

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Марина Ђ. Ђукић Mirzayantz

**Модел учења на даљину у настави
немачког језика као страног**

Докторска дисертација

Београд

2016.

University in Belgrade

Faculty of Philology

Marina Dj. Djukic Mirzayantz

**A model of distance learning and teaching
German as a foreign language**

Doctoral Dissertation

Belgrade

2016

Университет в Белграде
Филологический факультет

Марина Дж. Джукич Мирзаянц

**Модель заочного обучения немецкому как
иностранному языку**

Докторская диссертация

Белград

2016

Менторка:

Проф. др Оливера Дурбаба

ванредни професор, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Чланови комисије:

Датум одбране:

Реч захвалности

Много је добрих и заслужних професора Филолошког факултета Универзитета у Београду који су током основних и магистарских студија обликовали моје знање. Ипак, професорка Германистике и Методике наставе немачког језика Оливера Дурбаба оставила је на мене највећи утисак. Слушајући је на предавањима била сам изненађена до које мере је глотодидактика чудесна. Данас, када се бавим питањима учења и наставе страних језика, чини ми се да је баш она била мој несвесни *спиритус мовенс* ка тој области примењене лингвистике. Додала бих да се, осим професорске експертизе, њена посебност огледа у добронамерном академском понашању према студентима, с неопходном дистанцом која није и ограда. У њеном научном раду, али и у стваралаштву наших најугледнијих глотодидактичара откривала сам подстицајну снагу и трудила се да током писања тезе следим критички начин размишљања и научни стил својих ауторитета.

Искрену захвалност дугујем менторки на указаном поверењу и сугестијама. Да није било њених јединствених предавања, сигурна сам да би наставак мог школовања отишао у неком другом правцу.

Докторску дисертацију посвећујем родитељима који су ме својим примером научили да нема ничег узвишенијег од потпуне преданости раду и породици.

Модел учења на даљину у настави немачког језика као страног

Резиме

Појава савремених технологија, у првом реду интернета, подстакла је промене у образовању у свету и код нас. Последњих деценија се у настави страних језика примењују нови начини учења који подразумевају употребу рачунара. Један од њих је и учење на даљину. Предмет овог истраживачког рада је испитивање ефективности ове иновације у настави немачког језика као страног, реализоване на Факултету за туристички и хотелијерски менаџмент и Пословном факултету Универзитета Сингидунум у Београду. Трагајући за одговорима на питања да ли и у којој мери учење Л2 на даљину остварује боље ефекте у поређењу са традиционалном наставом, тестирани су и анкетирани студенти студија на даљину (експериментална група) и студенти традиционалних студија (контролна група), који су на поменутиим факултетима две године редовно посећивали Мудл платформу, односно присуствовали традиционалној настави из предмета Немачки језик 1 и Немачки језик 2. Циљ тестирања и анкетања био је да се утврди да ли између ове две групе студената постоји статистички значајна разлика у језичком постигнућу на почетном нивоу учења (А1), мотивацији, исказаном задовољству и времену проведеном у учењу. Поређење двеју група студената извршено је према броју освојених бодова на подтестовима вештина (разумевање говора, разумевање писаног текста, писано изражавање и усмено изражавање), укупном броју освојених бодова на тестирању, коначној оцени и броју година школског учења немачког језика. Закључак је да се између ове две групе значајна статистичка разлика испољила само приликом тестирања вештине разумевања говора, и при том су студенти традиционалних студија постигли бољи резултат. На свим осталим подтестовима експериментална и контролна група биле су статистички једнаке. Статистичка разлика није утврђена ни у исказаном задовољству студената квалитетом наставе, мотивацији, као ни у времену проведеном у учењу. Ипак, за студенте традиционалних студија наставни садржаји су занимљивији, док су студенти студија на даљину боље проценили њихову применљивост у пракси. Надаље, у раду се наводе и анализирају мишљења наставника страних језика о новом концепту учења и наставе у чијој реализацији и сами учествују. На основу критичке анализе постојећег модела учења на даљину и ставова наставника, дефинисане су најважније смернице за унапређење постојеће праксе.

Кључне речи: учење и настава страног језика на даљину, немачки језик, Мудл, комуникација посредована рачунаром, тестирање вештина, евалуација наставе, ставови наставника, смернице.

Научна област: Примењена лингвистика (Методика наставе)

Ужа научна област: Методика наставе немачког језика

УДК број:

A model of distance learning and teaching German as a foreign language

Abstract

The introduction of modern technologies, most of all the Internet, has propelled changes to education systems in our country and the global scene alike. For the past few decades, foreign language teaching has seen the introduction of new learning methods, implying the use of a computer. One of these methods is distance learning. The subject of this research paper is a study into effectiveness of this innovation in the German as a foreign language curriculum of the Tourism and Hotel Management Faculty and Business Faculty of the Singidunum University in Belgrade. Searching for answers to questions whether and to what extent distance language learning produces better effects compared to traditional tuition, testing and surveys were conducted involving distance learning students (as experimental group) and students of classical courses (control group), who regularly visited the Moodle platform at the aforementioned faculties, i.e. attended traditional lectures within German 1 and German 2 courses. The objective of the testing and the surveys was to establish whether the two groups of students recorded any statistically significant difference in the language attainment at the beginner's level (A1), in the levels of motivation, reported satisfaction and time spent in learning. Comparison of the two groups was conducted based on the number of points scored at skills sub-tests (listening, reading, writing and speaking), as well as based on the total number of points scored at the test, the final grade and the number of years of learning German. The conclusion is that a statistically significant difference between these two groups was recorded only in the listening test, where the students from the classical study group achieved better results. All the other subtests revealed the same statistical results of the experimental and control group. No statistically significant difference was found in the reported students' satisfaction with the quality of the courses, their motivation or time spent in learning. However, student within the classical study programme described the learning content as more interesting, whereas the distance-learning students made a better evaluation of their practical implementation. In addition to this, the paper presents an overview and analysis of foreign language teachers pertinent to the new concept of learning and teaching, where they also appear as partakers. Based on the critical analysis of the existing distance-learning model and the attitudes expressed by teachers, major guidelines have been defined with a view of upgrading the existing practice.

Key words: foreign language distance learning and teaching, German, Moodle, computer-mediated communication, skills testing, teaching evaluation, teachers' attitudes, guidelines.

Academic Expertise: Applied linguistics (Methodology of teaching)

Field of Academic Expertise: Methodology of teaching German language

UDC No.:

Модель заочного обучения немецкому как иностранному языку

Резюме

Появление современных технологий, в первой очереди интернета, поощрило перемены в образовании как у нас, так и за рубежом. В течение последних десятилетий в обучении иностранным языкам применяются новые способы, которые подразумевают употребление компьютера. Одним из них является и заочное обучение. Предметом этого научного труда является исследование эффективности этого новшества в обучении немецкому как иностранному языку, осуществлённому на Факультете Туристического и гостиничного менеджмента и на Факультете бизнеса в Университете Сингидунум в Бедграде. В поисках ответов, в какой мере заочное обучение является более эффективным по сравнению с традиционным подходом к обучению, студенты заочники, принадлежащие экспериментальной группе, а также и студенты традиционного обучения, принадлежащие контрольной группе, были интервьюированы. Надо подчеркнуть то, что они на протяжении двух лет на вышепомянутых факультетах постоянно посещали Moodle платформу, то есть присутствовали на уроках традиционного обучения по предмету Немецкий язык 1 и Немецкий язык 2. Цель этого тестирования и интервьюирования состоит в том, чтобы утвердить, существует ли какая-нибудь статистически значительная разница между этими двумя группами студентов по поводу лингвистического достижения на базовом уровне обучения (A1), мотивации, выраженного удовольствия и времени, проведённого в процессе обучения. Сопоставление двух групп студентов осуществлено на основе освоенных баллов на подтестах по навыкам (понимание речи, понимание письменного текста, письменное и устное выражение), общего числа освоенных баллов на тестировании, итоговой оценке и числа лет школьного обучения немецкому языку. В итоге оказалось, что между этими двумя группами проявилась значительная статистическая разница только в рамках тестирования навыков понимания речи и притом студенты, обучающиеся традиционно, добились лучшего результата. На всех остальных подтестах экспериментальная и контрольная группа были статистически одинаковыми. Статистическая разница не утверждена ни в выраженном удовольствии студентов качеством обучения, ни в мотивации, ни в времени, проведённом в процессе обучения. Тем не менее, студентам, обучающимся традиционно, содержания обучения казались более интересными, пока заочники лучше оценили их применимость в практике. Вдобавок, в исследовании цитируются и анализируются мнения преподавателей иностранных языков по поводу новой концепции обучения, в осуществлении которого и сами принимают участие. На основе критического анализа существующей модели заочного обучения и точки зрения преподавателей определены самые главные руководящие указания для усовершенствования существующей практики.

Ключевые слова: обучение и заочное обучение иностранным языкам, немецкий язык, Moodle, коммуникация через компьютер, тестирование навыков, оценка обучения, точки зрения преподавателей, руководящие указания

Научная область: Прикладное языкознание (Методы обучения)

Более узкая научная область: Методы обучения немецкому языку

Вступление:

САДРЖАЈ

УВОД.....	1
1 НАСТАВА И УЧЕЊЕ НА ДАЉИНУ	5
1.1 ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ ОБРАЗОВАЊА НА ДАЉИНУ	5
1.2 ГЕНЕРАЦИЈЕ ОБРАЗОВАЊА НА ДАЉИНУ	8
1.2.1 Прва генерација	11
1.2.2 Друга генерација.....	12
1.2.3 Трећа генерација.....	14
1.2.4 Четврта генерација	16
1.2.5 Пета генерација.....	17
1.3 МОДЕЛИ УЧЕЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА ДАЉИНУ	19
1.3.1 Онлајн курсеви страних језика	19
1.3.2 Дописни курсеви страних језика	21
1.3.3 Комбиновани курсеви страних језика.....	22
1.4 НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА И УЧЕЊЕ НА ДАЉИНУ У <i>СТРАТЕГИЈИ РАЗВОЈА ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ ДО 2020. ГОДИНЕ</i>	24
1.5 ОБРАЗОВАЊЕ НА ДАЉИНУ У СРБИЈИ.....	31
1.6 УЧЕНИК У СИСТЕМУ НАСТАВЕ НА ДАЉИНУ	34
1.7 НАСТАВНИК У СИСТЕМУ НАСТАВЕ НА ДАЉИНУ	39
1.8 ЗАКЉУЧАК.....	44
2 ТЕОРИЈЕ УЧЕЊА У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА ПОДРЖАНОЈ РАЧУНАРОМ	47
2.1 ИНТЕРАКЦИОНА ХИПОТЕЗА	47
2.2 СОЦИОКУЛТУРНА ТЕОРИЈА	52
2.3 КОНСТРУКТИВИСТИЧКА ТЕОРИЈА	56
2.4 ТЕОРИЈА АКТИВНОСТИ	59
2.5 ЗАКЉУЧАК.....	64
3 КОМУНИКАЦИЈА ПОСРЕДОВАНА РАЧУНАРОМ	66
3.1 АСИНХРОНА И СИНХРОНА КОМУНИКАЦИЈА ПОСРЕДОВАНА РАЧУНАРОМ	66
3.1.1 Електронска пошта.....	67
3.1.2 Електронска ћаскаоница	68
3.1.3 Дискусиона група	69
3.1.4 Блог	70
3.1.5 Вики	71
3.1.6 Аудио и видео конференција.....	72
3.1.7 Друштвене мреже	74
3.2 ВРЕМЕНСКА ДИМЕНЗИЈА	85

3.3	СОЦИЈАЛНА И ПСИХОЛОШКА ДИМЕНЗИЈА	87
3.4	ЈЕЗИЧКА ДИМЕНЗИЈА	90
3.5	ЛИЧНА ДИМЕНЗИЈА	93
3.6	ЗАКЉУЧАК	94
4	ЕВАЛУАЦИЈА, ОЦЕЊИВАЊЕ И ТЕСТИРАЊЕ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА НА ДАЉИНУ	95
4.1	ДЕФИНИЦИЈЕ ПОЈМОВА	95
4.2	ФУНКЦИЈЕ ОЦЕЊИВАЊА	96
4.3	ОЦЕЊИВАЊЕ ЗАСНОВАНО НА ДЕСКРИПТОРИМА ИЗ <i>ЗАЈЕДНИЧКОГ ЕВРОПСКОГ ОКВИРА ЗА ЖИВЕ ЈЕЗИКЕ</i>	101
4.4	МЕТРИЈСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ТЕСТА	104
4.5	ВРСТЕ ЗАДАТАКА У ТЕСТУ	107
4.6	ЕЛЕКТРОНСКО ТЕСТИРАЊЕ	108
4.6.1	Тестирање разумевања писаног текста, разумевања говора и лингвистичке компетенције	109
4.6.2	Тестирање писаног изражавања	115
4.6.3	Тестирање усменог изражавања	118
4.6.4	Тестирање интеркултурне комуникативне компетенције	120
4.6.5	Тестови за проверу постигнућа	122
4.7	ЗАКЉУЧАК	124
5	КРЕИРАЊЕ И ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА НАСТАВЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА НА ДАЉИНУ	126
5.1	КОМУНИКАЦИОНА КОМПОНЕНТА ОНЛАЈН КУРСА	126
5.2	СТРУКТУРНА КОМПОНЕНТА ОНЛАЈН КУРСА	126
5.2.1	Учење решавањем комуникативног задатка и усмереност на форму	128
5.2.2	Подстицање и развијање аутономног учења и метакогнитивних стратегија	132
5.2.3	Заједничка конструкција знања и размена искуства	133
5.3	ОБРАЗОВНА ПЛАТФОРМА МУДЛ	134
5.3.1	Изглед и организација	135
5.3.2	Представљање наставних материјала	136
5.3.3	Модул <i>Веб-страница</i>	136
5.3.4	Модул <i>Тест</i>	137
5.3.5	Модул <i>Речник</i>	138
5.3.6	Модул <i>Домаћи задаци</i>	139
5.3.7	Модул <i>Лекција</i>	140
5.3.8	Модули за друштвену интеракцију	140
5.3.9	Повратна информација	140

