španski jezik.

Stoga, na osnovu date saglasnosti Katedre za iberijske studije na Filološkom fakultetu za analizu oba multimodalna zadatka, u nastavku je predstavljena kvalitativna analiza autentičnih materijala, to jest, studentskih multimodalnih zadataka. Podaci su prikupljeni pomoću istraživačke metode posmatranja. Naime, zbog pandemije *Covid-19*, nastava je tokom letnjeg semestra 2020. godine realizovana u onlajn okruženju te su studentske prezentacije bile predstavljene i snimljene putem *Zoom* platforme. Ovo je omogućilo da se kao instrument koriste terenske beleške, u onlajn okruženju, koje su pomogle u predstavljanju podataka. Dakle, podaci su se prikupljali posmatranjem snimljenih prezentacija što ukazuje na to da nije bilo direktnog učešća istraživača.

Kako bi se ispitalo na koji način se studenti snalaze u digitalnom okruženju, kao predispitna obaveza u okviru gore pomenutog predmeta, zadata su dva multimodalna projekta koji su studenti odradili samostalno ili u grupama. U prvom projektu, koji su radili studenti prve godine, fokus je bio na prezentovanju teme o zdravlju na španskom jeziku te je kao format izlaganja bio izabran blog i *Moodle* platforma. U drugom projektu, studenti druge godine osnovnih studija dobili su zadatak da prezentuju ili kreiraju sopstvenu virtuelnu turu na španskom jeziku, pa je kao format izlaganja bila izabrana *Padlet* platforma.

Za analizu multimodalnih aktivnosti, odlučili smo se da koristimo kriterijum koji se odnosi na upotrebu modova, kao ključnog elementa multimodalnosti i kriterijum koji sa tiče kreiranja multimodalnih tekstova. Stoga, korišćen je kriterijum u vezi sa elementima multimodalnosti kreiran od strane *New London* grupe (1996) koji je Bao (2017: 80) dodatno obrazložio i o kom govorimo u drugom poglavlju ove disertacije. Dakle, kategorije koje su korišćene u analizi jesu kategorija vizuelnog dizajna, audio dizajna i dizajna jezičkih elementa. Takođe, oslanjamo se i na četiri aspekta koji izdvajaju Dževit i Kres (2003) i Kres i van Lejvan (2001) i to u vidu materijalnosti, okvira, dizajna i produkcije sa ciljem kreiranja multimodalnih tekstova čije se objašnjenje nalazi u trećem poglavlju.

⁷ Sadržaj oba predmeta se nalazi u poglavlju *Prilozi (Pilog D i Prilog E)*.

8. 2. Projekat 1: Blog o zdravlju

U procesu kreiranja bloga o zdravlju, studenti prve godine su koristili *Moodle* platformu i opciju u okviru nje pod nazivom *Wiki*. Studenti su u grupama, od tri do pet članova, kreirali sopstveni blog koji je sadržao kišu ideja (šp. *lluvia de ideas*), tekst od minimum 50 reči gde su studenti pružali savete u kondicionalu i uputstva u imperativu, kao i ilustracije i video sadržaje na temu zdravlja.

Ukupno su realizovane 22 aktivnosti, a u izradi ovih zadataka učestvovalo je 87 studenata prve godine. Prvobitni plan je bio da studenti svoje aktivnosti postavljaju na platformu *Moodle*, što je i većina studenata učinila. Međutim, jedan manji broj studenata, zbog tehničkih problema, nije uspeo da to uradi te su zadaci predati u *PowerPoint*-u i poslani putem elektronske pošte.

Tabela 34. Analiza studentskih blogova po parametrima moda i digitalnih alata

Blogovi i grupa studenata	Mod teksta	Mod slika i ilustracija	Mod video sadržaja	Mod audio sadržaja	Youtube	PowerPoint	Moodle – Wiki
1. blog grupa (3)	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
2. blog grupa (5)	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
3. blog grupa (5)	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
4. blog grupa (5)	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
5. blog grupa (3)	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
6. blog grupa (3)	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
7. blog grupa (3)	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
8. blog grupa (5)	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
9. blog grupa (5)	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
10. blog grupa (4)	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
11. blog grupa (5)	✓	/	✓	✓	✓	/	✓
12. blog grupa (4)	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
13. blog grupa (2)	✓	/	✓	✓	✓	/	✓
14. blog grupa (3)	✓	/	✓	✓	✓	/	✓
15. blog grupa (4)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/
16. blog grupa (3)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/
17. blog grupa (5)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/
18. blog grupa (5)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/

19. blog grupa (4)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/
20. blog grupa (4)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/
21. blog grupa (3)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/
22. blog grupa (4)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/

Kao što se može primetiti u tabeli, u prvoj multimodalnoj aktivnosti, veći procenat studenata je koristio modove koji su im date u prethodnim instrukcijama. Dakle, studenti su u izradi svojih blogova koristili tekstove, fotografije, video i audio sadržaje, dok su od digitalnih resursa koristili *YouTube* kanal a multimodalne aktivnosti predstavili u *PowerPoint* prezentacijama i na *Moodle* platformi u okviru segmenta *Wiki*.

Može se zaključiti da je prva kategorija vizuelnog dizajna koju *New London* grupa i Bao izdvajaju kao prvi element multimodalnosti zadovoljen skoro u svim studentskim blogovima. Izuzetak su 11, 13 i 14. blog u kojima je korišćen tekst, ali nisu korišćene fotografije, što je negativno uticalo na dizajn samog bloga i vizelni deo ovih projekta. U ostalim blogovima, studenti su u skladu sa ovom kategorijom koristili slike, ilustracije, tekstove i vizuelnim elementima istakli poruku u vezi sa datom temom.

Sledeća kategorija multimodalnosti odnosi se na audio dizajn. U svim blogovima su korišćeni video i audio elementi u vidu postavljenih hiperlinkova kako bi se o temi zdravlja više saznalo na španskom jeziku, što govori da su studenti tražili dodatne informacije, analizirali, selektovali razvijajući sopstvene digitalne kompetencije. Koristeći modove u skladu sa ovim kriterijumom, studenti su putem pomenutih modova unapredili proces izlaganja teme, učinili je jasnijom i sveobuhvatnijom.

Osim što su studenti vizuelno i auditivno predstavljali teme, takođe su se fokusirali na elemente lingvističkog dizajna prema kriterijumu multimodalnosti. Naime, studenti su morali voditi računa o upotrebi španskog jezika, kreiranju rečenica, koherentnosti teksta, na šta se Bezemer i Kres (2008: 171-172) posebno fokusiraju kada objašnjavaju da modovi imaju različite modalne resurse. S tim u vezi, pisanje ima gramatičke, sintaksičke, leksičke resurse, kao i grafičke u vidu vrste fonta, veličine, a može se koristiti i resurs boje. U tom smislu, studenti su vodili računa o svim pomenutim modalnim resursima kada su kreirali opise, tj. o gramatici, sintaksi, leksici ali i o fontu, veličini fonta, bojama koje će koristiti kako bi privukli pažnju i istakli značenje svog projekta i teme koju obrađuju.

S druge strane, prema Dževit i Kres (2003) i Kres i van Lejvan (2001), u skoro svim blogovima je zadovoljen aspekt materijalnosti koja obuhvata korišćenje fotografija. Međutim, izuzetak su tri bloga u kojima se nisu koristile slike.

Što se tiče aspekta okvira, većina studenata je vodila računa o tome da vizuelni elementi budu povezani, tj. da fotografije budu adekvatno postavljene. Ujedno, studenti su pažljivo promislili font tekstova, kao važan detalj multimodalnih tekstova. Dakle, većina studenta je bila fokusirana i na detalje pri radu na projektu što i jeste njihova uloga. Imajući u vidu da su kreatori i organizatori, cilj studenata je bio da povežu sve multimodalne elemente kako bi na što bolji način preneli poruku publici.

Vodeći računa o materijalnosti i okviru, studenti su takođe bili usredsređeni i na aspekt dizajna jer su prilikom procesa blogova birali, analizirali i selektovali tekstualni materijal o zdravlju na španskom jeziku koji su našli na internetu vodeći računa i o njegovom dizajnu.

Na kraju, aspekt produkcije pod kojim se podrazumeva gotov proizvod, tj. multimodalan tekst na blogu kao i neophodne tehničke veštine, delimično su zadovoljene od strane studenata. Naime, prvobitni zadatak je bio da se sve aktivnosti postave na *Moodle*, u okviru opcije *Wiki* koja je u ovom zadatku služila kao platforma za postavljanje blogova. Međutim, određeni tehnički problemi, kao i nemogućnost studenata da postave svoje priloge, uticale su na to da je polovina projekata predstavljena u vidu *PowerPoint* prezentacija. Iako je tehnička podrška nedostajala i studentski

radovi nisu prezentovani u digitalnom okruženju u vidu bloga, kvalitet projekata je čak i bolji u odnosu na projekte koji su postavljeni na *Moodle* jer je korišćeno više različitih modova kako bi poruka koju su želeli da prenesu bila kompletnija i sveobuhvatnija.

Ovo može biti i posledica toga što su se studenti osećali komotnije i sigurnije u radu sa *PowerPoint* prezentacijama, dok su na *Moodle*-u prvi put radili u okviru opcije *Wiki* te je fokus bio ne samo na sadržaju i modovima, već i na tehničkim segmentima. Uprkos tome, studenti su sticali nova tehnička znanja što jednim delom i jeste cilj datih projekata. Naime, opcija *Wiki* na *Moodle*-u je svakako bolji izbor za organizaciju svih modova i sistematskog prikaza teme u vezi sa zdravljem.

8. 3. Projekat 2: Virtuelna tura

Tema projekta studenata druge godine je bila virtuelna tura određenog mesta i u procesu obavljanja ovog projekta korišćene su kolaborativne obrazovne platforme *Moodle* i *Padlet*, zatim *PowerPoint* prezentacije, *Youtube* kanal, kao i *Zoom* aplikacija za video konferencije. Studenti su imali mogućnost da izaberu da li će raditi individualno ili u paru, a trebalo je da se opredele za jednu od dve ponuđene varijante projektnog zadatka. Naime, studenti su birali da li će predstaviti virtuelnu turu nekog mesta sa španskog govornog područja ili će, pak, sami kreirati turu nekog mesta, grada, muzeja, parka, obrazovnih ustanova itd. Studenti koji su izabrali prvu opciju morali su da opišu rutu, analiziraju i predstave je u multimodalnom obliku, to jest, putem modova kao što su tekst, fotografije, mape, audio i video sadržaji. S druge strane, studenti koji su izabrali drugu mogućnost, kreirali su sopstvenu, originalnu virtuelnu rutu određenog mesta i imali zadatak da napišu opis, iskoriste mape i multimodalne elemente poput tekstova, audio i video sadržaja, fotografija. Ukupno je odrađeno 37 aktivnosti, tj. virtuelnih ruta i učestvovalo je 62 studenta.

Rezultate rada i krajnje „proizvode“ studenti su predstavili služeći ce navedenim digitalnim platformama. Studenti su na *Padlet*, *PowerPoint* i *Youtube* postavljali tekstove, fotografije, video sadržaje, mape, muziku, dok su rezimea virtuelnih tura sa vezom (hiperlinkom) postavljali na *Moodle* platformi. Konačno, preko *Zoom* platforme su studenti usmeno predstavili svoje virtuelne ture na španskom jeziku.

Pri radu na virtuelnim turama, zadatak studenta je bio i da vode računa o jasnoći prezentacije i uključivanju relevantnih informacija, opisu procesa izrade projekta, kvalitetu upotrebe španskog jezika, atraktivnosti i kreativnosti projekta, korišćenju persuasivnog diskursa i adekvatnom učešću svih članova grupe (u slučaju kolaborativnog rada).

Dakle, kao što je predstavljeno u Tabeli 35, studenti su za svoje multimodalne projekte koristili najpre tekst u vidu opisa i izveštaja na španskom jeziku, zatim fotografije, kako lične tako i slike koje su pronašli na internetu u vezi sa datom temom. Takođe su od modova koristili onlajn mape ali i interaktivne, video i audio sadržaje koristeći *Youtube* kanal ali i internet stranice i druge platforme. Jedan deo studenata se odlučio da svoje gotove proizvode, tj. projekte prikaže putem *PowerPoint* prezentacija, dok je drugi deo iskoristio prednosti platforme *Padlet* koja pruža mnogo više mogućnosti za interaktivni prikaz teme što je jedna odlika multimodalnog okruženja.

Najpre, kriterijum vizuelnog dizajna u okviru multimodalnosti koji *New London* grupa i *Bao* izdvajaju kao prvi element, skoro u svim studentskim virtuelnim rutama je zadovoljen. Izuzeci su projekti *Londres* i *Parque de Retiro* u kojima su nedostajali tekstualni opisi. Prema ovoj kategoriji, studenti su pri izradi svojih multimodalnih zadataka koristili fotografije, boje, različite fontove kako bi što više istakli poruku i značenje svoje teme. Studenti su se trudili da vizuelno privuku pažnju svoje publike i kreiraju jedinstveni vizuelni identitet svojih virtuelnih tura.

Nadalje, za razliku od vizuelnog dizajna virtuelnih tura na šta su studenti posebno obratili pažnju koristeći tekstove i fotografije, elemente audio dizajna u koje spadaju audio elementi i video sadržaji, koristila je samo polovina studenata u svojim multimodalnim aktivnostima. Naime, studenti koji su koristili *Padlet* platformu više su se odlučivali za audio i video sadržaje, jer interaktivna platforma ima opcije koje olakšavaju pristup i vidljivost takvim sadržajima. U tim slučajevima, studenti su mogli da dodatno objasne svoje teme, da je predstave i učine dinamičnijim pomoću pomenutih modova i u skladu sa multimodalnim izlaganjem.

Što se tiče elemenata lingvističkog dizajna, većina studenata je vodila računa o upotrebi španskog jezika, korišćenju izraza, vremena i rečeničnih struktura, dok su studenti koji su radili virtuelne rute *Ruta turística del complejo histórico de Oplenac* i *Una ruta virtual sobre sobre el sureste de Serbia* putem *Youtube* kanala posebno razmišljali o dizajnu intonacije, ritmu, akcentu kao elementima pomenutog dizajna kako bi predstavili temu koristeći sopstveni glas u video sadržajima koje su kreirali.

Po pitanju materijalnosti, svi studenti su zadovoljili prvi aspekt jer su u kreiranju multimodalnih tekstova u okviru svojih virtuelnih tura koristili fotografije i audio i video sadržaje. Studenti su u većini slučajeva vodili računa o tome kako i gde da postavljaju slike, koji font teksta da koriste kao i koje boje da primene kako bi istakli svoju temu i naglasili poruku koju su želeli da pošalju publici.