5.4	МОДЕЛ УЧЕЊА НА ДАЉИНУ У НАСТАВИ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ НА ФАКУЛТЕТУ ЗА ТУРИСТИЧКИ И ХОТЕЛИЈЕРСКИ МЕНАџМЕНТ И ПОСЛОВНОМ ФАКУЛТЕТУ УНИВЕРЗИТЕТА СИНГИДУМУ У БЕОГРАДУ	141
5.4.1	Комуникациони и структурни елементи курса	144
5.4.2	Пример обраде једне наставне јединице	147
5.4.3	Предности и недостаци примењеног модела учења на даљину	149
5.5	ЗАКЉУЧАК	150
6	МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	152
6.1	ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА	152
6.2	ПРЕГЛЕД ДОСАДАШЊИХ ИСТРАЖИВАЊА	153
6.3	ЦИЉЕВИ, ЗАДАЦИ И ВРСТА ИСТРАЖИВАЊА	159
6.4	ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	160
6.5	МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ, ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА, УЗОРАК	161
6.6	УПОРЕЂИВАЊЕ РЕЗУЛТАТА ТЕСТИРАЊА СТУДЕНАТА СТУДИЈА НА ДАЉИНУ И СТУДЕНАТА ТРАДИЦИОНАЛНИХ СТУДИЈА	163
6.7	АНАЛИЗА АНКЕТНОГ ЛИСТА ЗА СТУДЕНТЕ СТУДИЈА НА ДАЉИНУ И СТУДЕНТЕ ТРАДИЦИОНАЛНИХ СТУДИЈА	174
6.8	АНАЛИЗА АНКЕТНОГ ЛИСТА ЗА НАСТАВНИКЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА	208
6.9	СМЕРНИЦЕ	226
6.10	ЗАКЉУЧАК	228
	БИБЛИОГРАФИЈА	235
	ПРИЛОЗИ	259
	Прилог 1. Мудл	259
	Прилог 1.1 Насловна страница курса	259
	Прилог 1.2 Модул <i>Веб-страница</i>	260
	Прилог 1.3 Модул <i>Речник</i>	261
	Прилог 1.4 Модул <i>Лекција</i>	262
	Прилог 1.5 Модул <i>Таскаоница</i>	263
	Прилог 1.6 Модул <i>Форум</i>	264
	Прилог 1.7 Модул <i>Вики</i>	265
	Прилог 2. ОБРАДА ЛЕКЦИЈЕ <i>WILLKOMMEN IN BERLIN</i>	267
	Прилог 2.1 Презентација са говорним изразима потребним за сналажење у граду	267
	Прилог 2.2 Презентација граматике	268
	Прилог 2.3 Видео предавање Бернда Цишеа	268
	Прилог 2.4 Вежбања креирана помоћу програма Hot Potatoes	269
	Прилог 2.5 Веб-страница	273
	Прилог 2.6 Видео запис <i>Wo ist der Bahnhof?</i>	273

Прилог 2.7 Домаћи задатак	274
Прилог 2.8 Самопроцењивање напретка у савладавању седме лекције	275
ПРИЛОГ 3. НАСТАВНИ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ	276
Прилог 3.1 Наставни план и програм за предмет Немачки језик 1 – зимски семестар	276
Прилог 3.2 Наставни план и програм за предмет Немачки језик 1 – летњи семестар	277
Прилог 3.3 Наставни план и програм за предмет Немачки језик 2 – зимски семестар	278
Прилог 3.4 Наставни план и програм за предмет Немачки језик 2 – летњи семестар	279
ПРИЛОГ 4. ТЕСТ ЗА НИВО А1	280
Прилог 4.1 Писмени део теста	280
Прилог 4.2 Усмени део теста	287
Прилог 4.3 Начин оцењивања и кључ за одговоре	288
ПРИЛОГ 5. СКАЛА ЗА ОЦЕЊИВАЊЕ ЕСЕЈА	291
ПРИЛОГ 6. СКАЛА ЗА ОЦЕЊИВАЊЕ УСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА	292
ПРИЛОГ 7. АНКЕТНИ ЛИСТ ЗА СТУДЕНТЕ	293
ПРИЛОГ 8. АНКЕТНИ ЛИСТ ЗА НАСТАВНИКЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА	299
БИОГРАФИЈА АУТОРКЕ	304
ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ	305
ИЗЈАВА О ИСЛОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ ВЕРЗИЈЕ ДОКТОРСКОГ РАДА	306
ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ	307

ТАБЕЛЕ

Табела 1. Генерације образовања на даљину	10
Табела 2. Пример преговарања у ћаскаоници <i>JETZT Deutsch lernen-Chat</i>	50
Табела 3. Дескриптори за језичке вештине на нивоу А1 ЗЕО	102
Табела 4. Листа критеријума за састављање наставничких тестова	106
Табела 5. Листа симбола за врсту направљене грешке	117
Табела 6. Оквир за израду задатка	129
Табела 7. Структура узорака по припадности факултету	162
Табела 8. Упоредни приказ групе А и Б према обележјима од 1 до 7	165
Табела 9. Упоредни приказ оцена на тесту	171
Табела 10. Корелација резултата на тесту постигнућа и дужине школског учења	172
Табела 11. Упоредни приказ мотивационих разлога студената за избор предмета Немачки језик 1 и Немачки језик 2	175
Табела 12. Упоредни приказ ставова студената о одрживости мотивације у настави страних језика на даљину	176
Табела 13. Упоредни приказ процене о одрживости личне мотивације у настави	177
Табела 14. Упоредни приказ ставова студената о мотивационим факторима	179
Табела 15. Упоредни приказ ставова студената о демотивационим факторима	182
Табела 16. Упоредни приказ ставова студената о проналажењу начина за самомотивацију	183
Табела 17. Упоредни приказ начина за одржавање мотивације	184
Табела 18. Упоредни приказ пада и пораста мотивације студената	188
Табела 19. Упоредни приказ ставова студената о прекиду учења немачког језика	188
Табела 20. Упоредни приказ ставова студената о томе да ли би предмете Немачки језик 1 и Немачки језик 2 препоручили другим студентима	189
Табела 21. Упоредни приказ очекиване и опажајуће представе о себи	191
Табела 22. Упоредни приказ степена задовољства студената квалитетом наставе	194
Табела 23. Упоредни приказ процене студената о занимљивости наставних садржаја	197
Табела 24. Упоредни приказ процене студената о применљивости наставних садржаја	198
Табела 25. Упоредни приказ степена задовољства студената спремношћу наставника на сарадњу	200
Табела 26. Упоредни приказ предлога студената за промену организације наставе	202
Табела 27. Упоредни приказ уложеног времена за учење немачког језика	204
Табела 28. Упоредни приказ ставова студената о довољности уложеног времена за учење немачког језика	206
Табела 29. Упоредни приказ разлога студената за недовољно учење немачког језика	207
Табела 30. Заступљеност наставника страних језика на различитим универзитетима који наставу изводе на даљину	208
Табела 31. Најчешће заступљене платформе	210

Табела 32. Техничка оспособљеност наставника за коришћење платформе	210
Табела 33. Факултет у улози организатора техничке обуке наставника	210
Табела 34. Стручно усавршавање наставника у домену примене савремених технологија у настави страних језика	211
Табела 35. Начин стручног усавршавања наставника.....	211
Табела 36. Факултет у улози организатора методичке обуке наставника.....	211
Табела 37. Учешће наставника у креирању електронских наставних садржаја	212
Табела 38. Употреба алата за креирање наставних садржаја	213
Табела 39. Сагласност наставника о могућности развијања језичких вештина и лингвистичке компетенције у виртуелном окружењу	214
Табела 40. Степен задовољства наставника наставним садржајима на платформи.....	216
Табела 41. Сагласност наставника о увођењу нових мера ради побољшања наставе страних језика на даљину.....	217
Табела 42. Предлог мера за унапређење наставе страних језика на даљину	218
Табела 43. Мотивисаност наставника за рад у виртуелном окружењу	219
Табела 44. Мотивациони фактори у раду са студентима у виртуелном окружењу.....	220
Табела 45. Демотивациони фактори у раду са студентима у виртуелном окружењу	221
Табела 46. Процена наставника о језичком знању студената студија на даљину у односу на знање студената традиционалних студија	224
Табела 47. Степен задовољства наставника постигнућима студената студија на даљину	225

ГРАФИКОНИ

Графикон 1. Упоредни приказ просечног броја бодова на подтесту <i>Leseverstehen</i>	166
Графикон 2. Упоредни приказ просечног броја бодова на подтесту <i>Hörverstehen</i>	167
Графикон 3. Упоредни приказ просечног броја бодова на подтесту <i>Schriftlicher Ausdruck</i>	167
Графикон 4. Упоредни приказ просечног броја бодова на подтесту <i>Mündlicher Ausdruck</i>	168
Графикон 5. Упоредни приказ просечног броја бодова на тесту	169
Графикон 6. Упоредни приказ просечне оцене на тесту.....	169
Графикон 7. Упоредни приказ оцена на тесту	171
Графикон 8. Корелација резултата на тесту постигнућа и дужине школског учења	172
Графикон 9. Упоредни приказ мотивационих разлога студената за избор предмета Немачки језик 1 и Немачки језик 2	175
Графикон 10. Упоредни приказ ставова студената о одрживости мотивације у настави страних језика на даљину.....	177
Графикон 11. Упоредни приказ процене о одрживости личне мотивације у настави	178
Графикон 12. Упоредни приказ ставова студената о мотивационим факторима	179
Графикон 13. Упоредни приказ ставова студената о демотивационим факторима	182
Графикон 14. Упоредни приказ ставова студената о проналажењу начина за самомотивацију.....	183

Графикон 15. Упоредни приказ начина за одржавање мотивације.....	184
Графикон 16. Упоредни приказ пада и пораста мотивације студената	188
Графикон 17. Упоредни приказ ставова студената о прекиду учења немачког језика	189
Графикон 18. Упоредни приказ ставова студената о томе да ли би предмете Немачки језик 1 и Немачки језик 2 препоручили другим студентима	189
Графикон 19. Упоредни приказ очекиване и опажајуће представе о себи.....	191
Графикон 20. Упоредни приказ степена задовољства студената квалитетом наставе.....	194
Графикон 21. Упоредни приказ процене студената о занимљивости наставних садржаја	197
Графикон 22. Упоредни приказ процене студената о применљивости наставних садржаја	199
Графикон 23. Упоредни приказ степена задовољства студената спремношћу наставника на сарадњу.....	201
Графикон 24. Упоредни приказ предлога студената за промену организације наставе	202
Графикон 25. Упоредни приказ уложеног времена за учење немачког језика	204
Графикон 26. Упоредни приказ ставова студената о довољности уложеног времена за учење немачког језика.....	206
Графикон 27. Упоредни приказ разлога студената за недовољно учење немачког језика	207
Графикон 28. Употреба алата за креирање наставних садржаја	213
Графикон 29. Сагласност наставника о могућности развијања језичких вештина и лингвистичке компетенције у виртуелном окружењу	215
Графикон 30. Степен задовољства наставника наставним садржајима на платформи	216
Графикон 31. Предлог мера за унапређење наставе страних језика на даљину	218
Графикон 32. Мотивациони фактори у раду са студентима у виртуелном окружењу	220
Графикон 33. Демотивациони фактори у раду са студентима у виртуелном окружењу	221
Графикон 34. Процена наставника о језичком знању студената студија на даљину у односу на студенте традиционалних студија.....	224
Графикон 35. Степен задовољства наставника постигнућима студената студија на даљину	225

Увод

Учење и настава страног језика на даљину су све присутнији у школском систему многих технолошко развијених земаља, посебно у високошколском образовању. Универзитети се опредељују за овај концепт учења и наставе из више разлога – због његове педагошке вредности, финансијске исплативости, нових тенденција у образовној политици, превазилажења организационих проблема у традиционалној настави и приближавања наставе стварним потребама студената (Barrette 2008). Неопходно је нагласити да овај облик учења и наставе подразумева просторну и временску раздвојеност наставника и ученика, која се премашћава употребом најсавременијих технологија (Крамер 2008). Ипак, учење на даљину је много више од постављања електронских материјала, преношења и усвајања знања путем интернета. Оно укључује заједнички рад у циљу сарадње и преношења знања, стварање осећаја заједништва међу учесницима наставног процеса и развој самосталности у учењу (Winke/Goertler 2008).

Поједине високошколске установе у Србији препознале су значај образовања на даљину, али је мало оних које су у своје студијске програме на даљину уврстиле предмет Страни језик. Према је овај вид образовања актуелан и вишеструко значајан, он је још увек новина на нашим просторима. Пошто у домаћој литератури не постоји детаљно истраживање учења на даљину, указала се потреба за студијом из ове области. Због тога се овај научни рад бави испитивањем ефикасности учења на даљину у настави немачког језика као страног које је примењено на Универзитету Сингидунум у Београду.

Урањајући у проблематику учења и подучавања страног језика у виртуелном контексту, консултована је обимна, претежно англофона научна литература, што с једне стране говори о томе да се овај вид учења и наставе највише примењује у англосаксонским земљама, а с друге стране да се најугледнији часописи и монографије из ове области објављују на енглеском

језику. У нешто мањем обиму заступљене су библиографске референце на немачком и српском језику.

Дисертација је подељена на шест поглавља, а свако се завршава закључком. У првом поглављу је, након појмовног одређења учења на даљину, представљен његов историјат, из глотодидактичког угла, почев од дописних курсева па све до интелегентног модела учења. Такође су приказана три модела учења на даљину у савременој универзитетској настави страних језика. Говорећи о улози наставника и развоју нових наставничких компетенција у виртуелном образовном окружењу, ово поглавље се бави особеностима ученика који уче страни језик на даљину. Од посебног значаја је анализа постојећег стања у образовању на даљину у Србији.

У другом поглављу исцрпно су представљене и аргументовано коментарисане најзначајније теоријске парадигме (интеракциона хипотеза, социокултурна теорија, конструктивистичка теорија, теорија активности), на којима почива млада глотодидактичка дисциплина која истражује примену рачунара у настави страног језика, широј научној и стручној јавности позната под енглеским акронимом CALL (енг. *computer-assisted language learning*, нем. *computergestütztes Sprachenlernen*).

Треће поглавље посвећено је комуникацији која се остварује посредством рачунара. Њена реализација у настави страних језика посматрана је и подробно анализирана у неколико сфера: временској, социјалној, психолошкој, индивидуалној и језичкој. Разматрајући шта свака од њих подразумева, посебна пажња је посвећена најважнијим резултатима истраживања из ове области. У опису седам начина синхроног и асинхроног успостављања контакта у виртуелном простору (путем електронске поште, електронске ћаскаонице, дискусионе групе, блога, викиа, аудио и видео конференције и друштвене мреже) пледира се за објективан, аналитички и критички приступ сваком наведеном комуникационом средству.

Осим осврта на улогу и функције оцењивања у настави страних језика, технике тестирања и својства теста, четврто поглавље бави се могућностима

електронског тестирања сваке компоненте језичке комуникативне компетенције (лингвистичке компетенције, рецептивних вештина – разумевања говора и разумевања писаног текста, продуктивних вештина – усменог изражавања и писаног изражавања, интеркултурне комуникативне компетенције). Описујући начине употребе рачунара у сврху формативне и сумативне евалуације, овај део рада указује на улогу рачунара као идеалног средства за перманентну проверу језичког знања и развој самосталности у учењу страног језика, не игноришући чињеницу да се тестирање усменог изражавања и интеркултурне комуникативне компетенције најтеже спроводи у виртуелном окружењу.

У петом поглављу, након тумачења основних принципа креирања наставног програма и материјала у виртуелном образовном контексту, детаљно је приказан начин рада у платформи Мудл, систему за управљање електронским наставним садржајима. Наглашен је педагошки потенцијал ове платформе, који се огледа у могућности стварања интерактивних мултимедијалних садржаја и виртуелног амбијента за усмену и писану конверзацију. Модел учења немачког језика на даљину, који је на овој платформи осмишљен и реализован за потребе студената студија на даљину Универзитета Сингидунум, описан је и илустрован примером обраде једне наставне јединице, а потом и критички анализиран.

Шесто и уједно најважније поглавље покушава да одговори на питање да ли учење на даљину у настави немачког језика као страног има већу педагошку вредност од учења у учионици. Трагајући за одговором, упоређени су и образложени резултати тестирања и анкетирања студената студија на даљину и студената традиционалних студија. Осим тога, анализирани су ставови наставника који имају искуства у подучавању страног језика на даљину, како би се добила потпуна слика о овом концепту учења и наставе у домаћем образовном контексту. На основу изнетих резултата предложене су смернице за унапређење постојеће праксе.

Оригинални допринос овог научног рада огледа се у креирању модела учења на даљину у настави немачког језика, што је први покушај те врсте у Србији. Руководећи се примерима добре праксе иностраних универзитета, који имају дугогодишње искуство у примени учења и наставе страних језика на

даљину, приказани модел нуди и примере наставних активности, као подршку креирању CALL материјала, који у нашој наставној пракси постају све заступљенији.

Предложене смернице непосредно су применљиве и у конципирању наставе других страних језика која се на универзитетском нивоу потпуно или делимично изводи на даљину.

1 Настава и учење на даљину

1.1 Појмовно одређење образовања на даљину

Проучавање дефиниција образовања на даљину корак је ка његовом бољем разумевању. Појмовно одређење овог термина варира у зависности од земље, образовне установе или научника. У наставку рада цитиране су дефиниције најпознатијих теоретичара.

Након петогодишњег компаративног истраживања наставе на даљину на Институту за студије на даљину при Универзитету у Тибингену (нем. *Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen*), Ото Петерс (Otto Peters) је од 1974. до 1984. године радио као први ректор немачког Универзитета на даљину у Хагену (нем. *FernUniversität Hagen*). Његова дефиниција описује овај вид образовања као индустријализован процес, који користи техничка средства како би досегао до великог броја студената (Peters 1973, цитирала Kraemer 2008: 12):

„Настава/образовање на даљину (*Fernunterricht*) је метода преношења знања, вештина и начина рада рационализована поделом рада и организационим принципима, као и широком употребом техничких средстава, нарочито у сврху израде квалитетних наставних материјала. Она омогућава истовремено подучавање великог броја студената, ма где они живели. То је индустријализована форма подучавања и учења.“¹

Мајкл Грем Мур (Michael Grahame Moore) оснивач је и уредник Америчког часописа за образовања на даљину (енг. *The American Journal of Distance Education*) и члан оснивачког одбора америчког Удружења за учење на даљину (енг. *United States Distance Learning Association*). Предавао је на Отвореном универзитету (енг. *Open University*) у Великој Британији од 1977. до 1985. године, након чега се укључио у програм образовања на даљину на америчком Државном универзитету у Пенсилванији (енг. *Pennsylvania State University*). Мурова

¹ Све цитате у раду превео је Љубомир Васојевић, преводилац и судски тумач за енглески језик.

дефиниција такође истиче употребу техничких средстава и наглашава одвајање процеса наставе од процеса учења (Moog 1973, цитирала Kraemer 2008: 12):

„Настава на даљину се може дефинисати као породица инструкционих метода у којима се облици наставе изводе одвојено од учења, укључујући и оне облике који би у сличним ситуацијама били изведени уз присуство студената, тако да комуникација између наставника и студената мора бити омогућена путем штампаних, електронских, техничких или других уређаја.“

Берје Холмберг (Börje Holmberg) своју академску каријеру започео је 1955. године, као директор наставе на Хермодсу (швед. *Hermods*) у Шведској, који је у то време био највећа европска установа за образовање на даљину. На место професора и директора Централног института за истраживање образовања на даљину у Хагену (нем. *Zentrales Institut für Fernstudienforschung, FernUniversität Haagen*) постављен је 1976. године. Као и код Мура, у Холмберговој дефиницији образовања на даљину нагласак је на одвајању учења од наставе и на улози образовних установа у планирању наставног процеса (Holmberg 1977, цитирала Kraemer 2008: 13):

„Термин 'образовање на даљину' покрива различите форме учења на свим нивоима, које нису под сталним непосредним надзором наставника присутног у истој просторији са ученицима, али које ипак имају корист од планирања, саветовања и подучавања образовне организације.“

Дезмонд Киген (Desmond Keegan) дуго је радио на Отвореном колеџу Јужне Аустралије (енг. *Open Access College of South Australia*), након чега је 1984. године у Италији постављен за првог извршног директора Конзорцијума универзитета на даљину (итал. *Consorzio per l'Università a Distanza*). Потом је у Ирској водио Центар за истраживање и примену образовања на даљину (енг. *Centre for Distance Education Research and Applications*). У свом раду *Дефинисање образовања на даљину* Киген је сумирао следеће кључне аспекте овог вида образовања (Keegan 1980, цитирала Kraemer 2008: 13):

- одвајање предавача и студента;
- утицај образовне установе, нарочито у планирању и припреми наставних материјала;
- употреба техничких средстава;
- обезбеђивање двосмерне комуникације;
- могућност одржавања повремених семинара;
- учешће у најиндустријализованој форми образовања.

Киген тврди да овим не износи „још једну дефиницију образовања на даљину већ истиче оне елементе који су битни за сваку дефиницију“ (ibidem: 13). Његово тумачење образовања на даљину из 1990. године указује на различите термине који се користе у англофоној и германофоној средини, зависно од нивоа и врсте образовне установе (примера ради, термин *Fernunterricht* уопштено се односи на високе школе струковних студија, док се *Fernstudium* учесталије користи за универзитетску наставу) (ibidem):

„’Образовање на даљину’ је општи термин који укључује спектар стратегија наставе/учења и односи се на: ’дописно образовање’ или ’дописно учење’ на нивоу средњег образовања у Великој Британији; ’учење код куће’ на нивоу средњег образовања или ’независно студирање’ на нивоу високог образовања у Америци; ’ванредне студије’ у Аустралији; ’настава на даљину’ на Отвореном универзитету у Великој Британији. На француском се назива *télé-enseignement*; на немачком *Fernstudium/Fernunterricht*; на шпанском *education a distancia* и на португалском *teleeducação*.“²

На основу изложеног, заједничке црте свих наведених дефиниција могу се свести на следеће: (1) образовање на даљину подразумева просторну и временску раздвојеност наставника³ и ученика⁴; (2) упркос раздвојености, постоји двосмерна комуникација која може бити асинхрона, што значи да учесници не морају

² Истакнуте речи се у оригиналу наводе курзивно.

³ Термин *наставник* користиће се у општем, генеричком смислу. Њиме су обухваћене особе оба пола које изводе наставу у васпитно-образовним установама.

⁴ Термин *ученик* користиће се такође у генеричком смислу и односиће се на све оне који уче страни језик.

истовремено бити на мрежи (као што је, примера ради, дописивање е-поштом, размена порука на форумима), и синхрона када се контакт остварује у реалном времену (нпр. учешћем у ћаскаоницама или видео конференцијама); (3) наставни материјали се достављају помоћу различитих медија (штампаних, визуелних, аудитивних, аудио-визуелних, електронских); (4) настава и учење на даљину одвијају се под окриљем образовне установе.

1.2 Генерације образовања на даљину

Историјски развој образовања на даљину обично се посматра кроз генерације. Ренди Гарисон (Garrison 1985) разликује три генерације технолошких иновација – кореспонденцију, телекомуникацију и рачунаре. Он дефинише генерацију као „надоградњу на претходне могућности“, а њен развој описује као „хијерархијску структуру са растућом диференцијацијом технолошког капацитета за интеграцију јединствених система испоруке образовања на даљину“ (ibidem: 236). Сличне класификације понудили су Сорен Нипер (Nipper 1989), Роналд Бојл (Boyle 1995) и Синтија Вајт (White 2003). Ниперов приступ упућује на дописну наставу, мултимедијалну наставу и наставу засновану на рачунарској конференцији. Бојлова трочлана класификација обухвата штампане медије, мултимедије и информационе технологије, док Вајт говори о дописним системима, мултимедијалним системима и онлајн системима. Ове четири класификације показују да се терминолошко разматрање треће генерације променило почетком деведесетих година прошлог века, од када је интернет постао доступан јавности.

Јупинг Венг и Ченгценг Сан (Wang/Sun 2001) уводе четврту генерацију образовања на даљину. Њихове прве две генерације поклапају се са поделом коју је предложио Гарисон. Трећа генерација, по њиховом мишљењу, не укључује само рачунаре већ и интернет и мрежу. Четврта генерација настала је појавом интернет технологија које омогућавају комуникацију у реалном времену.

Џејмс Тејлор (Taylor 2001) иде корак даље и заступа мишљење да је на помолу пета генерација образовања на даљину. Као и код Гарисона (Garrison 1985), Тејлорову прву генерацију обележила је кореспонденција, тј. штампани

материјали. Друга генерација обухвата мултимедије, аудио и видео касете, али и учење помоћу рачунара (Гарисон сврстава касете у прву генерацију). Трећа генерација је дефинисана као учење на даљину које укључује конференције на даљину (код Гарисона друга генерација). Флексибилно учење, како Тејлор назива четврту генерацију, ослања се на интерактивне мултимедије, интернет, мрежу и комуникацију путем рачунара, што одговара Гарисоновој трећој генерацији. На крају, Тејлорова последња генерација је тзв. интелигентно флексибилно учење (ibidem: 1):

„Премда [флексибилно учење] још увек добија на популарности, већ се појављује пета генерација образовања на даљину, базирана на даљем искоришћавању нових технологија. Пета генерација има потенцијал да значајно умањи цену онлајн подучавања и тиме значајно повећа приступ могућем образовању и настави на глобалном нивоу. Кроз примену система за аутоматско давање одговора, који захтева употребу софтвера који може да скенира текст електронске поште и одговори интелигентно – без интервенције човека, пета генерација образовања на даљину, интелигентан флексибилан модел учења, донеће квантни скок на економској лествици исплативости.“

Тејлор, дакле, тврди да ће технологије пете генерације значајно умањити институционалне трошкове путем смањивања потребе да наставници надгледају и интервенишу у синхроним или асинхроним видовима комуникације путем рачунара. Систем за аутоматско давање одговора омогућиће наставницима да максимално искористе време наставе, концентришући се на оне аспекте који не могу бити замењени рачунаром.

У следећем табеларном приказу Ангелика Кремер (Крамер 2008: 20) резимира ставове поменутих теоретичара, наводећи за сваку генерацију њене предности и недостатке, време настанка, медије које користи за доставу наставног материјала и врсту интеракције између наставника и ученика.

Табела 1. Генерације образовања на даљину

НАЗИВ	ПЕРИОД	МЕДИЈ	ИНТЕРАКЦИЈА	ПРЕДНОСТИ	НЕДОСТАЦИ
Прва генерација: кореспонденција	1840.	Штампани Медији	Једносмерна	Наставни материјал је лако доступан широком кругу ученика; економска исплативост.	Спора достава; одсуство тренутне повратне информације; материјали за слушање нису доступни; потребна јака интринзична мотивација.
Друга генерација: Мултимедија	1950.	Штампани медији + Мултимедији	Једносмерна (мало прилика за двосмерну)	Постоји могућност за интеракцију; доступност материјала за слушање.	Приступ техничкој опреми.
Трећа генерација: теле- комуникација	1960.	Штампани медији + мултимедији + радио + телевизија +	Двосмерна (претежно асинхрона)	Бржа достава наставног материјала; омогућена тренутна повратна информација; настава је више индивидуализована и укључује све четири језичке вештине.	Дужа временска ограничења; флексибилно учење омогућено у слабој мери; потребна путовања до наставних центара; већа цена, зависно од медија.
Четврта генерација: флексибилно учење	1990.	Штампани медији + мултимедији + радио + телевизија + рачунар + интернет	Двосмерна (синхрона и асинхрона)	Настава је синхрона, флексибилна, индивидуализована, интерактивна, колаборативна.	Велики почетни трошкови; могући су високи трошкови одржавања опреме; велики ангажман наставника.
Пета генерација: интелигентно флексибилно учење	У току	Штампани медији + мултимедији + радио + телевизија + рачунар + интернет + систем за аутоматско давање одговора	Двосмерна (синхрона и асинхрона)	Смањење учешћа наставника; значајно смањење трошкова.	

У наставку рада следи детаљнији хронолошки преглед развоја образовања на даљину, са посебним освртом на учење и наставу страних језика.⁵

⁵ У даљем раду за термин *страни/други/циљни језик* користиће се енглеска ознака L2 (енг. *foreign/second/target language*, нем. *Fremdsprache/Zweitsprache/Zielsprache*), а за термин *матерњи/први/полазни језик* ознака L1 (енг. *mother tongue, first/source language*, нем. *Muttersprache/Erstsprache/Ausgangssprache*).

1.2.1 Прва генерација

Први писани документ у коме се помиње учење на даљину јесте оглас за дописни курс стенографије, објављен у новинама *The Boston Gazette* 1728. године (Zawacki-Richter 2011: 2). Није познато да ли је комуникација била двосмерна и какав је био одзив на ову понуду. Стога се зачетником учења на даљину сматра британски учитељ Исак Питман (Isak Pitman), који је 1840. своје ученике подучавао стенографији размењујући са њима писма. Након првих корака начињених у Великој Британији, уследили су дописни курсеви у Немачкој, Шведској, Америци, Канади, Јужној Африци (ibidem: 2). Овакав вид образовања јавио се као последица развијања индустрије и друштвених кретања која су наставу преусмерила ка практичним циљевима (Vučo 2009: 216).

Према наводима Нофзингера (Noffsinger 1928, цитирали Wang/Sun 2001: 544), за утемељиваче дописне наставе страних језика слове Густав Лангеншајт (Gustav Langenscheidt) и Шарл Тусен (Charles Toussaint). Први уџбеник за самостално учење француског језика објавили су 1856. године у Берлину под називом *Brieflicher Sprach- und Sprechunterricht für das Selbststudium der französischen Sprache*. Тусен-Лангеншајт метода (нем. *Methode Toussaint-Langenscheidt*), која је у другој половини 19. века примењивана у дописним курсевима других страних језика, заснивала се на интерлинеарном преводу једноставних реченица, лако разумљивој фонетској транскрипцији и свакодневном понављању градива (*Meilensteine der Verlagsgeschichte* 2014).

Упркос постојању двосмерне комуникације, дописне школе страних језика нису могле да пруже интеракцију у данашњем смислу те речи, нити су достављале материјале за развијање вештине разумевања говора и вештине усменог изражавања. Комуникација између ученика и наставника била је веома ограничена и успорена због неразвијеног поштанског система тог времена. Када је реч о цени, дописни курсеви су се показали као веома исплативи, али су у исто време од ученика захтевали велику мотивисаност. Премда је прва генерација образовања на даљину трајала скоро век, најмањи напредак је постигнут у домену наставе Л2 засноване на кореспонденцији.

1.2.2 Друга генерација

Појава радија, телевизије, аудио и видео касета отворила је ново поглавље у историји образовања на даљину. Њихова употреба у процесу учења Л2 на даљину, шездесетих година 20. века, учинила је наставну грађу конкретнијом и разумљивијом, а интеракцију наставника и ученика флексибилнијом, стимулативнијом и ефикаснијом (Wang/Sun 2001). Аудитивни и аудио-визуелни медији допринели су развоју до тада запостављених вештина: усменог изражавања и разумевања говора. Учествујући у телефонским конференцијама, ученици су могли да воде спонтане и неувежбане разговоре на Л2 са својим менторима. Међутим, због недостатка визуелног контакта, такав вид комуникације био је врло компликован и није давао очекиване резултате (ibidem: 547).