Što se tiče dizajna, u većini virtuelnih tura fokus je bio na ovom aspektu, međutim, digitalna platforma koju su studenti izabrali je uticala i na sam dizajn njihovih projekata. Naime, *Padlet* platforma nudi više mogućnosti da se dizajn doradi, ulepša, da se više eksperimentiša modovima dok su u *PowerPoint* prezentacijama mogućnosti ograničene, te je eksperimentisanje sa modovima, u slučaju kreiranja projekata, bilo na nižem nivou. Pored toga, nedostajala je interaktivnost što je dodatno uticalo i na same virtuelne ture.

Tabela 35. Analiza studentskih virtuelnih tura po parametrima moda i digitalnih alata

Aktivnosti studenata	Mod teksta	Mod slika	Mod mapa	Mod video sadržaja	Mod audio sadržaja	Youtube	Power Point	Padlet
<i>1. Alhambra 1</i>	✓	✓	✓	✓	✓	/	/	✓
<i>2. Viminacium</i>	✓	✓	/	✓	✓	/	✓	/
<i>3. Londres</i>	/	✓	/	/	/	/	✓	/
<i>4. Ciudad de las Artes y las Ciencias - El Ocenográfico</i>	✓	✓	/	/	/	/	✓	/
<i>5. Ruta turística del complejo histórico de Oplenac</i>	✓	✓	/	✓	✓	✓	/	/
<i>6. Ruta virtual de Rovinj</i>	✓	✓	✓	✓	✓	/	/	✓
<i>7. Cracovia</i>	✓	✓	✓	✓	✓	/	/	✓
<i>8. Bilbao</i>	✓	✓	/	/	/	/	✓	/
<i>9. Visita virtual de la Pedrera</i>	✓	✓	/	✓	✓	✓	/	✓
<i>10. El parque de Maria Luisa</i>	✓	✓	/	/	/	/	✓	/
<i>11. Salvador Dalí</i>	✓	✓	/	/	/	/	✓	/
<i>12. Ciudad de las Artes y de las Ciencias</i>	✓	✓	/	/	/	/	✓	/
<i>13. Bioparc de Valencia</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
<i>14. Las Cataratas de Igauzú</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
<i>15. Isla de Pascuas</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
<i>16. Vodič za buduće studente ili strane državljane o najtraženijim fakultetima u Beogradu</i>	✓	✓	/	/	/	/	/	✓
<i>17. Parque del Buen Retiro</i>	✓	✓	/	✓	/	/	✓	/
<i>18. Huacachina, Peru</i>	✓	✓	✓	✓	✓	/	/	✓
<i>19. El museo Británico</i>	✓	✓	/	/	/	/	✓	/

20. <i>El Parque de Retiro</i>	✓	✓	/	/	/	/	✓	/
21. <i>Qué es el Realismo?</i>	✓	✓	/	/	/	/	/	✓
22. <i>Museo del Prado 1</i>	✓	✓	/	✓	✓	/	/	✓
23. <i>Museo del Prado 2</i>	✓	✓	/	/	/	/	/	✓
24. <i>Alhambra 2</i>	✓	✓	/	/	/	/	✓	/
25. <i>El Camino de Santiago</i>	✓	✓	✓	/	/	/	✓	/
26. <i>Chichén Itza, Yucatán, México</i>	✓	✓	✓	✓	✓	/	/	✓
27. <i>Frigiliana</i>	✓	✓	✓	✓	✓	/	/	✓
28. <i>La mezquita de Córdoba</i>	✓	✓	✓	✓	✓	/	/	✓
29. <i>Oviedo</i>	✓	✓	✓	/	/	/	/	✓
30. <i>Museo del vino en Peñafiel, Valladolid</i>	✓	✓	/	/	/	/	✓	/
31. <i>Museo nacional de la aldea «Dimitrie Guști» (Bucarest, Rumanía)</i>	✓	✓	/	✓	✓	/	/	✓
32. <i>Cádiz</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓
33. <i>La Alhambra 3</i>	✓	✓	✓	✓	✓	/	/	✓
34. <i>Isla Mujeres</i>	✓	✓	/	✓	✓	/	/	✓
35. <i>Parque de Retiro</i>	/	✓	/	/	/	/	✓	/
36. <i>La Tierra Media</i>	✓	✓	✓	/	/	/	✓	/
37. <i>Una ruta virtual sobre sobre el sureste de Serbia</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	/	✓

Na kraju, sve gore pomenuto je uticalo i na četvrti aspekt koji se tiče produkcije. Naime, pod ovim aspektom se podrazumeva gotov proizvod postavljen na veb stranici, platformi kao i tehničke veštine kako bi se proizvod postavio u digitalno okruženje da bi bio dostupan širem auditorijumu. U tom smislu, studenti koji su izabrali da svoju turu postavljaju na *Padlet* platformu razvijali su i tehničke veštine, sticali digitalna znanja, i osim o sadržaju i modovima vodili računa o celokupnoj slici svog proizvoda u digitalnom okruženju.

Prema gore pomenutim aspektima kao i prema tabeli, zaključuje se da je kvalitet virtuelnih ruta i ispunjenje studentskih zadataka, prema unapred datim instrukcijama, ponajviše zavisio od izbora digitalnih alata. Naime, modovi u vidu teksta i fotografija korišćeni su u najvećem procentu, dok su modovi poput interaktivnih mapa, video i audio sadržaja bili mogući na platformama koje su to dozvoljavale, kao što su *Padlet*, ali i *Youtube* kanal pomoću koga su realizovana dva multimodalna projekta.

Što se tiče *PowerPoint* prezentacija, studenti su imali mogućnost da koriste tekst, fotografije, da ubace linkove do određenih video klipova. Međutim, glavno ograničenje ogleda se u tome što su svoju prezentaciju predstavljali isključivo linearano te nisu imali dovoljno prostora za dinamičnije i interaktivnije izlaganje. S tim u vezi, *Padlet* platforma je sa namerom i na samom početku, putem

instrukcija, predstavljena kao adekvatan digitalni alat koji će pomoći u pripremi virtuelne ture, jer omogućava interaktivno i neograničeno korišćenje više različitih modova.

Rezultat navedenog, tj. činjenica da skoro polovina studenata nije želela da eksperimentišu sa novim digitalnim alatom *Padlet*-om jeste posledica nedostatka motivacije ali i (ne)sigurnosti. Naime, studenti su već dobro upoznati sa radom u *PowerPoint*-u te su u tom pogledu, prilikom izrade multimodalnih aktivnosti, birali sigurniji digitalni alat koji su već mnogo puta koristili, koji je lakši za upotrebu i ne zahteva dodatna pojašnjenja i sticanje novih tehničkih veština. Zaključuje se da je jedan broj studenata izašao iz zone komfora jer je izabrao da koristi novi digitalni alat, što je zahtevalo i praćenje odgovarajućih tutorijala. Druga polovina studenata držala se sigurnijeg digitalnog alata bez želje da dodatno razvija sopstvene digitalne kompetencije i razvija multimodalnu pismenost.

Dakle, kako bi se podstaklo multimodalno učenje, predložena je *Padlet* platforma jer omogućava interaktivniji rad sa modovima, međutim, određeni broj studenata se odlučio za upotrebu drugog alata, tj. *PowerPoint*-a. Naime, u nekim od virtuelnih tura nedostajali su modovi poput audio i video sadržaja, kao i mape koji bi upotpunili i obogatili temu i izlaganje (*Ciudad de las Artes y las Ciencias - El Ocenográfico, Londres, Biblao, El parque de Maria Luisa, Salvador Dalí, Ciudad de las Artes y de las Ciencias, Vodič za buduće studente ili strane državljane o najtraženijim fakultetima u Beogradu, Parque del Buen Retiro, El museo Británico, El Parque de Retiro, Qué es el Realismo?, Museo del Prado 2, Alhambra 2, El Camino de Santiago, Museo del vino en Peñafiel, Valladolid, Parque de Retiro*). Prema tabeli se može uočiti da većina navedenih projekata nisu odrađeni u *Padlet*-u što upravo govori o tome da su opcije bile ograničene u *PowerPoint* prezentacijama i to je dodatno uticalo na neispunjenje ciljeva zadatih studentskih multimodalnih projekata.

S druge strane, projekti koji su u potpunosti zadovoljili unapred zadate ciljeve multimodalnih projekata jesu upravo oni gde su studenti koristili *Padlet* platformu, kako u cilju kreiranja sopstvenih virtuelnih ruta, tako i u predstavljanju već postojećih. U tom pogledu mogu se izdvojiti sledeći studentski projekti: *Alhambra, Ruta virtual de Rovinj, Cracovia, Visita virtual de la Pedrera, Las Cataratas de Igauzú, Museo del Prado 1, Frigiliana, Oviedo, Cádiz, La Alhambra 3* kao i *Ruta turística del complejo histórico de Oplenac* i *Una ruta virtual sobre sobre el sureste de Serbia* koje su realizovane putem *Youtube* kanala. Koristeći tekstove, fotografije, video sadržaje, audio sadržaje, 3D mape, kao i autentične slike i videa koje *Padlet* platforma podržava, te otuda pruža mogućnosti za korišćenje različitih modova, studenti su u pomenutim projektima eksperimentisali sa modovima, vodili računa o atraktivnosti svog projekta, o upotrebi jezika, o povezanosti modova, o svom izlaganju, o jasnoći prezentacije što i jesu bili zadaci zadatih multimodalnih aktivnosti.

8. 4. Diskusija

Generalno, svi studenti, i u prvom i u drugom multimodalnom zadatku, su u procesu rada imali aktivnu ulogu istraživača te su morali da ulože dosta truda i kreativnosti što je većina i učinila. Radeći grupno ili samostalno bilo je potrebno da vode računa o detaljima kao i da organizuju sve digitalne informacije i materijale koje su pronašli na internetu. S tim u vezi, imali su slobodu pri odabiru materijala i digitalnih informacija te su njihova autonomija i odgovornost bile veće što je nekim studentima odgovaralo, dok je drugim studentima bila neophodna dodatna podrška kao i objašnjenje što se uočava na osnovu obavljenih zadataka.

Prema srpskom *Okviru digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba* (2017, 2019), studenti su pretraživali, pristupali, čuvali i upravljali digitalnim informacijama, koristili platforme, blogove, sajtove, portale, uređivali i kombinovali tekstove, audio i video zapise i na taj način razvijali digitalne kompetencije.

Pored toga, prema Kresu (2003: 169), studenti su koristili modove na kreativan način, povezivali ih i stvarali nešto novo, inovativno što je uticalo na to da ne budu receptivni jezičkih apstraktnih pravila, već dizajneri i umetnici koji oblikuju semiotičke resurse unutar multimodalnih tekstova u skladu sa svojim interesovanjima u određenom komunikativnom kontekstu i na taj način razvijaju i svoju multimodalnu pismenost u nastavi španskog jezika.

Imajući u vidu da su studenti hispanistike od početka studiranja na Filološkom fakultetu fokusirani na upotrebu *Moodle*-a i drugih digitalnih alata, bilo je moguće primeniti multimodalno učenje. Naime, studenti stiču tehnička znanja uporedo sa znanjem španskog jezika što im je pomoglo da aktivno učestvuju u izradi multimodalnih projekata. Ovo jeste pokazatelj da je za multimodalnu nastavu potrebna dobra baza u vidu digitalnih kompetencija nastavnika i učenika što se može uočiti na osnovu prethodnih analiza aktivnosti.

Dakle, u ovom kontekstu je bilo moguće realizovati multimodalne aktivnosti jer su studenti navikli na učestalu upotrebu novih tehnologija dok rade na zadacima koristeći španski jezik i, takođe, imali su tehničku podršku. Međutim, kada učenici i nastavnici ne vladaju digitalnim kompetencijama, nemaju tehnička znanja, kao i kada ne postoje tehničke mogućnosti, realizacija multimodalnih projekata u digitalnom okruženju, poput pomenutih, nije moguća. U tom slučaju, multimodalnost je moguće razvijati i u *offline* okruženju u vidu prezentacija u kojima se koriste fotografije, isecci tekstova, snimljeni audio i video sadržaj i ostali modovi gde nisu potrebna tehnička znanja o upotrebi određenoj platformi. Mana ovih aktivnosti, pak, jeste što nedostaje interaktivnost koja u digitalnom okruženju predstavlja glavnu prednost multimodalnosti i, u zavisnosti od platformi, pruža veću mogućnost učenicima da budu kreativni, sistematični i organizovani u predstavljanju zadatah tema na stranom jeziku.

ZAKLJUČAK

Pojam multimodalnosti još uvek nije, u velikoj meri, poznat i objašnjen u srpskom obrazovnom kontekstu. Stoga, cilj ove doktorske disertacije jeste da se skrene pažnja na multimodalno učenje i multimodalnu pismenost u kontekstu nastave stranih jezika.

U prilog tome, najpre se osvrćemo na važnost pojma multimodalnosti i njegovih značajnih elemenata, tj. modova kao što su fotografije, tekst, ilustracije, audio i video sadržaji, grafikoni itd. Da bi se navedni modovi adekvatno koristili, bitno je posedovati i razvijati multimodalnu pismenost koja je usko povezana sa digitalnom pismošću koja predstavlja bazu za svaki dalji rad u digitalnom okruženju. Naime, digitalna pismenost se odnosi na sposobnost pretrage digitalnih informacija, njihove selekcije, analize i upotrebe te je u tom pogledu glavna osnova multimodalne pismenosti.

S tim u vezi, multimodalnost u nastavi stranih jezika predstavlja veliku prednost za učenike i njihov proces učenja. Imajući u vidu da multimodalni tekstovi jesu važan segment multimodalnosti, znati kako ih čitati i pisati je od velikog značaja za nastavu stranih jezika. U tom pogledu, dosadašnja istraživanja, koja su izučavala temu multimodalnog učenja u nastavi stranih jezika, dokazala su koliko su vizuelni materijali od važnosti za predstavljanje gramatike, koliko ova vrsta učenja utiče na razvoj vokabulara, povećanje motivacije kod učenika, stvaranje autonomije kod učenika i razvijanje njihovih „mekih veština“, kao i na razvoj kritičke sposobnosti i identiteta učenika. Takođe, za multimodalno učenje neophodno je praktično znanje o veb 2.0 tehnologijama, obrazovnim platformama, nalik Moodle-u, kao i o korišćenju mobilnih telefona, blogova, podkasta i drugih digitalnih alata koji su glavna podrška za kreiranje multimodalnih projekata.