Аудио касете су се показале као економски исплатив и ефикасан начин доставе наставног материјала. Осим што су слушали лекције са касета, ученици су снимке свог говора често слали наставнику на преглед. Он би им потом враћао касету са снимљеним сугестијама и правилним изговором истоветног текста. Основне замерке упућене таквом виду повратне информације односе се на следеће: преслушавање аудио касета и снимање тонских записа захтевају велики ангажман наставника; није могуће утврдити да ли су ученици схватили разлику између правилног и неправилног изговора; интеракција није спонтана (ibidem: 546).

Видео траке биле су омиљено наставно средство код практичара наставе Л2 на даљину. Њихове дидактичке могућности огледале су се у визуелном контакту и преносу аутентичних материјала. Ученици су имали потпуну контролу над видео материјалом (могли су да га преслушавају више пута, зауставе на жељеним местима, самостално одређују време и интензитет рада). Осим тога, видео касете су код ученика значајно умањиле осећај изолације.

Када је реч о ефикасности⁶, за време друге генерације настава Л2 на даљину позитивно је утицала како на развој рецептивних вештина и вештине превођења тако и на стицање лексичко-граматичког знања (Isenberg 2010: 16). Упркос томе, ефикасност је била ограничена и често условљена улагањем додатног времена од стране наставника и ученика. Упоредјујући успешност у коришћењу вештина између ученика експерименталне наставе (који су енглески језик у основној школи претежно учили самостално, читајући приче и слушајући аудио и видео траке) и ученика регуларне наставе, истраживачи су установили да су након шест година учења енглеског језика обе групе ученика показале исти учинак у разумевању писаног текста и говора, а да су ученици експерименталне групе имали лошије резултате у области писаног и донекле усменог изражавања (Lightbown et al. 2002, цитирала Isenberg 2010: 16). Анализирајући свој програм учења јапанског језика на даљину, Катаока примећује да, иако педагошки делотворан, интерактивни програм учења путем видео трака захтева још један сат учења седмично, као и додатно време које координатор програма мора да издвоји уз већ постојеће обавезе (Kataoka 1986, цитирала Isenberg 2010: 16).

На основу изложеног може се закључити да настава Л2 на даљину током трајања друге генерације може бити ефикасна у домену одређених језичких вештина. Међутим, она није увек одржива у оној мери у којој је то настава у учионици која има исте или сличне циљеве.

За другу генерацију везује се и оснивање Отвореног универзитета у Великој Британији. То је први универзитет у Европи који је 1969. организовао студијске програме на даљину. Међутим, први курс страног језика на даљину на овом универзитету изведен је тек 1995. године (White 2003).

⁶ Велики речник страних речи и израза одредницу *ефикасност* одређује као „делотворност, успешност, ефикасност“ (Клајн/Шипка 2006: 462). За Мару Ђукић (2003: 54) ефикасност неке дидактичке иновације исто је што и ефикасност, у смислу да дидактичка иновација постиже очекивани циљ. Међутим, ако је циљ постигнут уз минималан трошак, онда се говори о образовној ефикасности (*ibidem*).

1.2.3 Трећа генерација

За трећу генерацију често се наводи да је обележена применом рачунара, због чега је Гарисон назива рачунарском (Garrison 1985). Венг и Сан (Wang/Sun 2001: 547) заступају став да је такав термин „преширок и нејасан“ и да се њиме не могу “прецизно објаснити обележја ове генерације”, јер образовање на даљину подржано употребом рачунара има сложену историју и у непрекидном је развоју.

Рачунари су у периоду од 1960. до 1984. имали веома ограничену улогу и служили су углавном као средство које ученику даје инструктивне материјале. Први програми за самостално учење језика заснивали су се искључиво на дрил вежбама. Један од најпознатијих таквих програма носио је назив PLATO. Средином осамдесетих година рачунари су постали доступни већем броју факултета, школа и наставника, који су почели интензивније да истражују могућности њихове примене у настави. Под утицајем комуникативног приступа, програми су постали флексибилнији и креативнији када је реч о наставној грађи и начину рада (Warschauer 1996). Укључивали су текстове за читање, вежбе реконструкције, разне симулације и језичке игре.

Најзначајније промене у домену учења Л2 на даљину наступиле су деведесетих година 20. века, као резултат појаве две врло важне иновације: мултимедија и интернета. Мултимедијални програмски пакети били су најомиљенији начин испоруке наставног материјала и служили су за презентацију читавог језичког курса, самостално вежбање или тестирање (Wang/Sun 2001: 549). Функционална и техничка интеграција текста, слике, звука, анимације и видеа омогућила је ученицима различите прилазе учењу наставног градива, што је повећало ефективност наставе. Велика пажња је поклоњена тзв. ауторским програмима, који наставнику омогућавају да релативно брзо и лако направи сопствена вежбања, према способностима и интересовањима циљне групе, без познавања програмских језика (Ђukić Mirzayantz 2010).⁷

⁷ Сваки ауторски програм састоји се из два дела: ауторског дела (нем. *Autorenteil*), помоћу кога наставник израђује вежбања, и дела за вежбање (нем. *Übungsteil*), са којим раде ученици (Ђukić Mirzayantz 2010: 212). Поред комерцијалних (*Übungsblätter per Mausclick*, *LingoFox*, *Fun with Texts*) постоје и бесплатни ауторски програми, међу којима је *Hot Potatoes* најпознатији.

Друга значајна новина која је унапредила учење на даљину јесте појава интернета. Његов развој текао је невероватном брзином. Већ осамдесетих година интернет је постао саставни део пословног и свакодневног живота појединца, да би деведесетих година доживео праву експанзију и знатно изменио начин образовања на даљину. Суштинску предност интернета, у односу на претходне моделе доставе наставних материјала, чине флексибилност, економичност и једноставност руковања (Wang/Sun 2001: 549). Дидактизоване материјале на мрежи наставник лако може да коригује и допуни, штедећи тако време и новац. Претраживање релевантних интернет страница, читање новина и часописа у електронском облику, слушање радио емисија и гледање видео записа само су неки од примера употребе интернета, који отвара и могућност бављења лингвопрагматичким садржајима (Дурбаба 2011: 148).⁸

Након појављивања асинхроних видова комуникације путем рачунара, учење језика на даљину добија нову димензију. Електронска и говорна пошта, електронске огласне табле, форуми и блогови створили су простор за аутентичну комуникацију и извођење заједничких пројеката ученика који се налазе на потпуно различитим деловима света (Warschauer/Healey 1998: 63). Комуникација путем рачунара омогућила је да интеракција наставника и ученика постане директнија, разноврснија и природнија.

Током трајања треће генерације настава Л2 на даљину била је нешто успешнија од традиционалне наставе у погледу развијања вештине разумевања говора и вокабулара (Isenberg 2010: 17). С друге стране, премда је показала ефективност, настава Л2 на даљину била је релативно неодржива јер је, као и у претходној генерацији, захтевала далеко већи временски ангажман него настава у учионици. Као илустрација може послужити истраживање у коме су ученици шпанског језика учили језик тако што су директно пратили традиционалну наставу путем двосмерне видео конференције (Glisan/Dudt/Howe 1998, цитирала Isenberg 2010: 17). На крају сваког часа ученици су имали обавезу да међусобно продискутују о ономе што су сазнали, поставе питања, ураде задатке користећи исту технологију. Њихов рад надгледао је и усмеравао екстерни наставник који је

⁸ Лингвопрагматика или лингвокултурологија пружа знања о одређеним културним чињеницама и специфичностима простора у којем се Л2 користи (Дурбаба 2011: 47).

посредовао у свим формама кооперације између наставника у учионици и ученика који уче шпански на даљину. Ученици који су користили видео конференцију имали су боље резултате на тесту за утврђивање језичке прогресије од ученика који су учили у учионици. Успех је приписан екстерном наставнику који је провео много времена пружајући ученицима подршку када наступе језичке тешкоће.

Зато је потребно још једном нагласити да је у периоду треће генерације настава Л2 на даљину повећала ефективност, али не и одрживост (*ibidem*).

1.2.4 Четврта генерација

Нова технолошка достигнућа средином деведесетих година 20. века означила су почетак четврте генерације образовања на даљину. Једна од најзначајнијих иновација јесте могућност комуницирања путем рачунара у реалном времену. Ова новина је од изузетног значаја за учење Л2 на даљину, с обзиром да синхрона комуникација омогућава виртуелну интеракцију која је заиста корисна за учење Л2, посебно за развијање вештине усменог изражавања (Wang/Sun 2001: 549). Сарадња ученика постаје веома важан фактор у процесу учења. Због тога се у четвртој генерацији велика пажња посвећује колаборативном учењу.⁹ Помоћу технолошких средстава, као што су ћаскаоница, виртуелна играоница, аудио и видео конференција, ученици ступају у непосредан разговор са наставницима, другим ученицима или изворним говорницима. Тиме је двосмерна комуникација замењена вишесмерном. Рачунар више нема улогу допунског наставног средства, већ постаје незаменљив посредник у процесу образовања на даљину (*ibidem*: 551).

У претходној генерацији хипертекстови на интернету и електронска преписка помогли су ученицима да побољшају разумевање писаног текста и писано изражавање, али не и разумевање говора и усмено изражавање. Интернет технологије у четвртој генерацији подстичу спонтану комуникацију и интеракцију у реалном времену, што одговара савременом концепту наставе Л2, који инсистира на решавању комуникативних задатака и аутономији ученика.

⁹ Појам *колаборативно учење* објашњен је у напмени 48.

Иако су синхроне комуникационе технологије постале веома популарно и распрострањено средство за трансвер наставних активности, оне нису и једини модел доставе којим се наставници служе приликом подучавања на даљину. У четвртој генерацији употребљавају се сви медији из претходних генерација: штампани материјали, аудио и видео касете, телефон, мултимедији, е-пошта.

Из угла ефикасности, модели наставе Л2 на даљину који су настали током четврте генерације са успехом су развијали све језичке вештине у виртуелном окружењу. Емпиричари су установили да комбинована настава, у којој ученици комуницирају са наставником у учионици и путем интернета, доводи до унапређења усменог изражавања (погл. 6.2). Ипак, и у овим случајевима немогуће је поуздано утврдити да ли је владање говорним језиком остварено захваљујући времену проведеном у учионици или на мрежи (Isenberg 2010: 18). Резултати на стандардизованом тесту Versant¹⁰, који мери усмено изражавање, показали су да су ученици почетног и средњег нивоа који су пратили три различита вида наставе шпанског језика (традиционалну, комбиновану и виртуелну) остварили приближно сличан учинак (Blake et al. 2008).

У закључку се може рећи да је настава Л2 на даљину у оквиру четврте генерације испољила мноштво модалитета који испуњавају оба услова: ефикасност и одрживост (Isenberg 2010: 18).

1.2.5 Пета генерација

Пета генерација се често повезује са тзв. интелигентним учењем језика помоћу рачунара (енг. ICALL – *intelligent computer-assisted language learning*, нем. *intelligentes computergestütztes Sprachenlernen*). Ова дисциплина рачунарске лингвистике већ дуже време је у фази развоја, али је још увек далеко од тога да има значајан утицај у глотодидактици. Јохан Гампер и Јудит Кнап (Gamper/Knapp 2002: 329) дефинишу ICALL као „примену метода и техника вештачке интелигенције у учењу језика“. Наводећи бројна истраживања, Дитмар Резлер (Rösler 2007: 191) закључује да интелигентни рачунарски системи намењени учењу Л2 још увек безуспешно покушавају да симулирају људско понашање,

¹⁰ Versant тест описан је у погл. 4.6.5.

односно људску интелигенцију. Рачунар и даље има веома ограничену улогу када је реч о повратној информацији приликом вежбања и решавања задатака полуотвореног и отвореног типа.¹¹

Када говоримо о будућности образовања на даљину, она се данас може назрети у развоју интерактивних виртуелних окружења какав је тродимензионални виртуелни свет Други живот (енг. *Second Life*). Када се 2003. године појавио на интернету, Други живот привукао је велику пажњу стручњака за учење Л2 помоћу рачунара, који су у њему првенствено видели платформу за онлајн учење и подучавање (Краемер 2008: 22).¹² У Другом животу корисник може да изгради било који виртуелни објекат (универзитет, школу, библиотеку, учионицу) и осмисли било коју активност (предавање, семинар, креативну радионицу). Многе организације за културну размену (*Goethe-Institut, Istituto Italiano di Cultura, Istituto Cervantes, British Council*) одлучиле су да се придруже овој виртуелној заједници и понуде разноврсне активности за учење Л2. Примера ради, Гетеов институт на свом виртуелном острву организује бесплатан курс немачког језика (ниво А2), тематске дневне интеракције са искусним менторима, игре с поделом улога, кратке филмске пројекције (*Second Life* 2014). Комуникација између учесника одвија се у реалном времену, путем текстуалних и/или говорних порука.

Настава Л2 на даљину у оквиру пете генерације претежно се заснива на аутоматском препознавању говора и аутоматском добијању повратне информације. Показало се да су електронска вежбања са аутоматском контролом исправности одговора омогућила бољи успех ученика у савладавању лексичко-граматичког знања него вежбања из радне свеске (Ђукић Mirzayantz 2013; Isenberg 2010). И поред тога, још увек не постоје докази који би ишли у прилог тврдњи да аутоматизована настава Л2 на даљину у сваком сегменту показује ефективност (Isenberg 2010: 19). Њен концепт је такав да је интеракција наставник-ученик у потпуности замењена интеракцијом рачунар-ученик. Премда је такав вид наставе

¹¹ О типовима задатака биће више речи у погл. 4.5.

¹² Да би неко постао становник овог виртуелног света, потребно је да отвори кориснички налог на адреси www.secondlife.com, преузме и инсталира програм и дефинише свог аватара (виртуелног лика коме може придодати визуелне карактеристике у складу с властитим жељама).

оптимално одржив, било би непримерено тежити одрживости на уштрб ефективности (ibidem).

Имајући у виду све до сада наведене појединости, може се закључити да се свака генерација развијала много брже од претходне, али да ниједна није у потпуности заменила раније генерације, тако да данас постоје веома комплексни и разноврсни модели образовања на даљину који се и даље убрзано развијају.

1.3 Модели учења страног језика на даљину

Избор правог модела учења на даљину није нимало лак задатак. Потребно је размотрити многе аспекте, као што су оптерећење наставника приликом организације наставе, ниво интеракције ученика, израда и презентација наставних материјала, исход предмета, висина институционалних трошкова (Barrette 2008: 129). При избору модела учења Л2 на даљину неке високошколске установе у свету опредељују се за системе за управљање курсевима на интернету, обично WebCT или Мудл¹³, док друге користе готове интерактивне курсеве на компакт диску. Ради илустрације ових опција, следе примери тренутно доступних курсева страних језика на универзитетском нивоу, који ће уједно помоћи бољем разумевању теорије изнете у првом делу рада.

1.3.1 Онлајн курсеви страних језика: Универзитет у Окланду, Нови Зеланд

Универзитет у Окланду (енг. *University of Auckland*) највећи је универзитет на Новом Зеланду. Основан је 1883. године и обухвата осам факултета. На њему се данас образује 38.000 студената. На Факултету за европске језике и књижевност (енг. *The School of European Languages and Literatures*) студенти изучавају седам језика: немачки, француски, италијански, шпански, руски, пољски и хрватски. Курсеви француског и италијанског језика на даљину, који не обавезују студенте да присуствују редовној настави, намењени су почетницима. Студенти уписани на ове курсеве добијају исти број бодова као и редовни студенти.

¹³ Опширније о платформи Мудл у погл. 5.3.

Онлајн курс француског језика *French 161* еквивалентан је курсу *French 101*, који се на факултету изводи у првом семестру са фондом од шест часова недељно. Почетна интернет страница садржи низ линкова путем којих студенти могу да приступе општим информацијама о курсу *French 161*, наставном програму, огласној табли, лекцијама, тестовима, дискусионим форумима, техничким питањима, распореду консултација у оквиру којих могу да вежбају конверзацију са лектором, као и информацијама о опцији флексибилног учења, која омогућава комбиновање учења у учионици и у виртуелном простору (*Course Info 2014*). Веб-сајт курса линком је повезан са универзитетском платформом Cecil. У кратком опису садржаја курса могу се прочитати следеће информације (*ibidem*):

„Материјали за овај курс углавном се презентују и оцењују коришћењем рачунарске технологије и електронске комуникације. Посебни медији који се користе за достављање материјала су: штампани медији (укључујући уџбеник *Deux Mondes* који је објавио *McGraw-Hill*), комплет интерактивних компакт дискова, интернет, е-пошта и телефон.“

Провера знања врши се путем писаних и електронских задатака (доставља се е-поштом на адресу испитивача), онлајн тестова (студенти их решавају у реалном времену) и усменог испита, телефоном или путем интернета. Курс је мултимедијалан, с обзиром да у великој мери користи графику, аудио и видео материјале. *French 161* представља добар пример како се систем за управљање електронским учењем може успешно комбиновати са штампаним материјалом, тј. уџбеником, мултимедијалним CD-ом и интерактивним активностима на интернету. Висок ниво интеракције остварује се кроз дискусије на форумима и у просторијама за ћаскање. Путем асинхроне или синхроне комуникације, студенти добијају индивидуалне повратне информације од наставника или колега вршњака.

Висина институционалних трошкова најпре зависи од броја ангажованих наставника. Већи број уписаних студената изискује већи број наставника који надгледају процес учења на даљину. Исти принцип се може применити и на задужења наставника у организацији наставе. Број сати које наставник проведе на

интернету, помажући студентима или прегледајући тестове, значајно расте са бројем уписаних кандидата. Колико ће времена наставник посветити студентима зависи и од врсте задатих активности, као и од учесталости и типа повратне информације. Што је наставнику више стало до квалитета наставе, утолико му је потребно више времена за припрему, без обзира о ком моделу учења на даљину је реч.

1.3.2 Дописни курсеви страних језика: Универзитет за образовање на даљину у Хагену, Немачка

Универзитет за образовање на даљину у Хагену основан је 1974. године и данас је водећа високошколска установа такве врсте у Немачкој, Швајцарској и Аустрији. Чине га четири факултета: Факултет културних и друштвених наука, Факултет за математику и информатику, Правни факултет и Економски факултет. У зимском семестру академске 2011/2012. године укупан број уписаних студената износио је 78.803, од чега је чак 80% било у радном односу (*Uni Profil* 2014).

Иако у свом саставу нема филолошки факултет, овај универзитет је учествовао у неколико пројеката Европске уније посвећених вишејезичности (Краемер 2008: 34). Један од циљева европске језичке политике јесте обавезно учење најмање два страна језика. Ради постизања овог циља усвојен је акциони план промоције учења језика и језичке разноликости (European Commission 2003). Предложено је 45 мера које се морају предузети у овим областима: доживотно учење Л2, квалитетнија настава Л2 и стварање пријатног језичког окружења. Наглашено је да је примена електронског учења¹⁴, интернета и веба од посебне важности за другу и трећу област.

¹⁴ Електронско учење (енг. *e-learning*) и учење на даљину често се користе синонимно. Нема општеприхваћених и доследно коришћених дефиниција, али ипак се може рећи да се е-учење најчешће повезује са употребом електронских медија у настави и учењу Л2 (Rösler 2007: 8). Реч је о релативно новом појму који се појавио са четвртом генерацијом образовања на даљину. Елементе е-учења наставници Л2 користе када ученицима задају интерактивна вежбања на интернету или када на часу користе едукативне софтвере (Meister/Shalaby 2014: 9). У сложенијем дидактичком сценарију под е-учењем се подразумева када наставник користи образовне платформе за извођење комуникативних и/или кооперативних задатака „који захтевају разноврсну интеракцију између ученика и наставног материјала, самих ученика међусобно, као и ученика и наставника“ (*ibidem*).

Универзитет за образовање на даљину у Хагену организује факултативне језичке курсеве за самостално развијање вештине разумевања писаног текста, по врло повољним ценама. Осим енглеског језика, у понуди су и романски језици. Дидактички материјали за читање доступни су искључиво на компакт диску. Примера ради, курс *7 Siebe* базиран је на интерактивном програму за учење и вежбање француског, италијанског, шпанског, каталонског, португалског и румунског језика. Да би студент могао да прати курс, потребно је да има предзнање барем једног романског језика. Заснован на методи *EuroCom*, која систематски прати језичку сродност у оквиру романске породице језика, курс подстиче студента да учи самосталним откривањем и закључивањем (*7 Siebe* 2014). Свака тематска целина, а има их седам, започиње уводним текстом на неком од наведених романских језика и хиперлинковима је повезана са другим занимљивим садржајима (*ibidem*). Интерактивна питања за контролу разумевања текста, вежбе изговора, лексичка и граматичка вежбања такође су саставни део сваке тематски уређене лекције. У пропратне материјале спадају тзв. мини-портрети шест романских језика, који студенту омогућавају да више сазна о језичкој географији и историји, језичким особеностима, најфреквентнијим речима и творби речи.

Овај модел учења Л2 на даљину врло је флексибилан када је реч о времену, месту и темпу рада. Међутим, њиме се не може формално проверити језичко знање студента, а због одсуства наставника, комуникација је потпуно једносмерна. Да ли ће студент успешно савладати предочено градиво зависи искључиво од његове интринзичне мотивације. Дакле, циљ курса је унапређивање вештине читања која ће, по мишљењу аутора програма, оспособити студенте да студирају на другим европским универзитетима који организују студијске програме на даљину (*7 Siebe* 2014). Курсеви језика овог типа подсећају на прве дописне курсеве, па зато нису усмерени на развијање продуктивних вештина.

1.3.3 Комбиновани курсеви страних језика: Државни универзитет Ајове, Америка

Државни универзитет Ајове (енг. *Iowa State University*), основан 1858. године у Ејмсу, један је од престижних универзитета у Америци. Овај

универзитет својим будућим иностраним академцима пружа *Програм за интензивно учење енглеског језика и културну оријентацију* (енг. *Intensive English and Orientation Program*), који организује курсеве свих нивоа, од почетног А1 до највишег Ц2 (*About the IEOP* 2014). Циљеви програма јесу овладавање енглеским језиком, припремање за почетак студија, подстицање професионалног развоја, развијање интеркултурне комуникативне компетенције¹⁵ и интерперсоналне комуникације (Grgurović 2010: 35).

Курсеви се заснивају на концепту комбинованог или хибридног учења (енг. *blended learning*, нем. *Hybrides Lernen*). Под овим појмом Маја Гргуровић (2010: 1) подразумева наставу и учење у учионици који се допуњују онлајн наставним материјалима на некој образовној платформи. Реч је, дакле, о комбинацији традиционалне и онлајн наставе, тј. смењивању фаза учења у класичној и виртуелној учионици (Дурбаба 2011: 131). Многи аутори (Grgurović 2010) у овом облику наставе и учења виде решење за проблеме са којима се суочава високо образовање у англосаксонском говорном подручју, што потврђују многа истраживања описана у поглављу 6.2.

У комбинованим курсевима поменутог *Програма*, који су били предмет истраживања Маје Гргуровић (2010), студенти између 49% и 62% времена проводе учећи у учионици (три пута недељно по 50 минута), а 38% до 51% у рачунарској учионици факултета¹⁶ (два пута недељно по 50 минута) и ван факултета, што зависи од тежине и обимности домаћих задатака (на платформи или у радној свесци). Уџбеник у штампаном формату *NorthStar Listening Speaking* и онлајн наставне активности *MyNorthStarLab* издавачке куће Лонгман (енг. *Longman*) представљају главни дидактички материјал. Уџбеник садржи 10 лекција које се темељно баве разумевањем говора, усменим изражавањем, изговором, вокабуларом, граматиком и критичким мишљењем. Наставни садржаји на

¹⁵ О овој компоненти језичке комуникативне компетенције погледати погл. 4.6.4.

¹⁶ Док је улога наставника у рачунарској учионици саветодавна (наставник прати самосталан рад студената и пружа помоћ када наступе потешкоће у решавању активности на платформи), у класичној учионици је више управљачка (наставник представља ново градиво, објашњава, поставља питања и усмерава разговор) (Grgurović 2010: 107). За разлику од овог примера, неки факултети се опредељују да из организационих или финансијских разлога виртуелну фазу учења реализују ван својих просторија (без константног надзора наставника) и тиме одговорност за исходе учења пребацују на студента који самостално одлучује колико ће труда уложити у решавање онлајн активности (Chenoweth/Ushida/Murday 2006; Neumeier 2005).

интернету достављају се путем комерцијалне Лонгманове платформе и потпуно прате структуру уџбеника (20% онлајн материјала преузето је из уџбеника, док је 80% креирано за потребе платформе). То значи да су наставници ослобођени обавезе да израде комплетан онлајн курс чиме се знатно остварује уштеда у времену (ibidem: 52). Своје дидактичко умеће и креативност могу да искажу креирајући разноврсне задатке на платформи (затвореног, полуотвореног и отвореног типа) које задовољавају потребе и интересовања групе. У зависности од типа задатка студенти добијају повратну информацију од рачунара или наставника. У виртуелном простору комуникација је асинхрона (остварује се путем е-поште и дискусионих група). Квалитет наставе унапређен је комуникативним вежбама (које захтевају монолошки или дијалошки говор) и вежбама изговора које студенти изводе у оквиру саме платформе помоћу програма за снимање гласа Wimba (ibidem: 53). Студенти редовно добијају домаће задатке које претежно решавају на платформи.

Као што се може закључити на основу овог приказа, концепт наставе заснован на комбинованом учењу представља „оптималну комбинацију и избалансиран однос традиционалне наставе, самосталног и плански вођеног рада у виртуелном окружењу и има за циљ остваривање бољег и дуготрајнијег ефекта учења“ (Kranz/Lüking 2005, цитирали Rösler/Würffel 2010: 6).

1.4 Настава страних језика и учење на даљину у *Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године*

У основна документа која регулишу образовну политику на националном нивоу убрајају се: *Закон о основама система образовања и васпитања из 2009, Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, Образовни стандарди за крај обавезног образовања из 2009, Правилник о општим стандардима постигнућа – образовни стандарди за крај обавезног образовања.*

Године 2012. Влада је усвојила *Стратегију развоја образовања у Србији до 2020. године* (у даљем тексту СРОС). Овај документ настао је као резултат потребе усклађивања стандарда у систему образовања у Републици Србији са стандардима образовања у Европи, посебно у Европској унији. У наставку рада

укратко ћемо изложити његов садржај, како бисмо утврдили да ли он и на који начин тематизује проблематику наставе страних језика и учења на даљину.

У првом делу СРОС дати су контекст њеног настанка, концепт и њени циљеви. Креатори СРОС тврде да она даје одговоре на четири питања (*Службени гласник Републике Србије*, број 107/2012: 2-3):

- (1) Какав треба и може да буде систем образовања у Србији 2020+ године – визија пожељног а могућег будућег стања – да би на најбољи могући начин одговорио животним и развојним потребама грађана Србије и друштва у целини до и након 2020. године (овај временски период означава се са „2020+“)?
- (2) Којим стратешким политикама, акцијама и мерама се таква визија може остварити полазећи од текућег стања у образовању (2012. година)?
- (3) Које односе и интеракције систем образовања треба да развија са другим националним системима (привредом, културом, науком, технолошким развојем, јавним службама, администрацијом итд.) да би своју улогу остварио са највећим доприносима развоју друштва?
- (4) Којим путевима систем образовања у Србији може постати (а) компетентан део европског простора образовања, посебно високог, и (б) привлачан за међународну сарадњу и пружање образовних услуга (посебно у високом образовању) у непосредном окружењу Србије, на Западном Балкану односно у Југоисточној Европи?

У СРОС систем образовања је декомпонован на девет подсистема. То су (*ibidem*: 6-7): (1) друштвена брига о деци и предшколско васпитање и образовање, (2) основно образовање и васпитање, (3) опште и уметничко средње образовање и васпитање, (4) средње стручно образовање и васпитање, (5) основне и мастер академске студије, (6) докторске студије, (7) струковне студије, (8) образовање наставника, (9) образовање одраслих. Предуниверзитетско образовање чине прва четири подсистема, а високо образовање наредна четири подсистема. образовање одраслих обухвата више нивоа – од основног до високог образовања. У складу са наведеном поделом, СРОС садржи 12 текстова: два заједничка оквира (за

предуниверзитетско и високо образовање), стратегије развоја девет подсистема образовања и стратегија финансирања образовања.

У СРОС фигурирају следећи циљеви дугорочног развоја образовања који су обавезујући за образовни систем у целини и његове делове (ibidem: 7-8):

- Повећање квалитета процеса и исхода образовања до максимално достигнуг нивоа – оног који проистиче из научних сазнања о образовању и угледне образовне праксе.
- Повећање обухвата становништво Србије на свим образовним нивоима, од предшколског васпитања и образовања до целоживотног учења.
- Достижање и одржавање релевантности образовања, посебно оног које се потпуно или делимично финансира из јавних извора, тако што ће се структура система образовања усагласити са непосредним и развојним потребама појединаца, економског, социјалног, културног, истраживачког, образовног, јавног, административног и других система.
- Повећање ефикасности употребе свих ресурса образовања, односно завршавање образовања у предвиђеном року, са минималним продужетком трајања и смањеним напуштањем школовања.

При том, за сваки део система образовања фигурирају додатни, специфични циљеви развоја. Овде наводимо стратешка опредељења за повећање квалитета система образовања у целини (ibidem: 8)

- Квалитет је примарни развојни циљ на сваком нивоу образовања – од предшколског васпитања и образовања до докторских студија, односно образовања одраслих и целоживотног учења. Ни један други циљ не сме бити оствариван на рачун квалитета.
- Пошто је квалитет наставника несумњиво кључни фактор квалитета образовања, дефинисана је посебна стратегија образовања наставника – поред стручног, њихово педагошко, психолошко и методичко образовање, затим развој наставничке каријере – од увођења у посао наставника, преко добијања, обнављања и губљења лиценце, система оцењивања, праћења,

усавршавања, све до награђивања, професионализације и осигурања угледа наставничке професије.

- Акредитација и провера квалитета свих образовних институција и програма обављаће се редовно, објективно и транспарентно. Развијаће се и примењивати одговарајући стандарди и системи унутрашњег осигурања квалитета.
- Повећање јавног финансирања образовања са текућих 4,5% на 6,0% бруто друштвеног производа до 2020. године усмераваће се, првенствено, на обезбеђивање и побољшање ресурса и услова који воде ка повећању квалитета образовања. У те сврхе ће се спровести низ потребних мера на побољшању управљања, руковођења, администрације, информационог система и образовне статистике.