Međutim, da bi multimodalno učenje moglo da se uvede i primeni u nastavi stranih jezika, potrebni su nastavnici koji imaju želje da uvedu nove metode, prepoznaju i shvataju pedagošku vrednost IKT-a, razvijaju digitalne kompetencije, i pre svega, imaju pozitivne stavove o korišćenju savremenih tehnologija na časovima. Dakle, da li će se koristiti nove tehnologije i uvoditi novo učenje, nalik multimodalnom, prevashodno zavisi od nastavnika, od njihovih znanja, uverenja i stavova. Za digitalno okruženje i multimodalno učenje, svakako su potrebni svestrani nastavnici koji pored osnovnih znanja i kompetencija, neguju i razvijaju kreativnost, motivaciju i liderstvo kako kod sebe, tako i kod svojih učenika. Takođe, za primenu i razvoj multimodalnog učenja, zadatak nastavnika jeste da razvijaju sopstvene digitalne kompetencije prema kriterijumima iz gore pomenutih *Okvira digitalnih kompetencija nastavnika*.

Imajući u vidu pomenuto, cilj našeg rada bio je da ispita uloge nastavnika u multimodalnoj nastavi stranih jezika kao i stavove nastavnika i učenika o upotrebi novih tehnologija. Konkretnije, zanimalo nas je koliko su nastavnici stranih jezika u Srbiji spremni da uvedu i primene multimodalno učenje u svoju nastavu. Stoga, za svrhe istraživanja korišćen je kombinovani metod. Naime, koristili smo kvantitativne metode u vidu upitnika za nastavnike i studente, i kvalitativne metode koje se obuhvatile dubinske intervjuje sa nastavnicima i analizu realizovanih studentskih multimodalnih aktivnosti.

Najpre, rezultati ankete sa nastavnicima su pokazali da se većina nastavnika stranih jezika slaže sa tim da unapređenje digitalnih kompetencija čini organizaciju nastavnog procesa uspešnijom. Pomenuto je utvrđeno i putem rezultata dubinskih intervjuja sa devet nastavnika koji su ukazali na to da svi ispitanici razvijaju sopstvene digitalne kompetencije kako bi unapredili svoju nastavu.

S druge strane, putem ankete je utvrđeno da su pozitivni stavovi nastavnika usko povezani i sa razvojem osobina poput motivacije, kreativnosti i liderstva koji su poželjni u radu u digitalnom okruženju. U dubinskim intervjuima se zaključuje da veći deo učesnika pokazuje pozitivne stavove i samoinicijativu za usavršavanje za primenu novih tehnologija u nastavi te u tom pogledu ovi ispitanici pokazuju da su motivisani, kreativni i lideri u svojoj nastavnoj praksi.

Zanimljivo je da je veći deo nastavnika koji su učestvovali u intervjuima pokazao da je njihova zainteresovanost za upotrebu savremenih tehnologija rasla u skladu sa njihovom edukacijom u ovoj oblasti. Slično je utvrđeno i putem ankete. Naime, rezultati su pokazali da nastavnici stiču pozitivne stavove kada se usavršavaju za primenu savremenih tehnologija, razvijaju sopstvene digitalne kompetencije i kada postaju svesni vrednosti pedagoške upotrebe novih tehnologija.

Nasuprot tome, kada se nastavnici ne usavršavaju u ovoj oblasti, uprkos tome što koriste digitalne alate na časovima, ipak nemaju pozitivne stavove o upotrebi novih tehnologija i ne uočavaju njihovu pedagošku vrednost što je i utvrđeno kod manjeg broja nastavnika koji su učestvovali u dubinskim intervjuima.

Dakle, kao što su pokazali podaci iz ankete i intervjuja, nastavnici sa pozitivnim stavovima i visoko razvijenim digitalnim kompetencijama predstavljaju model svojim učenicima tako što sami koriste različite modove u pripremi nastavnih materijala, aktivno podstiču i učenike da kreiraju sopstvene multimodalne projekte pri čemu razvijaju istraživačku sposobnost, kreativnost, autonomiju, kolaborativnost, motivaciju i kritičku sposobnost.

U slučaju studenata, rezultati ankete su ukazali da kada studenti prepoznaju vrednost digitalnih alata u radu, često biraju da ih koriste u kreiranju onlajn sadržaja. U našem slučaju, studenti stranih filologija Filološkog fakulteta u Beogradu istakli su da, pri radu na multimodalnim zadacima, najviše koriste blogove, *Viber*, *Moodle*, *Kahoot* i *Padlet*. U prilog tome govore upravo i realizovani multimodalni projekti studenata prve i druge godine hispanistike Filološkog fakulteta u Beogradu. Naime, analizom je potvrđeno da su svi studenti imali aktivnu ulogu istraživača u kreiranju projektnih zadataka u digitalnom okruženju što i jeste u osnovi multimodalnog učenja. Prilikom rada na multimodalnom zadatku, studenti su razvijali jezička znanja, digitalne kompetencije i koristili različite modove poput fotografija, teksta, audio i video sadržaja, mapa kako bi istakli poruku teme široj publici u onlajn okruženju.

Osim toga, rezultati analize su pokazali da je format izlaganja vrlo značajan za multimodalne projekte. Naime, opcija *Wiki* u okviru *Moodle* platforme, koju su koristili studenti prve godine i *Padlet* platforma, koju su koristili studenti druge godine, pokazale su se kao bolji digitalni alat u odnosu na *PowerPoint* prezentacije. Obe platforme omogućavaju sistematični prikaz prezentacija i interaktivnosti u izlaganju tema pomoću modova što znatno utiče i na kvalitet multimodalnih projekata.

Dakle, većina ispitanika u ovom istraživanju je svesna vrednosti novih tehnologija u nastavi te aktivno radi na razvoju sopstvene digitalne pismenosti koja predstavlja bazu za multimodalno učenje. Kako bi se multimodalno učenje uvodilo i primenjivalo na časovima stranih jezika, neophodno je raditi na usavršavanju nastavnika ali i na promeni njihovih stavova i uverenja o upotrebi novih tehnologija koja im ne služe. Pozitivni stavovi nastavnika, kao i njihova digitalna mudrost o primeni novih tehnologija jesu osnove od koje treba krenuti kako bi se nadalje mogle razvijati, najpre, digitalna pismenost kod nastavnika a potom i multimodalna pismenost i multimodalno učenje koje zahteva dobro poznavanje rada u digitalnom okruženju.

Nesporno je da multimodalne aktivnosti za nastavu stranih jezika mogu biti vrlo korisne te u tom pogledu kreiranjem onlajn projekata, blogova, video i audio sadržaja na stranom jeziku na zadatu temu, pomoću digitalnih alata, mogu pospešiti i razvijati multimodalnu pismenost učenika.

S druge strane, dalja istraživanja koja bi dodatno doprinela razvoju multimodalnog učenje mogla bi istražiti na koji način učenici uče strane jezike uz pomoć modova i multimodalnih tekstova, koliko im multimodalne aktivnosti pomažu u učenju novi reči i izraza kao i u usvajanju gramatičkih pravila, da li utiču na njihovu motivaciju, autonomiju, razvoj „mekih veština“, kritičke sposobnosti, analitičkih sposobnosti i slično.

Na kraju, multimodalna pismenost u obrazovnom kontekstu jeste novina koja sve više zadobija pažnju i čija se vrednost ogleda u raznim pomenutim mogućnostima. Imajući u vidu da se na razvoju digitalnih kompetencija nastavnika na teritoriji Srbije radi uz pomoć smernica iz pomenutih *Okvira* iz 2017. i 2019. godine, može se zaključiti da je pitanje vremena kada će se kreatori obrazovne politike odlučiti da uvrstite i multimodalnu pismenost i multimodalno učenje u svoje programe i time dati veći značaj pedagoškom radu uz pomoć novih tehnologija ali i uticati na usavršavanje nastavnika stranih jezika i razvoj njihove digitalne pismenosti.

LITERATURA

- Ababneh 2017: S. Ababneh, Using Mobile Phones in Learning English: The Case of Jordan, *Journal of Education and Human Development*, vol. 6, 4, 120-128.
- Adami 2015: E. Adami, What is in a click. A social semiotic framework for the multimodal analysis of website interactivity, *Visual Communication*. 14(2), 1-21.
- Aladrović Slovaček 2013: K. Aladrović Slovaček, Multimodalni tekst kao poticaj razvoja jezično-komunikacijske kompetencije, U: J. Vučo, V. Polovina (ur.), *Savremeni tokovi filoloških istraživanja, knjiga 2*, Beograd: Filološki fakultet, 197-210.
- Albers, Senders 2010: P. Albers, J. Sanders 2010, *Literacies, the Arts, and Multimodality*, Urbana-Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Albion, Ertmer 2002: P. Albion, P. A. Ertmer, Beyond foundations: The role of vision and belief in teachers' preparation for integration of technology, *TechTrends*, 46 (5), 34-38.
- Anketa u okviru projekta „Jačanje nastavničkih kompetencija u visokom obrazovanju“ (Strengthening Teaching Competences in Higher Education), ERASMUS+ program http://www.tecomp.ni.ac.rs/download/work_packages/Anketa-za-nastavnike.pdf, preuzeto 15.03.2020.
- Bal 2017: M. Bal, Development of Teacher Candidates' Text-Making Skills in Multimodal Literacy Framework, *Journal of Education and Practice*, vol. 8, 25, 218-237.
- Baldari 2006: A. P. Baldari, The role of Multimodal Concordances in Multimodal Corpus Linguistics, in: (eds.) T. Royce and W. Bowcher, *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 94-173.
- Bamanger, Alhasan 2015: E. M. Bamanger, R. A. Alhasan, Exploring Podcasting in English as a Foreign Language Learners' Writing Performance, *Journal of Education and Practice*, vol. 6, 11, 63-74.
- Bandur, Potokonjak 1999: V. Bandur, N. Potokonjak, *Metodologija istraživanja*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Bao 2017: X. Bao, Application of Multimodality to Teaching Reading, *English Language and Literature Studies*, Vol. 7, 3, 78-84.
- Barton 2007: D. Barton, *Literacy, lives and learning*. London: Routledge.
- Beker, Ravic 2001: H. J. Becker, J. L. Ravitz, *Computer use by teachers: are Cuban's predictions correct?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA.
- Beker, Ravic, Vong, 1999: H. Becker, J. Ravitz, Y. Wong, Teacher and teacher-directed student use of computers and software, *Teaching, Learning, and Computing: 1998 National Survey*. Report #3.
- Berson 1996: M. J. Berson, Effectiveness of computer technology in the social studies: A review of the literature, *Journal of Research and Computing in Education*, 28(4), 486-489.
- Bezemer, Kress 2008: J. Bezemer, G. Kress, Writing in Multimodal Texts A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, Vol. 25, 166-195.
- Bison, Van Hjuven, Konklin, Tani 2014: M. Bisson, W. Van Heuven, K. Conklin, R. Tunney, The role of repeated exposure to multi-modal input in incidental acquisition of foreign language vocabulary, *Language Learning*, 64(4), 855-877.
- Blin, Munro 2008: F. Blin, M. Munro, Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory, *Computers & Education*, 50(2), 475-490.
- Borg 2001: M Borg, Key concepts in ELT. Teachers' beliefs, *ELT Journal*, vol. 55, 2, 186-188.
- Bošković, Gajić, Tomić, 2014: V. Bošković, T. Gajić, I. Tomić, Moodle In English Language Teaching, *SINTEZA Internet and education*, 480-483.
- Brajmen 2006: A. Bryman, Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*. 6(1): 97-113.

- Braksma, Rilaarsdam, van den Brg 2002: M. A. H. Braaksma, G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, Observational learning and the effects of model-observer similarity, *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 405-415.
- Braun 2001: H. D. Brown, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (2nd ed)*. White Plains, NY: Longman.
- Berkart, Frejzer, Ridžvej 1990: H. Burkhardt, R. Fraser, J. Ridgeway, The dynamics of curriculum change. In I. Wirszup & R. Streit (Eds.), *Development in school mathematics education around the world*, 2, 3–29. Reston, VA: NCTM.
- Berkart, Frejzer, Ridžvej 1990: H. Burkhardt, R. Fraser, J. Ridgeway, The dynamics of curriculum change. In I. Wirszup, R. Streit (eds.), *Development in school mathematics education around the world*, vol. 2, 3-29, Reston, VA: NCTM.
- Bernet 2011: C. Burnett, Pre-service teachers' digital literacy practices: exploring contingency in identity and digital literacy in and out of educational contexts, *Language and Education*, 25 (5), 433-449.
- Budimir-Ninković, Sučević, Stevanović 2013: G. Budimir-Ninković, V. Sučević, N. Stevanović 2012:, Primena interneta u obrazovanju I informacionom društvu, *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, 4, 1, 249-270.
- Bukur, Popa 2017: N.F. Bucur, O.R. Popa, Digital competence in learning English as a foreign language—opportunities and obstacles, *The 12th International Conference on Virtual Learning ICVL*, 257-263.
- Bul, Anstej 2010: G. Bull, M. Anstey, *Evolving pedagogies: Reading and writing in a multimodal world*, Carlton, Australia: Education Services Australia Unlimited.
- Buljubašić-Kuzmanović 2007: V. Buljubašić-Kuzmanović, Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja, *Odgojne znanosti*, 9 (2): 147-160.
- Busa 2010: M.G. Busà, Sounding Natural: Improving Oral Presentation Skills, *Language Value* 2, 1, 51–67.
- Carnet 2018: Integracija digitalne tehnologije u učenje i poučavanje i poslovanje škole, Zagreb. https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2018/04/Prirucnik_Integracija-digitalne-tehnologije-u-ucenje-i-poucavanje-i-poslovanje-skole.pdf, preuzeto 12.12.2018.
- CARNet 2008: Web 2.0 – sigurnosni rizici, <https://www.cis.hr/www.edicija/LinkedDocuments/CCERT-PUBDOC-2008-11-245.pdf>, preuzeto 15.07.2019.
- Ceng 2015: J. J. Tseng, (2015). Mandarin students' perceptions of multimodal interaction in a web conferencing environment: a satisfaction survey. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, S. Thouësny (eds), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Padova, Italy, Dublin: Research-publishing, 529-535.
- Ciftci i Kocoglu 2012: H. Ciftci, Z. Kocoglu, Effects of peer e-feedback on Turkish EFL students' writing performance, *Journal of Educational Computing Research*, 46(1), 61-84.
- Cituridu, Vrizas 2003: M. Tsitouridou, K. Vryzas, Early childhood teachers' attitudes towards computer and information technology: the case of Greece, *Information Technology in Childhood Education Annual*, 1, 187–207.
- Common Digital Competence Framework for Teachers 2017: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1024-Common-Digital-Competence-Framework-For-Teachers.pdf, preuzeto 03.05.2018.
- Čelebić, Rendulić 2011: G. Čelebić, D. I. Rendulić, Osnovni pojmovi informacijske i komunikacijske tehnologije. U *ITdesk.info – projekt računalne e-edukacije sa slobodnim pristupom - Priručnik za digitalnu pismenost*. Zagreb: Otvoreno društvo zarazmjenu ideja (ODRAZI).
- Čendler 2017: P. D. Chandler, To what extent are teachers well prepared to teach multimodal authoring?, *Cogent Education*, 4:1, 1-19.
- Čeng 2005: S. E. Chang, Computer Anxiety and Perception of Task Complexity in Learning Programming-Related Skills, *Computers in Human Behaviour*, vol. 21 713-728.