Трећи део СРОС посвећен је стратегији развоја високог образовања која обухвата следеће тачке (ibidem: 84-95): (1) Развојна опредељења високог образовања, 2012 – 2020.+ године; (2) Република Србија у европском простору високог образовања; (3) Структура и место високог образовања у целоживотном учењу; (4) Реструктурирање установа високог образовања; (5) Улаз у високо образовање; (6) Обухват у високом образовању; (7) Осигурање и контрола квалитета; (8) Модернизација студијских програма и нови видови наставе; (9) Истраживачка, иновациона и предузетничка компонента; (10) Интра-универзитетско и интер-универзитетско повезивање и сарадња; (11) Модернизација управљања, менаџмента и пословне администрације; (12) Међународна отвореност и мобилност.

Тачком 2 предвиђен је наставак процеса усклађивања високог образовања у Србији са принципима на којима се формира Европски простор високог образовања и Европски истраживачки простор. Да би се то остварило неопходно је предузети следеће мере (ibidem: 87):

- Осигурати да се [...] процеси одвијају уз поштовање институционалне аутономије и академских слобода и уз пуно учешће студената, наставног особља, високошколске установе, научне, стручне јавности и послодаваца.

- У фокус имплементације Болоњског процеса поставити исходе учења, знања, вештине и компетенције студената. Промовисати парадигме „Студент у центру учења“ и „Целоживотно учење“.
- Систем високог образовања хармонизовати и консолидовати кроз: (а) финализацију структурних реформи, (б) унапређење система осигурања квалитета образовног процеса који обухвата истраживање, целоживотно учење и промовише могућност запошљавања, (ц) ширу доступност студирања, (д) мобилност.
- Усвојити и применити Национални оквир квалификација који је усклађен са Оквиром квалификација за европски простор високог образовања и са Европским оквиром квалификација за целоживотно учење, а који се заснива на исходима учења и јединственом систему осигурања квалитета.
- Остварити координацију са европским институцијама у свим процесима који се односе на признавање квалификација и потпуну имплементацију Лисабонске конвенције.
- Развити институционалне и друге стратешке мере које ће талентованима омогућити већу доступност високом образовању у сва три циклуса студија.
- У систем високог образовања увести мобилност као елемент квалитета и фактор који утиче на запошљавање и прихватити стратегију „Мобилност за боље учење“, а на националном нивоу усвојити стратегију која ће обухватити мобилност иностраних и домаћих студената и наставника.
- Непрекидно развијати мере које воде повећању запошљавања свршених студената, укључујући самозапошљавање кроз предузетништво, користити исходе учења као алат за унапређење дијалога између високошколских установа, студената и послодаваца у процесу прилагођавања студијских програма захтевима тржишта рада.

У тачки 8 наведене су мере које ће се примењивати са циљем да се обезбеди сагласност између очекиваних исхода учења и потребних компетенција свршених студената (ibidem: 91-92):

- Студијски програми биће усклађивани са савременим токовима научног, технолошког, економског, социјалног и културног развоја тако да крајњи

- исход образовања, мерен квалитетом научне и стручне оспособљености свршених студената, потпуно одговара захтевима тржишта радне снаге.
- У студијске програме увести елементе истраживања, садржаје којима се подстиче предузетништво, унапређују практичне вештине и компетенције.
 - Високошколска установа ће спроводити реформу постојећих студијских програма, развој нових студијских програма, као и хармонизацију модела студија током прва два циклуса уз непосредно учешће студената и послодаваца.
 - Релевантна јавност (представници послодаваца, струковних организација и др.) и асоцијације сродних факултета успоставиће експертска тела са задатком да на националном нивоу дефинишу језгра струке, поштујући добру праксу европских и других универзитета у свету.
 - Постојеће студијске програме додатно подесити, у свим облицима студентског ангажовања, ускладити оптерећење студената, исходе учења и методе оцењивања, уз обавезно поштовање максималног оптерећења студената (1ECTS = 30сати).
 - Студијске програме кроз које се образују наставници на нивоу целокупног система хармонизовати у погледу дужине студирања, идентичног дефинисања језгра одговарајуће струке и звања која се стичу завршетком студија.
 - У реализацију постојећих и развој нових студијских програма уводити нове методе и информационе технологије, а високошколске установе подржати у модернизацији, набавци и имплементацији најсавременијег софтвера и хардвера.
 - Подржати веће коришћење методологије и технологија е-учења као допуну традиционалном учењу, кроз развој студијских програма који се изводе паралелно (у класичном облику и као студије на даљину) и студијских програма који се реализују само као студије на даљину и стандарде квалитета за студије на даљину ускладити с праксом у свету и Европској унији, посебно водећи рачуна о стандарду којим се дефинише оптерећење наставника.

Анализирајући горе наведени садржај можемо констатовати да се СРОС залаже за учење на даљину у високом образовању. У делу који се односи на средње опште и уметничко образовање и васпитање само се у једном пасусу наводи: „Постоји могућност и за интернационалну гимназију и под одређеним условима on-line гимназију организовану по blended (мешовитом) моделу“ (ibidem: 83). Даља разрада овог става није дата.

Премда пропагира већу мобилност студената и наставника (што подразумева познавање најмање два страна језика), СРОС ни у једном свом делу не помиње наставу страних језика. Можемо потврдити оно што су наши најугледнији глотодидактичари већ установили да и овај документ сведочи о незаинтересованости просветних власти према настави страних језика у нашем целокупном образовном систему (Вучо 2014; Дурбаба 2011, 2014; Ђурић 2014; Игњачевић 2012, 2014; Филиповић/Вучо/Ђурић 2006). Судајући према до сада уоченим тенденцијама сва је прилика да ће се садашње стање наставити и даље све док не сазри свест о томе да је одлуке потребно доносити уз уважавање следећих чињеница:

- Истинска вишејезичност негује се усклађеном и равномерном заступљеношћу већег броја страних језика на свим образовним нивоима (Дурбаба 2014: 66).
- Језиком је немогуће овладати уколико се он са малим фондом часова учи у основној и средњој школи (Дурбаба 2011: 203, 2014: 60; Zavišin 2013: 290, 318), док је на факултетима минимално заступљен (Игњачевић 2014: 205-206).
- Квалитет у настави страних језика на свим образовним нивоима може се унапредити системом екстерне и интерне контроле (Вучо 2014: 129; Дурбаба 2014: 65)
- Адекватни ниво знања може се постићи доследном применом савремене методологије рада (комуникативног метода) и нових медија (Вучо 2014: 127; Дурбаба 2011: 203, 2014: 65).
- Матурски испит из страног језика који је у складу са савременим тенденцијама, тј. који проверава језичку комуникативну компетенцију,

омогућава ученицима да своја знања упореде са знањима својих вршњака у Европи и припрема их за евентуални наставак школовања на страном језику (Вучо 2014: 143; Филиповић/Вучо/Ђурић 2006: 121).

- Реформисање студијских програма у правцу наставничког образовања и професионално адекватни програми стручног усавршавања од суштинског су значаја за унапређења наставничке делатности (Дурбаба 2014: 66).

Поред горе наведених минималних услова, у закључку овог поглавља треба додати једно завршно запажање: све док не сазри свест о томе да свако игнорисање научне јавности и резултата научних истраживања води до непромишљених одлука, свака борба глотодидактичара (у лику наставника, истраживача и научника) биће узалудна (Дурбаба 2014: 52).

1.5 Образовање на даљину у Србији

Закон о високом образовању прихвата студијске програме на даљину, чији се услови и начин остваривања уређују општим актом високошколске установе која је добила дозволу за рад (*Службени гласник Републике Србије*, број 93/2012). Може се закључити да је Министарство просвете, науке и технолошког развоја препознало значај овог облика образовања и уврстило га у школски систем Србије. Међутим, као и у случају двојезичне наставе (Вучо 2014), овакав законски оквир даје могућност брзог увођења студијских програма на даљину искључујући обавезу екстерне евалуације, што оставља простор за произвољно тумачење учења и наставе на даљину.

У чему је новина студирања на даљину, у односу на традиционалан приступ? Оно: (1) омогућава образовање студентима који су спречени да похађају традиционалну наставу (запосленима, незапосленима са породичним обавезама, војницима, особама са посебним потребама, студентима који не живе у месту одржавања традиционалних студија); (2) омогућава избор образовне установе ван свог града или земље; (3) подразумева организовање учења у сопственој режији; (4) подржава концепт доживотног учења; (5) смањује или елиминише трошкове боравка у месту одржавања студија (Radun/Dokić/Nikolić 2010: 155).

До сада мали број високошколских установа у Србији примењује студијске програме на даљину (Bulatović et al. 2013; Матијашевић Обрадовић/Јоксић 2014). Они су организовани на различите начине – као методолошки осмишљен и технички уходан поступак или као концепт студирања уз рад (Михаиловић 2012: 271). Главне разлоге за неувођење студија на даљину већина државних високошколских установа види у необученом кадру, неупућености у начин функционисања образовних платформи, техничкој неопремљености и одсуству финансијских средстава (Bulatović et al. 2013: 745). У циљу пружања помоћи факултетима који намеравају да оснују сопствене студијске програме на даљину, на Универзитету у Београду основан је Центар за електронско учење и образовање на даљину. Осим његове функције, на интернет страницама овог Центра нема других информација. До података о његовом раду покушали смо да дођемо електронским путем. Одговори на питања¹⁷ која су била упућена руководиоцу Центра почетком марта 2016. године указују да је образовање на даљину код нас тек у повоју. Центар још увек није почео са радом јер нису обезбеђени материјални и кадровски услови.

Испитујући ставове студената, Ђорђе Михаиловић (2012: 271) је дошао до сазнања да је студирање на даљину за већину студената традиционалних студија непознато и непопуларно.¹⁸ Већина студената студија на даљину доживљава овај облик образовања као привремено решење, до преласка на традиционалне студије. Овај податак говори о томе да наше друштво још увек није спремно да схвати, сагледа и објективно процени предности учења на даљину (Матијашевић Обрадовић/Јоксић 2014: 156). Једно од могућих решења овог проблема Михаиловић (2012: 282) види у „популаризацији студија на даљину кроз систематско професионално информисање ученика средњих школа о постојању и функционисању овог студијског концепта“.

¹⁷ Питања су гласила: (1) Какву врсту помоћи пружа Центар?, (2) Да ли се факултети обраћају Центру за помоћ?, (3) Има ли пригужби на квалитет извођења студијских програма на даљину?, (4) Да ли, по Вашем мишљењу, образовање на даљину има будућност у Србији?.

¹⁸ У истраживању, обављеном академске 2011/2012. године, учествовали су студенти државних високообразовних институција које спроводе акредитоване студијске програме на даљину: Висока техничка школи у Аранђеловцу, Висока железничка школа у Београду, Висока школа за спорт у Београду, Факултет техничких наука у Новом Саду, Факултет организационих наука у Београду и Технички факултет у Чачку.

О учењу Л2 на даљину, на универзитетском нивоу, у нашој академској средини прва је писала Јулијана Вучо (2001), која је један облик овог учења применила у раду са студентима прве године основних студија италијанистике Филолошког факултета у Београду. Ауторка је користила платформу Socratenon¹⁹ која је садржала три онлајн курса, намењена различитим циљним групама: студентима, одраслим студентима, ученицима основних и средњих школа. Избор и адаптацију дидактичког материјала за универзитетско учење италијанског језика путем овог програма извршила је ауторка, уз помоћ сарадника и студената италијанистике са виших година студија. Курс је представљао електронску верзију *Практикума за вежбање, читање и превођење* који је понудио тонске записе текстова за увежбавање изговора италијанских гласова, правилне интонације, вештине разумевања говора и диктата (ibidem: 157).

Модел учења енглеског језика на даљину први пут су применили Биљана Мишић Илић и Мирослав Трајановић (2008) на Факултету информаних технологија Универзитета Метрополитан. Осим традиционалног уџбеника страног издавача, студентима који су се определили да студирају на даљину на располагању је наставни материјал (у виду аудио презентација) који су аутори поставили на платформу Oracle. За вежбања и задатке понуђена су решења и модели одговора. Путем е-поште наставник редовно комуницира са студентима на енглеском и српском језику. Студенти међусобно остварују контакт путем форума и ћаскаоница. Једном месечно организује се аудио конференција са задатом темом и активностима у којима учествују студенти који то могу и желе. Студенти су путем анонимне анкете „одлично оценили садржај, начин презентације, начин оцењивања и степен подршке од стране наставника. Као једини недостатак, што се могло и очекивати, истакли су одсуство могућности за директну усмену комуникацију, услед субјективних и објективних разлога“ (Мишић Илић/Трајановић 2008: 210).

Искуства глотодидактичара код нас и у свету показују да је примена наставе и учења Л2 на даљину могућа и оправдана. И док овај вид наставе и

¹⁹ Овај систем за даљинско управљање развијен је на Електротехничком факултету у Београду. Његова прва провера извршена је 2000. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду, за потребе учења италијанског (Vučo 2001: 156-157).

учења у англосаксонском говорном подручју неометано улази у фазу нормализовања (Blake 2008), тј. у фазу када постаје саставни део образовног контекста (Вах 2003)²⁰, учење и настава Л2 на даљину у српском школском систему пролази кроз фазе првих покушаја, непознавања и скептичности.

1.6 Ученик у систему наставе на даљину

Учење Л2 већина ученика доживљава као „другачије од учења других школских предмета, јер изискује више времена, више вежбања и ангажовање различитих менталних процеса“ (Victori 1992, цитирала Hurd 2005: 12). Систем образовања на даљину додатно отежава ситуацију. Због недостатка физичке присутности наставника, изолованог контекста и недовољно прилика за комуникацију на Л2, многе високошколске установе у свету врло опрезно прилазе увођењу предмета Страни језик у своје студијске програме на даљину (Hurd 2006; Loreto 2008). Осим тога, за успешно учење Л2 на даљину ученик мора да поседује много више метакогнитивних вештина²¹ него за друге предмете који се уче на исти начин (Hurd 2005). Бројна истраживања (Hurd 2000, 2005, 2006, 2007; White 1999; Xiao/Hurd 2010), посвећена утицају појединачних фактора или групе фактора на учење Л2 у виртуелном окружењу, показала су да су афективни фактори, у првом реду мотивација, од пресудног значаја за успех.

Мотивација је већ дуго један од главних предмета научних истраживања психолога и представља веома сложен феномен. Ако се мотивација посматра из глотодидактичког угла, немогуће је заобићи допринос истраживања канадског

²⁰ Анализирајући примену рачунара у настави Л2, Бакс (Вах 2003: 24-26) говори о нормализацији (енг. *normalisation*), тј. тренутку када ће рачунар постати уобичајен у свакодневној наставној пракси. Нормализација ће, по његовом мишљењу, тећи на следећи начин: 1. рани покушаји - понеки наставник и понека школа усвајају технологију из радозналости; 2. непознавање, односно скептичност - већина наставника је или скептична или уопште не познаје технолошке могућности рачунара; 3. покушаји - испробавање, али и одбацивање, јер се не види никаква велика предност у односу на традиционалне форме; 4. нови покушаји - на инсистирање појединих теоретичара, поново се покушава и долази до закључка да рачунар ипак има неке предности; 5. страх или страхопоштовање - већина наставника почиње да их користи, али се још увек плаши или очекује превише; 6. нормализовање - технологија постепено постаје нешто што је уобичајено; 7. нормализација - технологија је толико интегрисана у наше животе да постаје невидљива, тј. нормализована.