- Dalstrom 2016: H. Dahlström, What happens when multimodality comes into the classroom?: A study of Swedish children's use of multiple modes while creating narrative text, In: *The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent Research*, 60-66, Braga: Centro de Investigaçãõ em Educaçãõ (CIED) /Research Centre on Education Instituto de Educaçãõ , Universidade do Minho.
- Dernjej 2007: Z. Dörnyei (2007). Creating a motivating classroom environment, In: J. Cummins, Ch. Davison (eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (719-731), New York: Springer Science-Business Media.
- Diboa, Vajl 2000: M. Dubois, I. Vial, Multimedia design: the effects of relating multimodal information, *Journal of Computer Assisted Learning*, 16 (2), 157-165.
- Dijanošić 2012: B. Dijanošić, Funkcionalna pismenost polaznika osnovnog obrazovanja odraslih od trećeg do šestog obrazovnog razdoblja, *Andragoški glasnik*: vol. 16, 1, Zagreb, 21-31.
- Dupejn, Krendl 1992: M. Dupagne, K.A. Krendl, Teachers' Attitudes toward Computers: A Review of the Literature, *Journal of Research on Computing in Education*, 24, 3, 420.
- Durbaba 2011: O. Durbaba, *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike.
- Dževit 2005: C. Jewitt, Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century, *Discourse: studies in the cultural politics of education*, vol. 26, 3, 315-331.
- Dževit, Kres 2003: C. Jewitt, G. Kress (eds.), *Multimodal literacy*, New York: Peter Lang.
- Džigurski, Simić, Marković, Šćepanović 2013: S. Džigurski, S. Simić, S. Marković, D. Šćepanović, *Istraživanje o upotrebi informaciono-komunikacionih tehnologija u školama u Srbiji*, Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, Kabinet potpredsednice Vlade za evropske integracije.
- Egbet, Polis, Nakamiči 2002: J. Egbert, T. M. Paulus, Y. Nakamichi, The Impact of CALL Instruction on Classroom Computer Use: A Foundation for Rethinking Technology in Teacher Education, *Language Learning & Technology*, 6(3), 108.
- Ekmekçi 2018: E. Ekmekçi, Transformation of Traditional Writing Classes into Digital Ones, International, *Journal of Languages' Education and Teaching*, vol. 6, 4, 122-130.
- Eko Setjarini 2015: M. Ch. Eko Setyarini, Understanding Teachers' Computer Anxiety, *ETERNAL (English Teaching Journal)*, vol 6, 1, 74-87.
- Ejdžzen 1985: I. Ajzen, From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action Control: From Cognition to Behaviour*, 11-39. New York: Springer Verlag.
- Ernandes Morales, Amaja Espinosa, Rodrigez Duke, Gutjerez Barera, Suarez Kasas 2016: O. Hernández Morales, H. Amaya Espinosa, L. Rodríguez Duque, E. Gutiérrez Barrera, V. Suarez Casas, Mapping digital competences of modern languages students, *Revista Academia y Virtualidad*, 9, (1), 89-10.
- Ertmer 2005: P. A. Ertmer, Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration?, *Educational Technology Research and Development*, vol. 53, 4, 25-39.
- Ešet-Alkalaj 2004: Y. Eshet-Alkalai, Digital Literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Ešton-Hai, Bruks 2011: S. Ashton-Hay, D. Brookes, Here's a story: using student podcasts to raise awareness of language learning strategies, *EA Journal*, 26(2), 15-27.
- Farias, Abraham 2017: M. Farías, P. Abraham, Reading with Eyes Wide Open: Reflections on the Impact of Multimodal Texts on Second Language Reading, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 57-70.
- Farias, Obilinovic, Orego 2011: M. A. Farias, K. Obilinovic, R. Orrego, Engaging multimodal learning and second/foreign language education in dialogue, *Trab. Ling. Aplic., Campinas*, 50, 1, 133-151.

- Farias, Obilinović, Orego 2010: M. Farías, K. Obilinovic, R. Orrego, Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, *Revista de ciències de l'educació*, 2, 55-74.
- Fejdl, Lemka 2012: C. Fadel, C. Lemke, Multimodal Learning Through Media. U: N. M. Seel (Eds.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (str. 2375-2378). New York: Springer.
- Fejdl 2008: C. Fadel, *Multimodal Learning Through Media: What the Research Says*. San Jose, CA: Cisco Systems.
- Feng, 1996: Z. Fang, A review of research on teacher beliefs and practices, *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Ferari 2012: A. Ferrari, *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*, Seville: Institute for Prospective Technological Studies.
- Filipović 2015: J. Filipović, Transdisciplinary approach to language study. The complexity theory perspective. Palgrave Macmillan.
- Fišbein, Ajzen 1975: M. Fishbein, I. Ajzen, *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Francis-Pelton, Pelton 1996: L. Francis-Pelton, T. Pelton, Building attitudes: how a technology course affects pre-service teachers attitudes about technology. <http://web.uvic.ca/educ/lfrancis/web/attitudesite.html>, preuzeto 10.06.2018.
- Galvis, Kaljehas 2016: D. Galvis, L. Callejas, Creating Multimodal Texts Online to Improve Young Adults' English Skills at Two State Institutions, *Enletawa Journal*, 9 (2), 35-54.
- Garsija Čamoro, Rej 2013: M. García Chamorro, L. Rey, Teachers' Beliefs and the Integration of Technology in the EFL Class, *HOW Journal*, vol. 20, 1, 51-72.
- Garsija Esteban 2015: S. García Esteban, Teaching CLIL with Digital Literacies, *Verbeia*, 0, 47-62.
- Garsija Leon, Garsija Leon, Ernandes Roso 2011: D. L. García León, J. E. García León, Y. Hernández Rozo, Students' beliefs: Multimodal texts as pedagogical tools in foreign language learning, *Papeles*, vol. 3, 5, 21-35.
- Gilster 1997: P. Gilster, *Digital Literacy*, New York: Wiley.
- Gode, Lindstrom 2014: A. L. Godhe, B. Lindström, Creating multimodal texts in language education - Negotiations at the boundary, *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 9(1), 165-188.
- Godvin-Džouns 2006: R. Godwin-Jones, Tag clouds in the blogosphere: Electronic literacy and social networking, *Language Learning & Technology*, 10(2), 8-15.
- Gong, Lai 2018: Y. Gong, Ch. Lai, Technology Integration into the Language Classroom: Developmental Trajectory of Beginning Teachers, *Frontiers of Education in China*, vol 13, 1-27.
- Grahovac 2013: D. Grahovac, *Uticaj informalnog učenja na nivo informacione pismenosti učenika srednjih škola, doktorska disertacija*, Zrenjanin: Univerzitet u Novom Sadu Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“.
- Gregori-Signes 2014: C. Gregori-Signes, Digital storytelling and multimodal literacy in education, *Porta Linguarum*, 22, 237-250.
- Griffin, Olson 2001: T. D. Griffin, S. Ohlsson, *Beliefs vs. knowledge: A necessary distinction for predicting, explaining and assessing conceptual change*, Presented at the 23rd Annual Conference of the Cognitive Science Society: Edinburgh, Scotland.
- Grini et al. 1989: J. C. Greene, V. J. Caracelli, W.F. Graham, Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3):255-274.
- Gulbahar 2008: Y. Gülbahar, Ict Usage in Higher Education: A Case Study on Preservice Teachers and Instructors, *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(1), 32-37.
- Hag, Pajton 2010: C. Hague, S. Payton, *Digital literacy across the curriculum*, Bristol.
- Halmi 2013: A. Halmi, Kvalitativna istraživanja u obrazovanju, *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 203-217.

- Hargrivi 2003: A. Hargreaves, *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*, New York: Teachers College Press.
- Hasan, Hun 2013: M. M. Hasan, T. B. Hoon, Podcast Applications in Language Learning: A Review of Recent Studies. *English Language Teaching*, Vol. 6, 2, 128-135.
- Hauard, Temarken 1993: G. Howard, B. Tamarkin, *The Leader Within: An Empowering Path of Self-Discovery*, New York: Harper Colins.
- Hedžins 2008: T.R. Hudgins, *A study of junior high school teachers' beliefs on the integration of technology in their pedagogy and classroom practices*, Ph.D. thesis, The University of Utah.
- Heti 2009: J. A. C. Hattie, *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, UK: Routledge.
- Hjus 2005: J. Hughes, The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy, *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(2), 277–302.
- Hopkins, Levin 2000, D. Hopkins, B. Levin, Government Policy and School Development, *School Leadership & Management*, 20(1), 15-30.
- ICT Edu – modul 3, Razvoj digitalne kompetencije i multimedija u nastavi, (2012: 3)
- IITE Policy Brief 2011: UNESCO, Institute for Information Technology in Education, https://iite.unesco.org/files/policy_briefs/pdf/en/digital_literacy.pdf, preuzeto 09.07.2018.
- Ilomaki, Pavola, Lakala 2016: L. Ilomäki, S. Paavola, M. Lakkala, A. Kantosalo, Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research, *Education and Information Technologies*, 21(3), 655-679.
- Isaksen, Dorval, Trefindžer 1994: S. G. Isaksen, K. B. Dorval, D. J. Treffinger, *Creative approaches to problem solving*, Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Islam, Bir, Sleek 2015: N. Islam, M. Beer, F. Slack, E-learning challenges faced by academics in higher education, *Journal of Education and Training Studies*, 3 (5), 102-112.
- Janjić, Librenjak, Kocijan 2017: M. Janjić, S. Librenjak, K. Kocijan, Nastava stranih jezika: upotreba tehnologije, *Strani jezici*, 44, 4, 232-243.
- Jeng 2018: L. Jiang, Digital multimodal composing and investment change in learners' writing in English as a foreign language, *Journal of Second Language Writing*, vol. 40, 60-72.
- Ji 2014: Y. Yi, Possibilities and Challenges of Multimodal Literacy Practices in Teaching and Learning English as an Additional Language, *Language and Linguistics Compass* 8(4), 158-170.
- Jokum 1996: K. Yocum, Teacher-centered staff development for integrating technology into classrooms. *Technological Horizons in Education*, 24(4), 88–91.
- Jovanović 2016: A. Jovanović, *Waking up from the University Dream, Intersection of Educational Ideologies and Professional Identity Construction*, Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Jovanović 2014: A. Jovanović, Jezičko planiranje i etnografija: značaj stavova učesnika za uspešnost jezičke politike, U: J. Filipović, O. Durbaba (eds.), *Jezici u obrazovnom sistemu i jezičke obrazovne politike*, Beograd, 35-50.
- Jovanović, Pejović 2013: A. Jovanović, A. Pejović, Kontinuirano obrazovanje nastavnika stranog jezika: potrebe i izazovi, U: S. Gudurić (ur.) *Jezici i kulture u vremenu i prostoru I, Tematski zbornik*, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, 407-416.
- Jovanović, 2009: A. Jovanović, *Student and teacher attitudes in foreign language instruction*. Belgrade: Andrejević Endowment.
- Jukić 2010: R. Jukić, Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika, *Pedagogijska istraživanja*, vol. 7, 2, 291-303.
- Jurčić 2017: D. Jurčić, Teorijske postavke o medijima–definicije, funkcije i utjecaj, *Mostariensia-časopis za društvene i humanističke znanosti*, 21 (1), 127-136.
- Kalvani, Karteli, Fini, Ranieri 2008: A. Calvani, A. Cartelli, A. Fini, M. Ranieri, Models and Instruments for assessing Digital Competence at School, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4, 3, 183-193.

- Karkamo, Kartes, Velaskes, Lernas 2016: M. M. A. Cárcamo, R. A. C. Cartes, Velásquez, N. E. E. Larenas, The impact of multimodal instruction on the acquisition of vocabulary, *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 55/1, 129-154.
- Kasani 2000: D. Cassany, De lo analógico a lo digital el futuro de la enseñanza de la composición, *Lectura y vida*, 21, 4, 6-15.
- Kejgan 1992: D. M. Kagan, Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Keli, Grenfel 2004: M. Kelly, M. Grenfell, *European Profile for Language Teacher Education (EPLTE). A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.
- Kern, Šluc 2005: R. Kern, J. M. Schultz, Beyond Orality: Investigating Literacy and the Literary in Second and Foreign Language Instruction, *Modern Language Journal*, 89, 3, 381–392.
- Klark, Piterson, 1986: C. M. Clark, P. L. Peterson, Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Klaviho Olarte, Kintana Ramires 2003: A. Clavijo Olarte, A. Quintana Ramírez, Creación de hiperhistorias: una estrategia para promover la escritura, *Íkala*, 8(1), 59 – 78.
- Koklouf 2006: Ch. Colclough (ed.), *Education for All: Literacy for Life, Global Monitoring Report*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Kosta, Teišera, Alvelos 2012: C. Costa, L. Teixeira, H. Alvelosa, The use of Moodle e-learning platform: a study in a Portuguese University, CENTERIS 2012 - Conference on ENTERprise Information System, *Procedia Technology*, 5, 334–343.
- Koup, Kalancis 2009: B. Cope, M. Kalantzis, "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164–195.
- Kovelo 2010: S. Covello, A review of Digital Literacy Assessment Instruments. IDE-712 Front-End Analysis Research, Analysis for Human Performance Technology Decisions. Syracuse University, School of Education, <http://idmodule.com/research-on-digital-literacy-assessment-instruments-fulltext/>, preuzeto 15.06.2019.
- Kres 2010: G. Kress, *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, London: Routledge.
- Kres 2003: G. Kress, *Literacy in the new media age*, London: RoutledgeFalmer.
- Kres, Van Lejvan 1996: G. Kress, T. Van Leeuwen, *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, London: Routledge.
- Kres, Van Lejvan 2001: G. R. Kress, T. Van Leeuwen, *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*, London: Edward Arnold.
- Kres, Dževit, Ogborn, Cacarelis 2001: G. Kress, C. Jewitt, J. Ogborn, C. Tsatsarelis, *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Kres 1997: G. Kress, *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.
- Krus 2018: M. Cruz, Chicos, Sacad El Móvil De Vuestros Mochilas Porque Lo Vamos A Usar: Empowering Spanish As Foreign Language Students Through Mobile Devices, *International Conference on New Horizons in Education Conference (INTE)*, 319-335.
- Krulj 2019: J. Krulj, *Didaktička istraživanja u pedagoškoj teoriji i obrazovno-vaspitnoj praksi*. Leposavić: Učiteljski fakultet u Leposaviću Univerziteta u Kosovskoj Mitrovici; Društvo za narodno prosvetivanje „SVETIONIK“ – Kragujevac.
- Kuk 2002: B.G. Cook, A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities, *Journal of Special Education*, 34, 203–213.
- Kumar, Kumar, 2003: P. Kumar, A. Kumar, 2003, Effect of a web-based project on pre-service and in-service teachers' attitudes toward computers and technology skills, *Journal of Computing in Teacher Education*, 19(3), 87-92.
- Kuzmanović 2017: D. R. Kuzmanović, *Empirijska provera konstrukta digitalne pismenosti I analiza prediktora postignuća*, doktorska disertacija, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.

- Laborda, Rojo 2007: J. G. Laborda, T. M. Royo, Book review: How to teach English with Technology (Gavin Dudeney & Nicky Hockly), *Educational Technology & Society*, 10 (3), 320-324.
- Lamza Posavec 2011: V. Lamza Posavec, *Kvantitativne metode istraživanja: anketa i analiza sadržaja*. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
- Lapeniene, Dumčiene 2012: Dalia Lapėnienė, Audronė Dumėienė, Peculiarities Of Teachers' Motivation To Work Creatively, *Intellectual Economics*, vol. 6, 3(15), 355–364.
- Laur 2009: C. Lauer, Contending with Terms: "Multimodal" and "Multimedia" in the Academic and Public Spheres, *Computers and Composition*, Vol. 26, 4, 225-239.
- Lazović 2012: V. Lazović, Blog kao moderna oglasna tabla u nastavi engleskog jezika, U: B. Radić-Bojanić (ur.), *Virtuelne interakcije i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti*, Filozofski fakultet, Novi Sad, str. 37-51.
- Lei 2009: J. Lei, Digital Natives as Preservice Teachers: What Technology Preparation Is Needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, vol. 25, 3, 87-97.
- Lejno 2014: K. Leino, *The relationship between ICT use and reading literacy: focus on 15-year-old Finnish students in PISA studies*, Jyväskylä: Finnish University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Leven, Vodmeni 2006: T. Levin, R. Wadmany, Teachers' Beliefs and Practices in Technology-based Classrooms: A Developmental View, *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 157–181.
- Li 2010: L. Lee, Fostering reflective writing and interactive exchange through blogging in an advanced language course, *ReCALL*, 22(2), 212-227.
- Lim 2004: F. V. Lim, Developing an integrative multisemiotic model, In: Multimodal discourse analysis, (eds.) Kay O'Halloran. London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Liu, Peng 2009: H. C. Liou, Z. Y. Peng, Training effects on computer-mediated peer review, *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 37(3), 514-525.
- Lovles, Pelegrino 2007: K.A. Lawless, J. W. Pellegrino, Professional Development in Integrating Technology into Teaching and Learning: Knowns, Unknowns, and Ways to Pursue Better Questions and Answers, *Review of Educational Research*, 77, 575-614.
- Lu 2004: J. Liu, Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension, *TESOL Quarterly*, 38(2), 225-243.
- Lu, Koler, Vang 2018: H. Liu, M. J. Koehler, L. Wang, Exploring the Impact of Teachers' Beliefs on Their Different Uses of Technology, *SITE 2018*, Washington, D.C., United States, March 26-30, 1468-1477.
- Maksimović, Macanović 2017: A. S. Maksimović, N. M. Macanović, Intervju u kvalitativnim pedagoškim istraživanjima, *Zbornik Odseka za pedagogiju*, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Sveska 26, 175-187.
- Maksimović, Osmanović 2017: J. Maksimović, J. Osmanović, Digitalne kompetencije nastavnika kao uslov za istraživanje vaspitno-obrazovne prakse, *Pedagogija*, 3, 261-269.
- Maksvel 2005: J. A. Maxwell (Ed.). *Qualitative research design: An interactive approach (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage. *Organizational Research Methods*, 10(2):393-394.
- Manoli, Papadopoulou 2013: P. Manoli, M. Papadopoulou, Reading comprehension practices in Greek elementary EFL classrooms, *Journal of Applied Linguistics*, 28, 29-50.
- Marco Común de Competencia Digital Docente 2017: *Marco Común de Competencia Digital Docente*, INTEF Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.
- Marčeti, Kalen 2016: L. Marchetti, P. Cullen, A Multimodal Approach in the Classroom for Creative Learning and Teaching, *CASALC Review*, vol. 5, 1, 39-51.
- Marković 2014: E. Marković, *Osobine ličnosti kao korelati motivacije za rad i spremnosti za permanentno obrazovanje*, doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet u Beogradu.

- Martin 2005: A. Martin, DigEuLit – a European framework for digital literacy: a Progress Report, *JeLit, Journal of eLiteracy*, 2 (2).
- Martines Lirola 2016: M. Martínez Lirola, The Importance of Promoting Multimodal Teaching in the Foreign Language Classroom for the Acquisition of Social Competences: Practical Examples, *International Journal for 21st Century Education; Special Issue on Language Learning & Teaching*, vol. 3, 77-88.
- Masaro 2012: D. W. Massaro, Multimodal Learning. U: N. M. Seel (Eds.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (str. 2378-2381). New York: Springer.
- Matasić, Dumić 2012: I. Matasić, S. Dumić, Multimedijske tehnologije u obrazovanju, *Medijska istraživanja*, Zagreb, 18(1), 143-151.
- Medić 2013: S. Medić (ur.), *Digitalna pismenost, Vodič za nastavnike i polaznike*, Beograd: Projekat „Druga šansa“ Razvoj sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih u Srbiji koji realizuje GOPA Konsultants (GOPA Consultants).
- Mejer et al. 2008: K. R. Meyer, K. H. Stephen, K. M. Hopper, K. V Thakkar, V. Tsoubakopoulos, K. J. Van Hoose, Assessing Information Literacy Instruction in the Basic Communication Course, *Communication Teacher*, 22:1, 22-34.
- Milićević, Milićević, Milić 2014: V. Milićević, Z. Milićević, N. Milić, Elektronsko učenje u Srbiji primenom Moodle softvera, *Časopis iz oblasti ekonomije, menadžmenta i informatike „BizInfo“*, 5, 1, 71-82.
- Mils 2006: K. A. Mills, Critical Framing in a Pedagogy of Multiliteracies. In Rennie, J (Ed.) *Voices, Vibes, Visions: Hearing the Voices, Feeling the Vibes, Capturing the Visions*, Aust. Assoc. for Teaching English/Australian Literacy Educator's Association, Darwin.
- Mitić 1999: V. Mitić, *Psihološki činioci prihvatanja inovacija u nastavi*, Novi Sad: Budućnost.
- Morison, Svini, Hefernan 2003: M. Morrison, A. Sweeney, T. Heffernan, Learning styles of on-campus and off-campus marketing students: The Challenge for Marketing Educators, *Journal of Marketing Education*, Vol 25, Issue 3, 208-217.
- Mtega et al. 2012: W. P. Mtega, R. Bernard, A. C. Msungu, R. Sanare, Using Mobile Phones for Teaching and Learning Purposes in Higher Learning Institutions: The Case of Sokoine University of Agriculture in Tanzania, *Proceedings and report of the 5th Ubuntu Net Alliance annual conference*, 118-129.
- Mukti 2000: N. A. Mukti, Computer technology in Malaysia: teachers background characteristics, attitudes and concerns, *Electronic Journal of Information Science in Developing Countries*, 3, 1–13.
- Natl 2005: C. Nuttall, *Teaching reading skills in a foreign language*, Oxford: Macmillan books for teachers.
- Nedeljković 2002: M. Nedeljković, Osavremenjivanje osnovne škole u ulozi razvijanje ekološke svesti učenika, *Pedagogija*, vol. 40, 4, 19-26.
- New London Group 1996: A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, *Harvard Educational Review*, 66: 60– 92.
- Ng 2012: W. Ng, Can we teach digital natives digital literacy?, *Computers & Education*, 59, 1065–1078.
- Novković Cvetković 2017: B. Novković-Cvetković, Inovativni modeli rada u nastavi u funkciji unapređivanja nastavnog procesa, *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, vol. 8, br. 1, 177-190.
- Oblinger, Oblinger 2005: D. Oblinger, J. L. Oblinger (Eds.), *Educating the Net Generation*, Washington, DC: Educause.
- O'Heloren, Dževit, Bezemer 2016: K. O'Halloran, C. Jewitt, J. Bezemer, *Introducing multimodality*, London: Routledge.
- Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba (2017). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Okvir-digitalnih-kompetencija.pdf>, preuzeto 03.10.2017.

- Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba (2019). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2019/08/2019_ODK_Nastavnik-za-digitalno-doba.pdf, preuzeto 20.12.2019.
- Olson, Zana 1993: J. M., Olson, M. P. Zanna, Attitudes and attitude change, *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154.
- Otesen 2006: E. Ottesen, Learning to teach with technology: Authoring practised identities, *Technology, Pedagogy and Education*, 15(3), 275–290.
- Otenbrit-Leftvić 2007: A. T. Ottenbreit-Leftwich, *Expert technology-using teachers: Visions, strategies, and development*, ProQuest Dissertations Publishing, Purdue University, West Lafayette.
- Pacific Policy Research Center 2010: *21st Century Skills for Students and Teachers*, Honolulu: Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division.
- Pahares 1992: M. F. Pajares, Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pantić, Čekić Marković 2011: N. Pantić, J. Čekić-Marković, (ur.), *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Paskarela 2008: J. Pascarella, Confronting the Challenges of Critical Digital Literacy: An Essay Review Critical Constructivism: A Primer. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 43, 3, 246-255.
- Pavlović 2008: B. Pavlović, Izazovi liderske uloge nastavnika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40, 2, 388-402.
- Pejović, Andrijević 2017: A. Pejović, M. Andrijević, La Implementación del Aprendizaje Cooperativo de ELE en Serbia, *Porta Linguarum, Monográfico II*, 173-186.
- Pendleton 2013: M. Pendleton, Through the Lens: Multimodal Science, Math, and Literacy Practices in an Elementary Classroom, *Meridian*, 16(1), 1-12.
- Petroni, Gracija Sindoni 2017: S. Petroni, M. Grazia Sindoni, *Multimodality and Digital Literacy in the English Language Syllabi across Europe*. In book: *Euromosaic: A Still Open Challenge* Publisher: Edicampus Editors: Flavia Cavaliere.
- Pirto 2004: J. Piirto, *Understanding creativity*, Scottsdale, Ar.: Great Potential Press.
- Politike obrazovanja i usavršavanja 2010: *Politike obrazovanja i usavršavanja: Nastavnici su bitni*, Beograd: OECD i Ministarstvo prosvete, str. 139-146,178-180, 188-193.
- Popović, Radosin-Bardić 2015: N. Popović, N. Radosin-Bardić, Primena platforme Moodle kao dodatnog nastavnog sredstva u učenju francuskog jezika po izboru. U: B. Radić-Bojanić (ur.), *Strani jezici na Filozofskom fakultetu: primenjenolingvistička istraživanja*: 169-186. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Potkonjak 2013: N. Potkonjak, Škola može biti inovativna samo ako ima inovativne nastavnike, *Obrazovne inovacije u informacionom društvu*, SAO, Beograd, 75-83.
- Prenski 2009: M. Prensky, H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom, *Innovate, Journal of Online Education*, vol. 5, 3.
- Prenski 2005: M. Prensky, What can you learn from a cell phone? - Almost anything! *Innovate: Journal of Online Education*, 1(5), 8, Article 2.
- Prenski 2001b: M. Prensky, Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 15-24.
- Prenski 2001a: M. Prensky, Digital Natives, Digital Immigrants, Part I, *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Previšić 1998: V. Previšić, Doprinosi „alternativnih škola” kvaliteti odgoja i obrazovanja. U: V. Rosić, (ur.), *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju*, Rijeka: Pedagoški fakultet, Odsjek za pedagogiju.
- Previšić 1986: V. Previšić, *Razvijanje stvaralaštva u slobodnim aktivnostima učenika*, Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja, Filozofski fakultet.
- Rajić 2013: S. Rajić, Educational Use Of Podcast, The Fourth International Conference on e-Learning (eLearning-2013), 26-27 September 2013, Belgrade, 90-94.
- Ratković 2009: M. Ratković, *Sinergija učenika, nastavnika, roditelja*. Novi Sad: Prometej.

- Redeker, Puni 2007: Ch. Redecker, Y. Punie (eds.), *European Framework for the Digital Competence of Educators*, DigCompEdu, Publications Office of the European Union.
- Ričards 2013: *Creativity in Language Teaching: Perspectives From Research and Practice*. In: R. H. Jones, J. C. Richards (eds.). New York, NY: Routledge.
- Rojs 2007: T. D. Royce, Multimodal communicative competence in second-language contexts'. In: T. D. Royce and W. Bowcher (eds.) *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*, New Jersey: Erlbaum, 361–390.
- Rouzel, Volš 2011: J. Rowsell, M. Walsh, Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies, and new literacies. *Brock Education*, 21(1), 53-62.
- Sabzian, Purhosein Gilakjani 2013: F. Sabzian, A. Pourhossein Gilakjani, Teachers' Attitudes about Computer Technology Training, Professional Development, Integration, Experience, Anxiety, and Literacy in English Language Teaching and Learning, *International Journal of Applied Science and Technology*, vol. 3, 1, 67-75.
- Salbego, Eberle, Soares da Silva Balen 2015: N. Salbego, V. M. Heberle, M. G. Soares da Silva Balen, A visual analysis of English textbooks: Multimodal scaffolded learning, *Calidoscópico*, vol. 13, 1, 5-13.
- Sankeji, Birč, Gardiner 2010: M. Sankey, D. Birch, M. Gardiner, Engaging students through multimodal learning environments: the journey continues. In: *ASCILITE 2010: 27th annual conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education: curriculum, technology and transformation for an unknown future*, Sydney: University of Queensland, 852-863.
- Sej 1998: J. W. Saye, Technology in the classroom: The role of disposition in teacher gate keeping, *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(3), 210-234.
- Seljo 2012: R. Säljö, Literacy, Digital Literacy and Epistemic Practices: The CoEvolution of Hybrid Minds and External Memory Systems, *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(1), 7-19.
- Smernice za unapređivanje uloge informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju, 2013: 4). Nacionalni prosvetni savet Republike Srbije, https://www.cipcentar.org/i_roditelji_se_pitaju/PDF/strategija/Smernice%20IKT.pdf, preuzeto 10.03.2019.
- San, Park, Park 2017: J.-B. Son, S.-S. Park, M. Park, Digital literacy of language learners in two different contexts, *The JALTCALL Journal*, 13, 2, 77-96.
- Spante, Hašimi, Lundin, Aldžirs 2018: M. Spante., S. Hashemi, M. Lundin, A. Algiers, *Digital competence and digital literacy in higher education reserach: Systematic review of concept use*, Cogent Education, 5, 1, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2018.1519143>. preuzeto 10.06.2019.
- Staub, Stern 2002: F. C. Staub, E. Stern, The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics, *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344-355.
- Stevanović, Stevanović 2010: V. Stevanović, M. Stevanović, Spremnost visokoškolskih nastavnika za inovacije u radu pomoću IKT i E-učenja. *Tehnika i informatika u obrazovanju*, 3, *Internacionalna Konferencija*, Čačak, 258-264.
- Studijski program *Jezik, književnost, kultura*, <http://www.fil.bg.ac.rs/lang/sr/nastava/osnovne-akademske-studije/osnovni-studijski-program/> preuzeto 20.12.2020.
- Suzić 2010: N. Suzić, Stare osobine i nove uloge nastavnika, *Godišnjak SAO*, Beograd, 215-230.
- Sučević 2008: V. Sučević, Kompetencije učitelja za kvalitetnu školu, Sombor, *Norma*, vol. 13, 3, 69-80.
- Suzić et al. 2001: N. Suzić et. al., *Interaktivno učenje III*. Banja Luka: TTCentar.
- Šao, Pjuh, Šeldon, Bajers 2002: Y. Zhao, K. Pugh, S. Sheldon, J. L. Byers, Conditions for classroom technology innovations, *Teachers College Record*, 104(3), 482–515.
- Šarma 2017: M. Sharma, Teacher in a Digital Era, *Global Journal of Computer Science and Technology, Interdisciplinary*, vol. 17, 3, 10-14.