²¹ Под њима се најчешће подразумевају „поступци краткорочног и дугорочног планирања, надгледања и проверавања сопственог процеса учења или његових резултата“ од стране самог ученика (Дурбаба 2011: 122).

психолога Роберта Гарднера²². Његов социјално-едукациони модел²³ учења Л2 разликује интегративну мотивацију (у школском наставном контексту односи се на жељу појединца да ближе упозна и разуме културу народа чији језик учи) и инструменталну мотивацију (односи се на жељу појединца да савлада Л2 ради академског или професионалног напредовања) (Дурбаба 2011: 115). Ова подела аналогна је Десајовој и Рајановој подели на интринзичну мотивацију, која потиче од самог појединца, и екстринзичну мотивацију, која потиче од спољашњег фактора (ibidem). Глотодидактичари се слажу да ова два типа мотивације нису супротстављене категорије и да обе могу бити присутне код појединца: „[...] укупна мотивација ученика најчешће представља комбинацију екстринзичне и интринзичне мотивације“, и као таква „у великој мери зависи од контекста, учесника у процесу и специфичних околности“ (Ehrman et al. 2003: 320).

Судећи по страним истраживањима (Hurd 2005, 2006; Xiao/Hurd 2010), одржавање жељеног нивоа мотивације представља посебну врсту изазова у систему образовања на даљину. У нашој академској средини до истог закључка је дошао Михаиловић (2012). Његово истраживање је показало да су студенти студија на даљину слабо мотивисани. Као главне узроке слабе мотивације студенти су најчешће наводили околности у којима су препуштени сами себи, монотоност изложеног наставног градива и начина рада²⁴, недостатак непосредног физичког контакта наставника и студента, али и самих студената међусобно. Зато не изненађује податак да више од трећине студената (од укупно 107 испитаника) као потребну промену у организацији студија на даљину предлаже занимљивији начин презентовања наставних садржаја и организовање већег броја консултативних сусрета са наставницима (ibidem: 273).

Истраживања о учењу Л2 на даљину, којима је обухваћено 500 и више испитаника, дала су занимљиве резултате када је реч о факторима који утичу на

²² Robert Gardner, аутор бројних радова посвећених утицају мотивације на учење Л2.

²³ Емпиријска потврда и заснованост издваја Гарднеров модел од других модела из литературе о мотивацији за учење Л2 (Gardner/Tremblay 1994).

²⁴ „Наставни материјал најчешће је презентован аудитивним путем, тако што студенти и асистенти читају или предају задате наставне јединице. Тонски материјал је визуелно праћен оскудним PowerPoint презентацијама. Све то често делује мање привлачно од читања књига и уџбеника, тако да су студенти врло незадовољни наставним материјалом“ (Mihailović 2012: 272).

мотивацију (Hurd 2006; Xiao/Hurd 2010). У истраживању Стеле Хард²⁵ (Hurd 2006) наставни материјали су навођени као најважнији фактор за одржавање нивоа мотивације, а затим следе спољни фактори, наставник и остали студенти. Више од трећине испитаника, која се определила за спољне факторе, морала је да образложи свој став у виду слободног одговора. Студенти су најчешће наводили да су били мотивисани жељом да доврше студије до краја, успешним решавањем задатка, уоченим напретком, плановима да се преселе у говорно подручје Л2 (Француску), замишљањем крајњег резултата, наставним материјалом, подстицањем и упорношћу наставника, као и финансијским моментом (*ibidem*: 315).

У студији коју је Ђуенхунг Сјао²⁶ радио заједно са Хард (Xiao/Hurd 2010), заинтересованост за Л2 (енглески) била је у врху листе наведених мотивационих фактора. Наставници су заузели друго место, а за њима следе породица, наставни материјали и остали студенти. Велики значај који су испитаници дали наставнику аутори објашњавају чињеницом да су у Кини ученици навикли на директно подучавање, за разлику од ученика у Великој Британији који се још у основној школи оспособљавају за колаборативно и самостално учење.

У обе студије више од половине испитаника успело је да самостално развије стратегије за одржавање мотивације, а најомиљенија је била позитивно самободрење²⁷ (енг. *self-talk*). Осим тога, испитаници су се најчешће служили стратегијама као што су задавање и праћење остварености циљева, конверзација са изворним говорницима, читање на Л2 (Hurd 2006: 317), електронска преписка са изворним говорницима, што учесталије похађање консултативне наставе и гледање филмова (Xiao/Hurd 2010: 74).

²⁵ Stella Hurd, професор француског језика на Отвореном универзитету у Великој Британији. Ауторка је значајних радова и уџбеника о аутономији ученика, стратегијама учења, метакогницији и афективним факторима у настави Л2 на даљину.

²⁶ Junhong Xiao, професор енглеског језика на Отвореном универзитету у Кини. Његова интересовања сврставају се у домен примењене лингвистике и наставе, односно учења Л2 на даљину.

²⁷ У спроведеној анкети аутори су самободрење илустровали тврдњом: „Неки делови курса морају да буду тежи од осталих; Бићу задовољан(на) уколико истрајем до краја, бићу разочаран(а) самим собом уколико сада одустанем; Заиста су ми се свиделе видео активности у Лекцији 1, а биће их још итд.“ (Hurd 2006: 327; Xiao/Hurd 2010: 89).

Међу факторима који су негативно утицали на мотивацију издвајају се: тежина и обим наставног градива, критеријум оцењивања и наставни материјал (Hurd 2006; Xiao/Hurd 2010). Објашњавајући свој избор, више од половине испитаника се пожалило на превелику тежину и обим наставног градива, због којих нису били у могућности да издвоје довољно времена за учење, што је довело до тога да су критеријум оцењивања проценили као превише захтеван. Неким испитаницима је било тешко да користе наставне материјале који су креирани са циљем да подстакну самосталност у учењу, док су други наглашавали да садржај наставних материјала није био од нарочите користи за њихове специфичне потребе (Xiao/Hurd 2010). У одељку за коментаре, испитаници су навели и низ других негативних фактора, као што су: фрустрација услед недовољног напредовања у учењу, недовољно прилика за вежбу, недостатак личне истрајности и самодисциплине (ibidem).

За разлику од мотивације, која се током учења може мењати (Дурбаба 2011), веровање појединца у сопствене способности представља релативно стабилну категорију и у великој мери утиче на избор стратегије учења и одржавања мотивације (Xiao/Hurd 2010). У својој теорији селф-дискрепанције Хигинс²⁸ (Higgins 1987: 320-321) је перцепцију појединца о својим особинама назвао „реално ја“ (енг. *actual self*). Појединац тежи да „реално ја“ пореди са „идеалним ја“ (енг. *ideal self*, односи се на скуп особина које би појединац желео да има) и „очекиваним ја“ (енг. *ought self*, односи се на скуп особина које се од појединца очекују). Несклад између „реалног ја“ и „очекиваног ја“ подстиче појединца на промену, не би ли се та дискрепанција умањила (Роров 2013), што према мишљењу неких психолога има позитиван утицај на академско постигнуће (Ђukić et al. 2012; Xiao/Hurd 2010). Самопоимање садржи и компоненту самоефикасности која, према Алберту Бандури²⁹, има суштинску улогу у академском развоју јер представља „веровање појединца у сопствене способности за успех“ (Роров 2013: 19). Када се све ово има у виду, процена „реалног ја“, „очекиваног ја“ и самоефикасности може да послужи као користан предиктор

²⁸ Edward Tory Higgins, амерички психолог, професор Универзитета Колумбија (енг. *Columbia University*).

²⁹ Albert Bandura, амерички психолог, професор емиритус Универзитета Стенфорд (енг. *Stanford University*), познат је по проучавању утицаја доживљаја самоефикасности на успех ученика.

промена и смерница при избору одговарајућих наставних интервенција у систему образовања на даљину.

Такву једну процену извршили су Сјао и Хард (Xiao/Hurd 2010). Аутори су за потребе истраживања саставили листу особина успешног ученика. Од испитаника се тражило да означе оне особине које се, по њиховом мишљењу, очекују од доброг ученика. На основу анализе одговора, прва три места заузели су одржавање нивоа ентузијазма/мотивације, самоувереност у успешно овладавање Л2 и истрајност у праћењу наставног програма. Испитаници нису придавали велику важност метакогнитивним вештинама, као што је способност да учење Л2 уклопе са другим обавезама, односно способност доношења добрих одлука у вези са учењем Л2, самосвесност и рефлексивност, способност успостављања добрих односа са другим ученицима и способност процене сопствених предности и недостатака. Ипак, налази до којих се дошло указују да су студенти стекли доста јасну представу о томе шта чини доброг ученика Л2 у систему образовања на даљину. Упркос томе, перцепција коју су они имали о себи као ученицима није била позитивна. Анализом података могуће је закључити да су испитаницима недостајале многе вештине неопходне за успешно учење Л2 у виртуелном окружењу. Тек је приближно половина ученика изјавила да има довољно самопоуздања када је реч о учењу Л2 на даљину, као и да може да одржи жељени ниво мотивације, уз спремност да прихвати конструктивну критику. Када је реч о другим карактеристикама, подаци су поражавајући. Мање од 20% испитаника је навело да поседује метакогнитивне особине као што су: спремност да се преузме ризик, успешно преузимање иницијативе, способност доношења добрих одлука у вези са учењем Л2 и способност уклапања обавезе учења Л2 са другим обавезама.

Налази обе студије показали су који фактори доприносе мотивисаности, односно амотивисаности ученика који уче Л2 на даљину. Истраживачи су сагласни да се уочени проблеми једино могу решити заједничким напором наставника, ученика и образовне установе. Сходно томе, они су, осим квалитета и квантитета наставног градива, преиспитали Правилник о начину, поступку и критеријуму оцењивања. На основу тога су предложили адекватне мере (Hurd 2006; Xiao/Hurd 2010): реализацију наставног плана и програма у дужем

временском периоду; примену модуларног система наставе, ради јачања веза са другим наставним предметима и избегавања понављања градива; разноврсност у начину оцењивања уместо придавања великог значаја завршном испиту; организовање стручних семинара за наставнике Л2. Да би се подстицала упорност у раду, препоручује се упознавање ученика са метакогнитивним вештинама и вештинама учења, охрабривање за тражење помоћи од наставника или других ученика и подстицање трагања за сопственим начинима одржавања мотивације.

Нема сумње да наведене препоруке истраживача и резултати њихових студија доприносе бољем разумевању учења Л2 на даљину. Међутим, имајући у виду чињеницу да се школски системи у свету разликују не само по искуству које имају у увођењу образовања на даљину већ и по традицији учења, слична истраживања код нас дала би нове увиде у процес учења Л2 на даљину у посве другачијој култури. То је био разлог зашто је ауторка рада одлучила да код студената студија на даљину испита њихову мотивацију, њихово „реално ја“ и „очекивано ја“, као и њихово задовољство наставним садржајима на платформи, о чему ће бити више речи у шестом поглављу.

1.7 Наставник у систему наставе на даљину

Наставник представља један од најзначајнијих фактора васпитно-образовног рада. Независно од облика наставе, у основне задатке наставника Л2 убрајају се (Meister/Shalaby 2014: 27-28):

- организовање учења (јасно и разумљиво формулисати радне налоге и адекватно ограничити време решавања; пружити разноврсне могућности за вежбање; створити пријатну радну климу и обезбедити наставна средства);
- мотивисање ученика (побудити пажњу; јасно указати на релевантност наставног садржаја; омогућити доживљај успеха; повећати задовољство интензивнијим укључивањем у рад и пружањем повратне информације);
- подстицање социјализације (створити пријатну радну климу; омогућити међусобну комуникацију; применити комуникативне и кооперативне задатке);

- поткрепљивање учења решавањем комуникативног задатка (применити аутентичне и сврсисходне наставне садржаје; подстицати размену информација и симулације/дијалоге с поделом улога; развијати самосталност у решавању задатака; применити дидактичке игре);
- пружање помоћи и повратне информације (током израде задатка ученика охрабрити, похвалити, усмерити; пружити повратну информацију о резултатима; омогућити корекцију задатка);
- исказивање емпатије (препознати кризу и потешкоће у учењу; имати у виду проблеме у учењу и жељени исход; указати на могућност даљег индивидуалног развоја).

Поред наведених, наставници Л2 који се први пут сусрећу са виртуелним образовним окружењима убрзо почињу да се суочавају са до тада непознатим задацима и одговорностима. Синтија Вајт (White 2003: 68-70) издваја три области које за такве наставнике представљају непознаницу, а то су:

- Нови облици комуникације. Наставници Л2 који планирају да се укључе у процес наставе на даљину, или су већ укључени, морали би да развију нову професионалну компетенцију која ће им бити потребна у ситуацијама када са својим ученицима комуницирају посредством различитих технологија. Као што су успели да развију низ стратегија којима у учионици решавају различите тешкоће (нпр. проблем досаде или неучешћа у активностима), исто тако морају да продубе своја знања која ће им омогућити да са својим ученицима остваре делотворну интеракцију на даљину.
- Нови дијапазон знања, умећа и вештина. Уколико наставници имају мало или нимало искуства у примени учења на даљину, највероватније неће бити свесни проблема који се у овом облику учења јављају и неће умети да изведу неопходне измене. Такође, може се догодити да не препознају и не дефинишу врсту помоћи и стручног усавршавања која су им потребна.
- Нови концепт припреме, извођења наставног процеса и евалуације наставних резултата и активности. Степен и распон планирања, развоја и примене наставног процеса на даљину превазилазе очекивања и искуства многих наставника Л2. Једна од кључних фаза наставног циклуса јесте

„процес дубинске евалуације“, а односи се на осмишљавање и развој наставног процеса пре самог извођења онлајн курса, који је затим праћен даљом, континуираном евалуацијом.

Употребом различитих облика учења на даљину у високошколском образовању мења се и улога наставника. У динамичном онлајн окружењу улога предавача трансформише се у „улогу фацилијатора³⁰, партнера у учењу и координатора активности, што ученицима и наставницима омогућава да равноправно учествују у процесу осмишљавања курса“ (Hauck/Haezwindt 1999: 50). Осим тога, наставник мора преузети улогу модератора који ствара ситуације за динамичну размену знања, а затим управља наставним активностима у циљу стимулације ученика да у међусобној сарадњи формирају знања која ће бити применљива у пракси (Вајчећ/Лазагевић 2007: 221). Према набројане дидактичке улоге не представљају никакву новост за наставнике који их се придржавају у традиционалној настави, оне се, ипак, на другачији начин реализују у виртуелним образовним окружењима. Стога је пожељно да наставник буде флексибилан и спреман за другачији начин размишљања.