- Šarma, Jyoti 2006: R.D. Sharma, J. Jyoti, Job satisfaction among school teachers, *IIMB Management Review*, 18(4), 349-363.
- Šikl 2011: A. Šikl, Savremena obrazovna tehnologija: efekti primene multimedija u nastavi, Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja, 6. Međunarodni simpozijum, Tehnički fakultet Čačak, 3-5. jun 2011. [http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/2\)%20Pedagoske%20dimenzije%20drustva%20ucenja%20i%20znanja/PDF/224%20Andrijana%20Sikl.pdf](http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/2)%20Pedagoske%20dimenzije%20drustva%20ucenja%20i%20znanja/PDF/224%20Andrijana%20Sikl.pdf), preuzeto 15.12.2018.
- Šnoc, Benert, Seufert 2002: W. Schnotz, M. Bannert, T. Seufert, Toward and integrative view of text and picture comprehension: Visualization effects on the construction of mental models. In: J. Otero, A., León, A. Graesser, (eds.), *The Psychology of science text comprehension*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 385-416.
- Tanker, Dogan, Tanas 2013: M. Tuncer, Y. Dogan, R. Tanas, Investigation of Vocational High-School Students' Computer Anxiety, *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12, 4, 90-95.
- Tepskot 1999: D. Tapscott, *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Ugrinović, Dobrijević, Boljanović 2015: D. Ugrinović, G. Dobrijević, J.Đ. Boljanović, Uticaj zadovoljstva poslom na motivaciju nastavnika srednjih škola u Srbiji, *Socioeconomica—The Scientific Journal for Theory and Practice of Socio-economic Development*, 4(7), 197-206.
- Ulu, Avšar-Tunkaj, Baš 2017: H. Ulu, A. Avsar-Tuncay, Ö. Bas, The Relationship between Multimodal Literacy of Pre-Service Teachers and Their Perception of Self-Efficacy in Critical Reading, *Journal of Education and Training Studies*, 5 (12), 85-91.
- Uzelac 2016: M. Uzelac, *Filozofija obrazovanja*, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Veiš, Taundrou 2010: V. Vaish, P. A. Towndrow, Multimodal Literacy in Language Classrooms, In: N. H. Hornberger, S. Lee McKay (eds.), *Sociolinguistics and Language Education (New perspectives on language and education)*. Bristol: Multilingual Matters, 317-345.
- Van Liven 2017: T. Van Leeuwen, A Social Semiotic Theory of Synesthesia? A Discussion Paper, *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, 55, 105-119.
- Vanderlinde, van Brak, Dekster 2012: R. Vanderlinde, J. van Braak, S. Dexter, ICT policy planning in a context of curriculum reform: Disentanglement of ICT policy domains and artifacts. *Computers & Education*, 58, 1339-1350.
- Vandijar 2014: T. Vandeyar, 'Windows' on Teachers' Beliefs and Attitudes about School ICT Policy Statements, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, vol 5, 14, 339-351.
- Varala, Jalkanen 2010: H. Vaarala, J. Jalkanen, Changing spaces, expanding mindsets: Towards L2 literacies on a multimodal reading comprehension course, *Language Value Journal*, 2(1), 68-99.
- Varšauer, Meskil 2000: M. Warschauer, C. Meskill, Technology and second language learning. In J. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 303-318). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Vatles 2019: I. Wattles, Intervju kao istraživačka metoda: teorijski aspekti, *CIVITAS*, 9(2), 201-214.
- Vilotijević, Mandić 2015: M. Vilotijević, D. Mandić, *Upravljanje razvojnim promenama u vaspitno-obrazovnim ustanovama*, Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu.
- Vinjals Blanco, Kuenka Amigo 2016: A. Viñals Blanco, J. Cuenca Amigo, Ocio entre pares en la era digital: percepción del ocio conectado juvenil, *Revista de Psicología del Deporte*, vol 25, 2, 61-65.
- Vinsent 2005: J. Vincent, *Multimodal Literacies in the School Curriculum*. Melbourne: University of Melbourne.
- Volš 2010: M. Walsh, Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice?, *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 33, No. 3, 211-239.
- Volš 2009: M. Walsh, Pedagogic Potentials of Multimodal Literacy. In: L. Tan Wee Hin & R. Subramanian (Eds), *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges*, 32-47, US: IGI Global.

- Votson 2006: G. Watson, Technology professional development: Long-term effects on teacher self efficacy, *Journal of Technology and Teacher Education*, 14, 151–165.
- Vrkić Dimić 2014: J. Vrkić Dimić, Suvremeni oblici pismenosti, *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 63, 3, 381-394.
- Zarej, Kazej 2011: R. G. Zarei, S. Khazaie, L2 vocabulary learning through multimodal representations, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 369-375.
- Zobenica, Stipančević 2016: N. Zobenica, A. Stipančević, Kompetencije nastavnika nemačkog jezika i književnosti u Srbiji. *Nasleđe*, 33, 151-162.

PRILOZI

PRILOG A: Anketa – Digitalna pismenost nastavnika stranih jezika

Ovom anketom želimo da ispitamo stavove nastavnika o upotrebi tehnologija u nastavi stranih jezika i učenju u digitalnom okruženju, kao i potrebe za dodatnim usavršavanjem nastavnika za korišćenje tehnologija u nastavi.

Anketa se realizuje u okviru istraživanja za izradu doktorske disertacije pod nazivom „Uloga nastavnika u primeni i razvoju multimodalnog učenja u nastavi stranih jezika” na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Vaše učešće u istraživanju je dobrovoljno i u potpunosti anonimno, a podaci će se koristiti isključivo u svrhu istraživanja. Informacije o istraživanju možete dobiti na mejl mika_vido_88@yahoo.com ili anajovano@gmail.com.

Hvala vam mnogo na izdvojenom vremenu!

1. odeljak

1. Pol:

- Ženski
- Muški

2. Koliko imate godina?

- 20 – 25
- 25 – 35
- 35 – 45
- 45 – 55
- 55 – 65

3. Gde živite:

- Gradska sredina
- Seoska sredina

4. Završena stručna sprema:

- Diplomirani filolog
- Master filolog
- Doktor filoloških nauka
- Drugo _____

5. U kojoj ustanovi radite:

- Predškolska ustanova
- Osnovna škola
- Srednja škola
- Fakultet
- Drugo _____

6. Koliko imate godina iskustva u radu u nastavi?

- 1 – 5 godina

- 5 – 10 godina
- 10- 20 godina
- preko 20 godina

7. Koji strani jezik predajete?

2. odeljak: Učenje/nastava stranih jezika u digitalnom okruženju

1. Koliko se slažete sa navedenim tvrdnjama? Učenje stranih jezika u digitalnom okruženju:

- Uopšte se ne slažem Ne slažem se Neopredeljen/a Slažem se Veoma se slažem

1. Podstiče motivaciju učenika stranih jezika.
2. Povećava aktivnost i autonomiju učenika u učenju stranih jezika.
3. Pozitivno utiče na razvoj kreativnosti kod učenika.
4. Pozitivno utiče na razvoj kritičkog mišljenja učenika.
5. Pozitivno utiče na razvoj kolaborativnog rada učenika.
6. Omogućava upotrebu autentičnih nastavnih materijala.
7. Pomaže učenicima da poboljšaju pravopis stranog jezika.
8. Pomaže učenicima da poboljšaju gramatiku stranog jezika.
9. Pomaže učenicima da poboljšaju izgovor na stranom jeziku.
10. Pomaže učenicima da poboljšaju vokabular stranog jezika.
11. Pomaže učenicima da bolje razumeju usmeni govor na stranom jeziku.
12. Pomaže učenicima da bolje čitaju na stranom jeziku.
13. Pomaže učenicima da bolje pišu na stranom jeziku.
14. Pomaže učenicima da na stranom jeziku govore uz veću tačnost i fluentnost.

2. Uz pomoć tehnologije i digitalne pismenosti, nastavnici stranih jezika:

- Uopšte se ne slažem Ne slažem se Neopredeljen/a Slažem se Veoma se slažem

1. Kvalitetnije organizuju nastavu.
2. Prate sopstveni napredak u praksi.
3. Stiču veštine umrežavanja.
4. Uspešnije kreiraju i arhiviraju nastavne planove.
5. Uspešnije koriste softvere za obradu podataka i tekstova.
6. Uspešnije kreiraju onlajn digitalne biblioteke.
7. Uspešnije kreiraju digitalne sadržaje.
8. Uspešnije kreiraju digitalne tekstove.
9. Adekvatno koriste slike.
10. Adekvatno koriste zvuk.
11. Adekvatno koriste grafikone.
12. Adekvatno koriste i kreiraju video sadržaje.
13. Adekvatno koriste, kreiraju i vode blogove/web stranice.
14. Adekvatno koriste, kreiraju i vode vebinare.
15. Adekvatno kreiraju i vode grupe na društvenim mrežama.

3. Šta za Vas predstavlja digitalna pismenost nastavnika?

4. Po vašem mišljenju i u skladu sa nastavničkim iskustvom, koje su glavne odlike nastavnika stranih jezika? Molimo Vas da navedete pet karakteristika koje smatrate ključnim.

5. Navedite u kojoj meri se slažete sa sledećim tvrdnjama:

Uopšte se ne slažem Ne slažem se Neopredeljen/a Slažem se Veoma se slažem

1. Kreativnost nastavnika je bitna za učenje u digitalnom dobu.
2. Motivacija nastavnika je važna za učenje u digitalnom dobu.
3. Nastavnici digitalnog doba treba da poseduju osobine lidera.
4. Rado koristim informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) na časovima.
5. Osećam se sigurno kada koristim IKT na časovima.
6. Verujem da uz pomoć IKT-a više motivišem učenike.
7. Verujem da uz pomoć IKT-a više aktiviram učenike.
8. Osećam se nesigurno kada koristim IKT u nastavi.
9. Napet/a sam i nervozan/na kada koristim IKT na časovima.
10. Osećam strah od upotrebe IKT-a na časovima.
11. Bojim se da će moji učenici primetiti greške koje pravim kada primenjujem IKT u nastavi.
12. Lako pripremam časove uz pomoć IKT-a.
13. Teško mi je da pripremim časove uz pomoć IKT-a.
14. Ne postoje dovoljno obuka i smernica za upotrebu IKT-a.
15. Često samostalno tražim neki vid obuke i instrukcija za primenu IKT-a.
16. Konsultujem se sa kolegama kada koristim IKT na časovima.

3. odeljak: Upotreba tehnologije u nastavi stranih jezika

1. Da li imate pristup savremenoj tehnologiji (npr. računar, internet) u ustanovi u kojoj radite?

- Da
 Ne

2. Da li koristite informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) u nastavi stranih jezika poput računara, laptopa, tableta, skenera, projektora?

- Da
 Ne

3. Koliko često koristite IKT tehnologije na časovima?

- Skoro nikad Retko Ponekad Često Na svakom času

4. Koliko često koristite sledeće digitalne resurse u nastavi:

- Skoro nikad Retko Ponekad Često Na svakom času

Mobilni telefoni

Blogovi

Podkasti

Moodle

Google Classroom

Edmodo
Viber
WhatsApp
Skype
Zoom
Facebook
Instagram
Kahoot
Quizlet
Ostalo _____

5. Da li koristite besplatne onlajn platforme za učenje? Ako je Vaš odgovor DA, molimo vas navedite platforme koje koristite.

6. Naznačite na koji sve način primena savremene tehnologije unapređuje učenje i nastavu stranih jezika:

- Štedi vreme.
- Olakšava pripremu časova.
- Povećava nivo zainteresovanosti učenika.
- Povećava kvalitet nastavnih materijala.
- Omogućava učenicima lakši i brži pristup materijalima za učenje.
- Omogućava učenicima lakši i brži pristup relevantnim informacijama.
- Omogućava učenicima pristup materijalima u bilo koje vreme.
- Doprinosi realizaciji aktivne uloge učenika.
- Doprinosi individualizaciji učenja.
- Poboljšava komunikaciju između nastavnika i učenika.
- Savremena tehnologija ne unapređuje učenje i nastavu stranih jezika na značajan način.
- Ostalo _____

7. Po vašem mišljenju, da li postoje rizici u primeni tehnologija u podučavanju i koji su?

4. odeljak: Usavršavanje nastavnika stranih jezika za upotrebu tehnologija

1. Da li ste imali obuku ili pohađali seminar za upotrebu tehnologija u nastavi stranih jezika?

- Da
- Ne

2. Ako ste na prethodno pitanje odgovorili potvrdno, molimo vas da navedete naziv obuke/seminara, organizatora i mesto realizacije?

3. Da li su obuke i seminari prilagođeni akreditovanom planu i programu stranih jezika?

4. Da li ste upoznati sa *Okvirom digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba iz 2017. i 2019. godine?*

- Da
 Ne

5. Ako ste na prethodno pitanje odgovorili potvrdno, na koji način Vam pomenuti *Okviri* pomažu u nastavnom radu?

6. Da li ste u mogućnosti da koristite stečeno znanje sa obuka i seminara o tehnologijama na časovima stranih jezika? Na koji način?

7. Koje biste ključne teme u vezi sa upotrebom savremene tehnologije u nastavi stranih jezika preporučili za neke buduće obuke?

5. odeljak: Nastava stranih jezika u vreme globalne pandemije virusa COVID-19

1. Procenite u kolikoj meri se promenio pristup učenju i nastavi stranih jezika u našoj zemlji tokom trajanja pandemije:

Nimalo se nije promenio 1 2 3 4 5 6 7 U potpunosti se promenio

2. Nastava i učenje stranih jezika na daljinu u vreme pandemije:

Uopšte se ne slažem Ne slažem se Neopredeljen/a Slažem se Veoma se slažem

- Štedi vreme.
 Olakšava pripremu časova.
 Povećava nivo zainteresovanosti učenika.
 Povećava kvalitet nastavnih materijala.
 Omogućava učenicima lakši i brži pristup materijalima za učenje.
 Omogućava učenicima lakši i brži pristup relevantnim informacijama.
 Omogućava učenicima pristup materijalima u bilo koje vreme.
 Doprinosi realizaciji aktivne uloge učenika.
 Doprinosi individualizaciji učenja.
 Poboljšava komunikaciju između nastavnika i učenika.
 Ostalo _____

3. Procenite u kolikoj meri će se zadržati novine u učenju i nastavi stranih jezika nakon završetka pandemije.

Neće se zadržati 1 2 3 4 5 6 7 U potpunosti će se zadržati

4. Sa kojim ste se izazovima suočili prilikom naglog prelaska na nastavu u digitalnom okruženju?

5. Koje ste obrazovne platforme i aplikacije počeli/ili nastavili da koristite u onlajn nastavi?

Dodatni komentar _____

* POZIV ZA NASTAVNIKE OSNOVNIH I SREDNJIH ŠKOLA: Ukoliko želite da učestvujete u nastavku istraživanja koji obuhvata onlajn intervju, pozivamo vas da nam napišete imejl adresu kako bismo vas kontaktirali. Hvala unapred!

Zahvaljujemo na izdvojenom vremenu!

Ako imate dodatne komentare ili sugestije, pozivamo vas da ih sa nama podelite putem mejla
mika_vido_88@yahoo.com ili anajovano@gmail.com.

PRILOG B: Anketa – Digitalni alati u nastavi stranih jezika

Ovom anketom želimo da ispitamo stavove studenta o upotrebi tehnologija u nastavi i učenju stranih jezika u digitalnom okruženju. Cilj ankete jesu razvoj digitalnih kompetencija i primena digitalnih alata u nastavi stranih jezika, stoga su nam stavovi studenata i njihov pristup rešavanju digitalnih zadataka/projekata od velike važnosti.

Anketa se realizuje u okviru istraživanja za izradu doktorske disertacije pod nazivom „Uloga nastavnika u primeni i razvoju multimodalnog učenja u nastavi stranih jezika” na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

Informacije o istraživanju možete dobiti na mejl mika_vido_88@yahoo.com ili anajovano@gmail.com.

Hvala vam mnogo na izdvojenom vremenu!

1. odeljak

1. Pol:

- Ženski
- Muški

2. Koliko imate godina?

3. Gde živite:

- Gradska sredina
- Seoska sredina

4. Na kojoj ste godini na fakultetu:

- Prva
- Druga
- Treća
- Četvrta

5. Na kojoj ste studijskoj grupi:

6. Koje strane jezike učite?

2. odeljak: Učenje stranih jezika u digitalnom okruženju

1. Koliko se slažete sa navedenim tvrdnjama? Učenje stranih jezika u digitalnom okruženju:

- Uopšte se ne slažem Ne slažem se Neopredeljen/a Slažem se Veoma se slažem

1. Povećava motivaciju.

2. Povećava aktivnost i autonomiju.

3. Pozitivno utiče na razvoj kreativnosti.
4. Pozitivno utiče na razvoj kritičkog mišljenja.
5. Pozitivno utiče na razvoj kolaborativnog rada.
6. Omogućava upotrebu autentičnih nastavnih materijala.
7. Pomaže da se poboljša pravopis stranog jezika.
8. Pomaže da se poboljša gramatika stranog jezika.
9. Pomaže da se poboljša izgovor na stranom jeziku.
10. Pomaže da se poboljša vokabular stranog jezika.
11. Pomaže da se poboljša razumevanje na stranom jeziku.
12. Pomaže da se poboljša čitanje na stranom jeziku.
13. Pomaže da se poboljša pisanje na stranom jeziku.
14. Pomaže da se poboljša govor na stranom jeziku.

2. Na osnovu aktivnosti koje zahtevaju rad na projektu ili zadatku u digitalnom okruženju, studenti ...

Uopšte se ne slažem Ne slažem se Neopredeljen/a Slažem se Veoma se slažem

1. Prate sopstveni napredak.
2. Stiču veštine umrežavanja.
3. Uspešnije koriste obrazovne platforme.
4. Uspešnije koriste aplikacije.
5. Uspešnije učestvuju u virtuelnim konferencijama.
6. Uspešnije pronalaze relevantne informacije.
7. Uspešnije selektuju pronađene informacije.
8. Uspešnije analiziraju pronađene informacije.
9. Uspešnije organizuju pronađene informacije.
10. Uspešnije kreiraju digitalne sadržaje.
11. Uspešnije kreiraju digitalne tekstove.
12. Adekvatno koriste slike.
13. Adekvatno koriste zvuk.
14. Bolje koriste grafikone.
15. Bolje koriste i kreiraju video sadržaje.
16. Adekvatno koriste i kreiraju prezentacije.
17. Adekvatno koriste i kreiraju blogove/web stranice.
18. Adekvatno koriste vebinare.
19. Adekvatno učestvuju na društvenim mrežama.

3. Šta za Vas predstavlja digitalna pismenost?

3. odeljak: Upotreba tehnologije u nastavi stranih jezika

1. Da li imate pristup savremenoj tehnologiji (npr. računar, internet) na fakultetu?

- Da
 Ne

2. Da li koristite informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) u učenju stranih jezika poput računara, laptopa, tableta, skenera, projektora?

- Da
- Ne

3. Koliko često koristite IKT tehnologije pri učenju?

- Skoro nikad
- Retko
- Ponekad
- Često
- Na svakom času

4. Koliko često koristite sledeće digitalne resurse u učenju:

- Skoro nikad
- Retko
- Ponekad
- Često
- Na svakom času

Mobilni telefoni

Blogovi

Podkasti

Moodle

Google Classroom

Edmodo

Viber

WhatsApp

Facebook

Instagram

Skype

Zoom

Kahoot

Quizlet

Ostalo _____

5. Da li koristite besplatne onlajn platforme za učenje? Ako je Vaš odgovor DA, molimo vas navedite platforme koje koristite.

6. Naznačite na koji sve način primena savremene tehnologije unapređuje učenje stranih jezika:

- Štedi vreme.
- Povećava nivo zainteresovanosti.
- Povećava kvalitet nastavnih materijala.
- Omogućava lakši i brži pristup materijalima za učenje.
- Omogućava lakši i brži pristup relevantnim informacijama.
- Omogućava pristup materijalima u bilo koje vreme.
- Doprinosi realizaciji aktivne uloge studenata.
- Doprinosi individualizaciji učenja.
- Poboljšava komunikaciju između profesora i studenata.
- Savremena tehnologija ne unapređuje učenje i nastavu stranih jezika na značajan način.
- Ostalo _____

7. Po vašem mišljenju, da li postoje rizici u primeni tehnologija u učenju i koji su?

4. odeljak: Nastava stranih jezika u vreme globalne pandemije virusa COVID-19

1. Procenite u kolikoj meri se promenio pristup učenju stranih jezika u našoj zemlji tokom trajanja pandemije:

U potpunosti se promenio 1 2 3 4 5 6 7 Nimalo se nije promenio

2. Učenje stranih jezika na daljinu u vreme pandemije:

Uopšte se ne slažem Ne slažem se Neopredeljen/a Slažem se Veoma se slažem

Štedi vreme.

Povećava nivo zainteresovanosti.

Povećava kvalitet nastavnih materijala.

Omogućava se lakši i brži pristup materijalima za učenje.

Omogućava se lakši i brži pristup relevantnim informacijama.

Omogućava se pristup materijalima u bilo koje vreme.

Doprinosi realizaciji aktivne uloge studenta.

Doprinosi individualizaciji učenja.

Poboljšava komunikaciju između profesora i studenata.

Ostalo _____

3. Procenite u kolikoj meri će se zadržati novine u učenju i nastavi stranih jezika nakon završetka pandemije.

Neće se zadržati novine 1 2 3 4 5 6 7 U potpunosti će se zadržati novine

4. Sa kojim ste se izazovima suočili prilikom naglog prelaska na nastavu i učenje u digitalnom okruženju?

5. Koje ste obrazovne platforme i aplikacije počeli/ili nastavili da koristite prilikom učenja?

Dodatni komentar _____

Još jednom vam se zahvaljujemo na izdvojenom vremenu!

PRILOG C: Protokol za intervjuje sa nastavnicima stranih jezika

1. Gde radite? Koliko godina radnog iskustva imate?
2. Koji strani jezik predajete?
3. Zašto ste se odlučili da se bavite nastavom stranih jezika?

Učenje/nastava stranih jezika u digitalnom okruženju

1. Šta mislite o nastavi stranih jezika uz upotrebu tehnologija?
2. Šta mislite o onlajn nastavi stranih jezika?
3. Da li kreirate sopstvene digitalne nastavne sadržaje ili koristite tuđe? Kakav izgleda kada vi kreirate materijale... šta sve koristite u procesu stvaranja? Da li koristite slike, video sadržaje, audio sadržaje, grafikone, ilustracije itd.?
4. Kako nastava uz upotrebu novih tehnologija utiče na vaše učenike?
5. Da li ste primetili da se jezičke veštine više razvijaju?
6. Da li ste dosad radili onlajn projekte sa učenicima? Ako jeste, koje ste platforme i digitalne resurse koristili?
7. Prilikom izrade digitalnih zadataka/projekata, kako izgleda saradnja među učenicima? Da li su više motivisani, kreativniji, organizovaniji, da li preuzimaju inicijativu?
8. Koje se poteškoće javljaju prilikom kreiranja digitalnih zadataka?
9. Kako se osećate kada koristite tehnologije na časovima?
10. Da li tražite pomoć od kolega/koleginica kada se jave problemi pri upotrebi tehnologija ili samostalno pronalazite rešenje?

Upotreba tehnologija u nastavi stranih jezika

11. Kakav je pristup tehnologijama i internetu u instituciji u kojoj radite? Šta vam nedostaje?
12. Da li često koristite digitalne alate (platforme i aplikacije) u nastavi? Ako koristite, navedite koje su i zašto ih koristite?
13. Koji su benefiti/prednosti nastave uz upotrebu novih tehnologija?
14. Koje su mane i rizici nastave uz upotrebu novih tehnologija?

Usavršavanja nastavnika stranih jezika za upotrebu tehnologija

15. Da li ste imali obuke ili seminare u vezi sa upotrebom tehnologija na časovima stranih jezika?
16. Da li primenjujete znanje sa tih seminara?
17. Koje biste teme predložili za nove seminare/obuke koje bi bile od pomoći u vašem radu?
18. Da li ste upoznati sa Okvirom digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba iz 2017. i 2019. godine? Da li vam smernice ovog *Okvira* pomažu u radu?

Nastava stranih jezika u vreme pandemije COVID-19

19. Koliko se nastava promenila za vreme pandemije?
20. Kako ste se vi i vaš kolektiv/vaša škola/vaš fakultet organizovali tokom pandemije?
21. Kako su učenici reagovali na novonastalu situaciju i nagli prelazak na onlajn nastavu od marta meseca 2020. godine?
22. Koji su bili najveći izazovi i kako ste ih prevazišli?
23. Kako nastava izgleda danas? Da li ste zadovoljni radom i kombinovanim radom (onlajn nastava i nastava u školi) koji je krenuo od septembra 2020. godine? Koje su vaše sugestije?

PRILOG D: Plan i program predmeta *Savremeni španski jezik G-2*

Nombre: LENGUA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA G-2

Código: 1415032

Tipo: Obligatoria

Créditos: 6

Curso: 1º

Semestre: 2º

Grupo: SA

Profesora responsable: Dr.^a Ivana Vučina Simović
Colaboradora: Jenny Perdomo

1. OBJETIVOS

- Comprensión y expresión, tanto oral como escrita, en lengua española, nivel de iniciación (A2 según el *Marco de referencia europeo*).
- Adquisición de nociones gramaticales básicas en relación con la lengua española (A2 según el *Marco de referencia europeo*).
- Adquisición de un conocimiento elemental del ámbito sociocultural hispano.

2. COMPETENCIAS

2.1 COMPETENCIAS TRANSVERSALES/GENÉRICAS

- Comunicación escrita y oral en la lengua meta.
- Capacidad de análisis.
- Capacidad de gestión de la información.

2.2 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Cognitivas (saber):

- Comprensión de frases y del vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar básica, compras, lugar de residencia, empleo). Capacidad de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
- Capacidad de leer textos breves y sencillos. Capacidad para encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios. Comprensión de cartas personales breves y sencillas.
- Capacidad de comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.
- Utilización de expresiones y frases sencillas para describir, con términos sencillos, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.
- Capacidad de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Capacidad de escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

Procedimentales / instrumentales (saber hacer):

- Desarrollo de estrategias para adquirir las cuatro destrezas de manera integrada.

Actitudinales (ser):

- Aprendizaje autónomo.
- Aprendizaje cooperativo.
- Capacidad de reflexión personal.
- Aprecio y valoración positiva de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad internacional.

3. METODOLOGÍA

- Número de horas: 96
- Número de clases: 30
- Actividades personales dirigidas por el profesor: 10
- Exámenes: 1

4. TÉCNICAS DOCENTES (señale con una X las técnicas que va a utilizar en el desarrollo de su asignatura. Puede señalar más de una. También puede sustituirlas por otras):

Sesiones académicas teóricas: X	Exposiciones y debate: X	Tutorías especializadas: X
Sesiones académicas prácticas: X	Visitas y excursiones:	Controles de lecturas obligatorias: X

Otros (especificar): trabajo en grupo.

5. BLOQUE DE CONTENIDOS

Unidad 1

Competencia pragmática: Describir la ropa, dar información detallada sobre algo o alguien, hablar de acontecimientos pasados, expresar intensidad, cantidad y opinión, y expresar acuerdo y desacuerdo (II).

Competencia gramatical: *ser* + descripción de ropa, el pronombre relativo *que*, el pretérito perfecto simple (o indefinido), las expresiones de tiempo y los determinativos demostrativos.

Competencia léxica: las prendas de vestir, las características de las prendas de vestir, las estaciones del año y los fenómenos meteorológicos.

Competencia sociolingüística: la moda en España e Hispanoamérica.

Unidad 2

Competencia gramatical: saludar y despedirse, responder a un saludo, expresar gustos, hablar de planes e intenciones y expresar causa.

Competencia gramatical: el presente de indicativo de los verbos *ser* y *estar*, el género y número de los sustantivos, el presente de indicativo de los verbos regulares e irregulares, los pronombres interrogativos y la perífrasis *ir a* + infinitivo.

Competencia léxica: los adjetivos de carácter y personalidad y actividades de ocio.

Competencia sociolingüística: estudiar español.

Unidad 3

Competencia pragmática: hablar de experiencia pasadas, escribir un currículum vitae, hablar de la vida de una persona y comprender ofertas de trabajo.

Competencia gramatical: el pretérito perfecto simple (o indefinido) de los verbos regulares e irregulares, las expresiones de tiempo: *ayer, el otro día...*, y los pronombres de objeto directo e indirecto.

Competencia léxica: los estudios y las profesiones, las secciones de un currículum, las etapas de la vida y los anuncios de las ofertas de empleo.

Competencia sociolingüística: universidades del siglo XXI.

Unidad 4

Competencia pragmática: expresar delimitación espacial y temporal, valorar experiencias, expresar condición, localizar un lugar y hablar de experiencia pasadas sin especificar cuándo se realizaron.

Competencia gramatical: el pretérito perfecto simple de los verbos irregulares, las expresiones de tiempo, las preposiciones *desde* y *hasta*, *si* + presente de indicativo y los adverbios de frecuencia.

Competencia léxica: los objetos y documentos relacionados con los viajes y los tipos de alojamiento.

Competencia sociolingüística: el Camino Precolombino del Takesi y el Camino de Santiago.

Unidad 5

Competencia pragmática: comparar, describir ropa, hablar de preferencias, preguntar medidas, valorar y hablar en pasado.

Competencia gramatical: los comparativos regulares, *ser* + adjetivos para describir ropa, los verbos *gustar/encantar/interesar* y el contraste pretérito perfecto simple/pretérito perfecto compuesto.

Competencia léxica: las secciones de un centro comercial, las prendas de ropa y artistas callejeros.

Competencia sociolingüística: de compras en España y Perú.

Unidad 6

Competencia pragmática: expresar acción en desarrollo, expresar anterioridad/posterioridad, expresar necesidad, expresar cambio y destacar una cualidad.

Competencia gramatical: el gerundio, el presente continuo con los pronombres de OD y OI, el contraste presente/presente continuo, los comparativos irregulares, el pretérito imperfecto, expresiones de tiempo y superlativo.

Competencia léxica: actividades y deportes al aire libre.

Competencia sociolingüística: deportes de aventura.

Unidad 7

Competencia pragmática: organizar la información, contar acontecimientos y describirlos, preguntar y dar direcciones, describir situaciones, personas o lugares, preguntar y expresar la causa y expresar consecuencia.

Competencia gramatical: los organizadores de la información, el contraste pretérito perfecto simple/imperfecto, la perífrasis *poder* + infinitivo y las preposiciones *a*, *de* y *en*.

Competencia léxica: los medios de transporte y los lugares de interés.

Competencia sociolingüística: Patrimonio de la Humanidad e iconos universales del arte.

Unidad 8

Competencia pragmática: dar y responder a una instrucción, hablar del estado físico y la salud, expresar simultaneidad, aconsejar, desear éxito o suerte y expresar certeza y falta de certeza.

Competencia gramatical: el imperativo afirmativo, los verbos *doler* y *sentirse*, *cuando* + presente de indicativo, el presente de subjuntivo de los verbos regulares y *es necesario/conveniente/importante* + infinitivo/*que* + presente de subjuntivo.

Competencia léxica: los profesionales sanitarios y sus lugares de trabajo, las partes del cuerpo, los síntomas, las medicinas y los estados de ánimo.

Competencia sociolingüística: el sistema sanitario de España y México.

Unidad 9

Competencia pragmática: dar instrucciones, pedir en el restaurante, formular deseos y expresar posesión.

Competencia gramatical: el imperativo negativo, los pronombres posesivos y *que* + presente de subjuntivo.

Competencia léxica: los envases y las cantidades, los utensilios de mesa, los materiales y los platos elaborados y las bebidas.

Competencia sociolingüística: eventos gastronómicos en España e Hispanoamérica.

Unidad 10

Competencia pragmática: pedir y dar opinión, expresar acuerdo y desacuerdo, y expresar obligación.

Competencia gramatical: el presente de subjuntivo, los pronombres con preposición, y los usos de *ser* y *estar*.

Competencia léxica: la programación de televisión, el ordenador e Internet.

Competencia sociolingüística: las redes sociales.

Unidad 11

Competencia pragmática: referirse a personas, objetos y lugares concretos, hablar de deseos, proponer y sugerir, aceptar o rechazar una propuesta y justificarlo, y expresar cantidad o intensidad.

Competencia gramatical: las preposiciones *por* y *para*, las oraciones de relativo con *que* y *donde*, las perífrasis: *empezar a*, *acabar de*, *volver a* + infinitivo, y los cuantificadores.

Competencia léxica: eventos y actividades culturales, y festivales.

Competencia sociolingüística: festivales de España e Hispanoamérica.

6. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Cortés, Maximiano, *Gramática y recursos comunicativos 1 (A1-A2)*, Santillana, Madrid, 2007.

Matte Bon, Francisco (1995), *Gramática comunicativa del español*, vol. I y II. Edelsa: Madrid.

VV.AA. (2011): *Gramática básica del estudiante de español*. Madrid: Difusión.

VV.AA (2011): *Embarque 2. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

7. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

7.1 CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN

- El proceso de evaluación se entenderá como un componente más del proceso de aprendizaje.
- Se elaborarán pruebas cuyo contenido y presentación responda a las actividades y ejercicios de clase.
- El proceso de evaluación se integrará como una actividad más del aula.
- Se contrastarán y comentarán los resultados de evaluaciones tanto *cualitativas* como *cuantitativas* con otros profesores del área.
- Las pruebas, dada su naturaleza comunicativa, deberán estar basadas en la interacción, ser imprevisibles, con un propósito definido y con una técnica conocida por los alumnos.

7.2 SISTEMA DE EVALUACIÓN

La **nota final del estudiante** será el resultado de combinar varias calificaciones:

- **Examen escrito** (que consistirá en: un test de gramática y vocabulario; dos comprensiones, una auditiva y otra de lectura y una prueba de expresión escrita): 35 puntos. La distribución será la siguiente:
 - Test de gramática: 15 puntos
 - Comprensión de lectura: 5 puntos
 - Comprensión auditiva: 5 puntos
 - La prueba de expresión escrita: 10 puntos
- **Tareas, asistencia y participación:** 55 puntos. La distribución será la siguiente:
 - Tareas: 50 puntos
 - Asistencia y participación: 5 puntos
- **Prueba oral:** 10 puntos.

Para superar la asignatura el alumno deberá tener un mínimo de 21 puntos entre el examen escrito y la prueba oral y 30 puntos en las tareas.

Las tareas deberán presentarse en el día señalado por el profesor. Las tareas ni se admiten fuera de plazo ni se recuperan.

La prueba oral sólo se hará en **horas lectivas** fijadas por el profesor correspondiente.

7.3 ESCALA DE CALIFICACIONES

PUNTOS	CALIFICACIÓN	NOTA FINAL
91-100	EXCELENTE	10
81-90	SOBRESALIENTE	9
71-80	NOTABLE	8
61-70	BIEN	7
51-60	APROBADO	6
0-50	NO APROBADO	5

8. ORGANIZACIÓN DOCENTE SEMANAL

SEMANA	UNIDADES A TRATAR
1ª semana	Unidad 1
2ª semana	Unidad 2
3ª semana	Unidad 3
4ª semana	Unidad 4
5ª semana	Unidad 5
6ª semana	Repaso (1-5)
7ª semana	Unidad 6
8ª semana	Unidades 7 y 8
9ª semana	Unidades 9 y 10
10ª semana	Unidad 11
11ª semana	Unidad 12
12ª semana	Repaso (6-12)
13ª semana	Examen
14ª semana	Revisión

PRILOG E: Plan i program predmeta *Savremeni španski jezik G-4*

Nombre: LENGUA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA G-4
Código: 1415034
Tipo: Obligatoria
Créditos: 6
Curso: 2°
Semestre: 4°
Grupo: SA

Profesora responsable: Dr.^a Ana Jovanović
Colaborador: Francisco Capilla Martín

Objetivos

Comprensión y expresión, tanto oral como escrita, en lengua española, nivel intermedio (B1.2 según el *Marco de referencia europeo*), con un énfasis en el español académico.

Adquisición de nociones gramaticales de la lengua española, nivel intermedio (B1.2 según el *Marco de referencia europeo*).

Adquisición de un conocimiento básico del ámbito sociocultural hispano.

Competencias

COMPETENCIAS

TRANSVERSALES/GENÉRICAS

Comunicación escrita y oral en la lengua meta. Capacidad de análisis. Capacidad de gestión de la información .

COMPETENCIAS

ESPECÍFICAS

Cognitivas (saber)

- Capta las ideas principales y detalles específicos de informaciones y debates relacionados con actividades cotidianas. Sigue conferencia sobre temas generales, instrucciones detalladas, informativos radiofónicos, grabaciones sobre temas corrientes y programas de TV, siempre que la pronunciación sea clara.
- Comprende textos escritos relacionados con su ámbito de conocimiento. Localiza información específica en documentos variados, entresaca las ideas significativas de artículos periodísticos, sigue instrucciones de uso de aparatos. Capta la expresión de hechos y sentimientos en cartas personales.
- Resuelve las situaciones que se presentan en un viaje. Intercambia y comprueba información, opiniones y argumentos, participa en informaciones improvisadas expresando sentimientos, creencias, acuerdos y desacuerdos; participa en reuniones formales y es capaz de repetir lo que se ha dicho para asegurar la comprensión. Se desenvuelve bien, incluso en situaciones menos habituales y hace que la interacción avance. Presenta personas, situaciones, relata experiencias y hechos, cuenta el argumento de un libro o película y expresa sus reacciones. Explica planes, acciones y opiniones.
- Escribe textos sencillos y bien cohesionados sobre temas corrientes y de interés personal. Narra experiencias y hechos y escribe breves informes. Transmite información, resaltando los aspectos importantes y escribe cartas personales describiendo experiencias, sentimientos e impresiones con cierta profundidad.

Procedimentales

/

instrumentales

(saber

hacer)

Desarrollo de estrategias para adquirir las cuatro destrezas de manera integrada.

Actitudinales

(ser)

Aprendizaje autónomo. Aprendizaje cooperativo. Capacidad de reflexión personal. Aprecio y valoración positiva de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad internacional.

Contenidos

Contenidos que corresponden a nivel B1.2 según el *Marco de referencia europeo*.

Técnicas docentes

La asignatura se impartirá en dos bloques: uno por la profesora responsable (2 horas) y otro por el/la lector/a (6 horas).

Las técnicas docentes consisten en: sesiones académicas teóricas y prácticas, exposiciones y debates, proyectos, etc. (trabajo individual, en pareja y en grupo).

Evaluación

CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN
 El proceso de evaluación se entenderá como un componente más del proceso de aprendizaje y, como tal, se integrará como una actividad más del aula. Se elaborarán pruebas cuyo contenido y presentación respondan a las actividades y ejercicios de clase. Se contrastarán y comentarán los resultados de evaluaciones tanto cualitativas como cuantitativas con otros profesores del área. Las pruebas, dada su naturaleza comunicativa, deberán estar basadas en la interacción, ser imprevisibles, con un propósito definido y con una técnica conocida por los alumno.

SISTEMA DE EVALUACIÓN
Actividades / Tareas y participación: 40 puntos
Pruebas: 20 puntos
Expresión oral (final): 10 puntos
Prueba escrita: (test de gramática y vocabulario (20 puntos), comprensión escrita (5 puntos) y expresión escrita (5 puntos)): 30 puntos.

NOTAS ACLARATORIAS SOBRE EL SISTEMA DE EVALUACIÓN
 Para superar esta asignatura el alumno deberá contar con un mínimo de **55% en cada segmento de la evaluación** prevista.
 El/la alumno/a podrá faltar a tres clases (de 90 minutos), en cada uno de los bloques, a lo largo del semestre. En el caso contrario, no se podrá presentar en el examen final. Las tareas deberán presentarse en el día señalado por el profesor. **No se admitirá ninguna tarea fuera de dicho plazo.**
La entrevista solo se hará en horas lectivas fijadas por el lector / la profesora.

ESCALA DE CALIFICACIONES

PUNTOS	CALIFICACIÓN	NOTA FINAL
91-100	EXCELENTE	10
81-90	SOBRESALIENTE	9
71-80	NOTABLE	8
61-70	BIEN	7
51-60	APROBADO	6
0-50	NO APROBADO	5

Bibliografía

- Montserrat Alonso Cuenca & Rocío Prieto Prieto (2012): *Embarque. Curso de español lengua extranjera 3. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Materiales adicionales, proporcionados por la profesora / el lector / el/la estudiante.

Biografija autora

Milena Vidosavljević je rođena 01. 10. 1988. godine u Prizrenu. Osnovne akademske studije završila je na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu 2011. godine, studijska grupa - Španski jezik i hispanske književnosti. Master akademske studije završila je na istom fakultetu 2014. godine odbranivši master rad pod nazivom *Razvoj interkulture komunikativne kompetencije u nastavi španskog jezika*. Od 2015. godine doktorand je na Filološkom fakultetu u Beogradu. Tokom prethodnih godina, na doktorskim studijama, kontinuirano se usavršavala na seminarima, konferencijama i naučnim skupovima kako u Srbiji, tako i u drugim zemljama. Od aprila do jula 2019. godine dobila je stipendiju Erasmus+ na Univerzitetu u Salamanci, u Španiji, gde se dodatno usavršavala i radila na doktorskoj disertaciji. Takođe, pohađala je i letnju školu sefardike u Halberštatu, u Nemačkoj, 2018. i 2019. godine. Član je Udruženja profesora španskog jezika Srbije, Društva hispanista, Društva mladih lingvista i Društva pedagoga iz Beograda. Trenutno radi kao prevodilac i profesorka španskog i engleskog jezika u školama stranih jezika u Nišu. Oblasti njenog naučnoistraživačkog rada su: primenjena lingvistika, sociolingvistika, pedagogija, psihologija, metodika nastave stranih jezika, metodika nastave španskog jezika i sefardika.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Милена Видосављевић

Број досијеа 15063/д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Улога наставника у примени и развоју мултимодалног учења у настави страних језика

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација ни у целини ни у деловима није била предложена за стицање дипломе студијских програма других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, _____

Милена Видосављевић

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Милена Вилосављевић

Број досијеа 15063/д

Студијски програм Језик, књижевност, култура

Наслов рада Улога наставника у примени и развоју мултимодалног учења у настави страних језика

Ментор проф. др Ана Јовановић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, _____

Милена Вилосављевић

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Улога наставника у примени и развоју мултимодалног учења у настави страних језика

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду, и доступну у отвореном приступу, могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла:

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, _____

Милена Вуковљевић

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.