Залажући се за систематску обуку наставника Л2 ангажованих у настави на даљину, Вајт (White 2003: 69) дефинише профил доброг е-наставника. Он:

- помаже ученицима у њиховом прилагођавању;
- идентификује карактеристике и потребе ученика који уче Л2 на даљину;
- пружа ученицима сталну подршку у новом наставном окружењу, које често садржи непознате елементе;
- решава проблеме афективно-емоционалне природе, који се у највећем броју случајева јављају и у традиционалној настави;
- мотивише ученике;
- подстиче ученике да сами преузму одговорност за сопствено учење;
- консултује информатичаре и особље задужено за техничку подршку;
- схвата предности и недостатке нових виртуелних окружења;
- припрема одговарајуће стратегије и одговоре на различите ситуације;

³⁰ Особа која ученику олакшава процес учења (Дурбаба 2011: 108).

- стручно се усавршава.³¹

Шта нам истраживања говоре о искуству наставника Л2 у обављању своје професије у виртуелним образовним окружењима? Мирјам Хаук и Бернанд Хецевинт (Hauck/Hezewindt 1999: 50) извештавају о томе како су наставници француског и немачког језика доживели своју улогу у пробном истраживању које је извршено у оквиру пројекта FLUENT на Отвореном универзитету у Великој Британији. Нашавши се у новом окружењу, наставници су научили да у синхроним аудио конференцијама:

- покажу самопоуздање у коришћењу рачунара и нових технологија (нпр. да знају шта да раде када се блокира екран на рачунару или када ученик може да чује говор других, али не и да репродукује сопствени, и обратно);
- прилагоде лични стил наставе новим околностима, како би успешно одговорили на брзе и неочекиване промене које настају у виртуелним окружењима (нпр. да знају како да изађу на крај са дугим паузама ученика који не желе да дају одговор пре него што њихов саговорник да свој);
- развију стратегије које од ученика захтевају активнију улогу у решавању задатка (нпр. да се свесно држе по страни у ћаскаоницама, како би ученике подстакли да преузимају ризик приликом коришћења Л2).

Хилдегард Мајстер и Далиа Шалаби (Meister/Shalaby 2014: 39-40) формулисале су неколико корисних упутстава како да се наставници Л2 у виртуелном окружењу изборе са проблемом губљења времена:

- Форум *Најчешће постављена питања* помаже ученицима да током учења одмах добију одговоре на најчесталија питања. Његовим редовним ажурирањем могуће је избећи прекиде у учењу.
- Јасно и недвосмислено формулисање радних налога спречава евентуалне недоумице. Ако постоји фаза учења у учионици, потребно је унапред продискутовати и одговорити на сва питања у вези са онлајн активностима.
- За сваки задатак треба јасно назначити време решавања. То омогућава ученицима да своје време конкретније испланирају. Ипак, ученицима је

³¹ Наставници немачког језика заинтересовани за онлајн подучавање могу се пријавити на курс Гетеовог института *Online tutorien* (2014).

потребно нагласити да је брзина решавања задатка индивидуална ствар и да свако треба да га решава у складу са својим стилем учења (неко спорије, а неко брже).

- За постизање одређених резултата у учењу треба поставити рокове (нпр. „До краја семестра треба да савладате вештину писања неформалних писама.“). То помаже наставницима и ученицима да испланирају цео наставни процес. Уколико поједини ученици све раде у последњем моменту или се не придржавају рокова, такво понашање одражава њихов однос према учењу и не зависи од облика наставе. На платформи наставник може да онемогући пристизање закаснелих радова. У том случају, неколико дана пре истека рока, свим ученицима треба послати аутоматску поруку као подсетник за предају радова.
- За онлајн пројектне активности групе треба образовати још у фази учења у учионици. Ако се настава потпуно изводи на даљину, онда треба одредити што краћи рок за формирање група како би ученици имали више времена за израду задатка. Ако се групе праве према жељи самих ученика, онда је потребно одредити максимално прихватљив број чланова (нпр. наставник може написати коментар „Група може да има највише 5 чланова. Пријављивање више није могуће чим се група попуни.“)
- За успешан рад у пару или групи морају се одредити комуникациона правила, које наставник може да објави на форуму. Тако ученици не губе време чекајући одговор који није у вези са задатком. Примера ради, партнери могу да се договоре када и колико ће дуго провести у ћаскаоници. Чланови групе могу да одреде сатницу за свакодневно слање порука путем мејла или форума. Ученик треба да обавести групу ако је спречен и до када може да обави део свог посла.
- Онлајн вежбања и материјали за самостално учење дозвољавају ученику да паметно искористи време док чека да му наставник одговори на питање или да остали чланови пошаљу свој допринос у тимском раду.
- Могућност упознавања са свим планираним активностима у оквиру једне лекције помаже ученицима да одлуче колико времена ће издвојити за решавање сваког појединачног задатка.

Из претходно наведеног може се закључити да настава на даљину представља изазов за сваког наставника Л2. Самосталност у учењу, успешно управљање временом и јасна онлајн комуникација морају се постепено увежбавати (ibidem: 46). Занимљивим активностима и адекватном повратном информацијом настава на даљину пружа нове могућности од којих и ученици и наставници могу да имају корист.

1.8 Закључак

Учење на даљину је активност која има прошлост дугу 170 година. У овом делу рада приказан је историјски развој учења Л2 на даљину, почев од дописних курсева па све до интелегентног или флексибилног модела учења. Разумевањем предности и недостатака различитих генерација технолошких иновација, образовне установе које планирају да примене учење Л2 на даљину много ће лакше изабрати технологију којом ће преносити знање. Као илустрација, представљена су три модела учења на даљину у савременој универзитетској настави Л2 која користе различите медије за представљање језичког садржаја.

Универзитети у свету опредељују се за овај концепт учења и наставе из више разлога – због његове педагошке вредности, финансијске исплативости, нових тенденција у образовној политици, превазилажења организационих проблема у традиционалној настави и приближавања наставе стварним потребама студената (Barrette 2008).

Савремена универзитетска настава Л2 на даљину ставља тежиште на студента, његове потребе и усредсређена је на учење путем решавања комуникативно оријентисаних задатака. Она омогућава бављење актуелним и разноликим наставним садржајима који подстичу студенте да са више одушевљења приступе учењу. Њене предности односе се на пружање прилика за аутентичну комуникацију на страном језику и међусобну сарадњу. Како истраживања неоспорно показују, настава Л2 на даљину може бити подједнако успешна као и традиционална настава. Ова чињеница може послужити као аргумент за увођење учења на даљину на факултетима и у школама којима

просторне могућности не дозвољавају организовање традиционалне nastave већег броја страних језика.

С друге стране, универзитетска настава Л2 на даљину не представља радно окружење које свима одговара. Она је најпогоднија за студенте који имају развијену унутрашњу мотивацију и упорност, не задовољавају се нижим нивоом знања, преузимају одговорност за сопствено учење, познају, примењују и процењују стратегије учења у виртуелном окружењу и радо користе савремене технологије.

За студијске програме на даљину најпре се опредељују запослени студенти који су принуђени да траже флексибилан приступ настави без временских и просторних ограничења. Многи од њих са закашњењем схвате да учење на даљину захтева висок степен самомотивације, самосталност у раду и умеће планирања сопственог учења. То су главни разлози зашто се образовање на даљину суочава са високом стопом осипања, тј. са проблемом напуштања школовања (Blake et al. 2008).

Настава Л2 на даљину захтева наставнике са специфичним компетенцијама. Осим што мора да поседује одлична теоријска и практична знања из глотодидактике, наставник мора бити технички и методички обучен у коришћењу савремених технологија које ће му помоћу у осмишљавању динамичне мултимедијалне nastave на даљину. Такође, потребно је да поседује развијене способности за групни рад у виртуелном окружењу којим ће стимулисати делотворну интеракцију. Коначно, не треба испустити из вида и познавање наставних стратегија којима наставник решава различите проблеме карактеристичне за наставу на даљину као што су пад мотивације, неучешће у активностима и одустајање од даљег учења.

Премда је законски омогућено, мали број факултета у Србији спроводи студијске програме на даљину, међу којима само неки садрже предмет Страни језик. Стиче се утисак да квалитет њиховог извођења није уједначен, што говори о томе да образовање на даљину у нашој земљи још увек представља новину и да се налази у фази испробавања. Таква ситуација наводи на закључак да се само

правовременим планирањем могу избећи многе тешкоће које прате овај вид образовања.

Пре увођења учења на даљину у наставу Л2, важно је размотрити оптерећеност наставника. Савремене технологије омогућавају активно учешће студената у онлајн наставним активностима, али наставник мора сам да одлучи колико ће учестало и детаљно пружати повратну информацију, што у великој мери зависи од тога колико одговорно схвата наставнички позив и колико факултет озбиљно приступа овом облику наставе.

Високошколске установе у Србији имају велику одговорност, како у погледу проналажења решења за недовољну информисаност ученика и студената о новом облику образовања, тако и у организовању одговарајућих обука за наставнике. Наставник осећа потребу и има обавезу сталног усавршавања, а то подразумева проширивање репертоара наставних поступака и стратегија у складу са новим глотодидактичким сазнањима и искуствима у области наставе Л2 на даљину.

2 Теорије учења у настави страних језика подржаној рачунаром

Учење представља сложен процес, а различите теорије усмеравају пажњу на различите делове тог процеса. Фактори учења које једне теорије наглашавају могу бити игнорисани или су од секундарног значаја у другим теоријама. Примера ради, док теорија Пијажеа примат даје мисаоним процесима, теорија Виготског у први план ставља социјалне аспекте учења. То не значи да Пијаже негира улогу окружења и социјалних интеракција, нити да Виготски занемарује улогу појединца у учењу. Реч је о различитим приоритетима поменутих теоретичара. Другим речима, свака теорија износи одређене идеје, претпоставке, концепте и решења. Зато је важно да наставник прати и познаје општеприхваћене и научно утемељене теорије јер ће му оне омогућити да изгради критички став према новинама, али и према свом раду. Следи преглед теорија које се највише користе у истраживањима посвећеним примени рачунара у настави Л2.

2.1 Интеракциона хипотеза

Интеракциона хипотеза заснована је на хипотези језичког прилива (инпута) Стивена Крешена³², који је уочио да изложеност страном језику (у писаној или усменој форми) није довољна за његово учење/усвајање³³, те се ученику мора пружити разумљив инпут, тј. лингвистичко окружење које је на мало вишем нивоу од онога којим он тренутно влада (Дурбаба 2011). Надовезујући се на ову идеју, заступници³⁴ интеракционе хипотезе тврде да се инпут најбоље може обрадити кроз *преговарање о значењу* (енг. *negotiation of meaning*, нем. *Aushandeln*

³² Овај признати амерички лингвиста и глотодидактичар следи и за творца хипотезе усвајања и учења, хипотезе надзора (монитора), хипотезе природног редоследа и хипотезе афективног филтера (Дурбаба 2011: 78).

³³ У глотодидактичкој литератури често се подвлачи разлика између усвајања и учења Л2. Крешен сматра да је усвајање Л2 процес сличан усвајању матерњег језика код деце (у школским условима једино могући ако настава имитира „природне околности изложености страном језику“), док се учење заснива на запамћивању правила и исправљању грешака (Дурбаба 2011: 79). Међутим, несвесно усвајање и свесно учење Л2 се међусобно не искључују. Многа језичка правила се честом употребом могу аутоматизовати и „пренети у домен усвојеног знања“ (ibidem). Због тога се термин *учење страног језика* у овом раду односи и на учење и на усвајање.

³⁴ У првом реду амерички глотодидактичар Мајкл Лонг (Michael Long), професор Универзитета Мериленд (енг. *University of Maryland*). Овај научник децидно одбија да интеракциону хипотезу назове теоријом јер сматра да истраживања која се на њој заснивају нису довољно убедљива (Levy/Stockwell 2006: 112). Уважавајући овај став у раду се користи термин хипотеза.

von Bedeutung), које настаје када ученици имају потешкоћа у разумевању непознатих елемената у поруци (Дурбаба 2011; Marques-Schäfer 2013). Да би разрешили пропусте у комуникацији, ученици се најчешће служе „распитивањем о недостајућим информацијама, провером разумевања, парафразирањем, исправкама, прецизирањем и сличним поступцима“ (Дурбаба 2011: 84). Они на тај начин стварају модификовани инпут, који може прећи у интејк³⁵ (Levy/Stockwell 2006: 113).

Преговарање о значењу могуће је остварити и у интеракцији рачунара и ученика (Chapelle 2003). Ову тврдњу потврђују резултати експерименталног истраживања које је Маја Андријевић (2007) спровела на Филолошком факултету Универзитета у Београду, са циљем да утврди значај електронских глоса³⁶ у опажању и разумевању инпута. У истраживању су учествовали студенти Катедре за иберијске студије. Контролна група добила је текстове на папиру, без икаквих објашњења непознатих речи, али са могућношћу коришћења једнојезичних и двојезичних речника. Експериментална група је добила исте текстове, али поткрепљене разноврсним објашњењима у виду електронских глоса.³⁷ Студенти експерименталне групе приступали су текстовима преко веб-сајта који је за ту прилику израђен. Обе групе су имале задатак да прочитају текстове и након тога одговоре на питања везана за прочитани текст. Сваки текст је носио одређен број бодова. Анализа добијених резултата је, као што се и очекивало, показала да су, захваљујући модификованом инпуту у виду електронских глоса, студенти експерименталне групе имали више бодова у односу на контролну групу, да су давали садржински потпуније одговоре и брже извршавали своје задатке.³⁸ Ипак,

³⁵ Интејк (енг. *intake*) односи се на онај део инпута који ученик заиста процесуира и усваја и који, уједно, постаје део његове компетенције (Zavišić 2013: 340).

³⁶ Глоса (грч. *glōssa*) представља „превод, тумачење или кратки коментар непознате речи или израза у старом рукопису“ (Клајн/Шипка 2006: 297).

³⁷ У сврху разумевања речи и структура које су захтевале модификовани инпут ауторка је користила слике, комбинацију објашњења и слике, стрип, кратке видео и аудио записе, објашњења у виду сопствених примера, граматичка објашњења у виду табеларних приказа, историјске, културолошке и литерарне референце.

³⁸ Поставља се питање да ли би студенти контролне групе подједнако успешно или успешније решавали задатке да су модификовани инпут, осим од речника, добијали и од наставника. Имајући ово у виду, било би интересантно истражити како модификовани инпут, добијен од наставника и рачунара, утиче на успешност решавања истих задатака и да ли и у том случају електронске глосе доприносе бољем памћењу обележених речи у текстовима.

Карол Шапел³⁹ (Chapelle 2003: 85) истиче да у интеракцији рачунара и ученика, осим што захтев за откривање значења никад није вербалан већ се састоји од притиска на миш и бирања различитих опција, модификовани инпут, у виду електронских глоса, увек је обилнији и другачији од оног у интеракцији наставника и ученика, у којој, примера ради, никада нема транскрипције, већ се прибегава успоравању говора или понављању.

Интеракциона хипотеза се, као теоријски оквир, претежно користи у истраживањима која се баве комуникацијом посредованом рачунаром (Levy/Stockwell 2006). У таквим истраживањима најчешће се примењује Варонисов и Гасов модел, који се показао као врло погодан за описивање и разумевање интеракционог преговарања (Fernández-García/Martínez-Arbelaiz 2002; Jeong 2011; Marques-Schäfer 2013; Yanguas 2010). По њиховом моделу (Varonis/Gass 1985: 74), поступак преговарања садржи два корака: иницирање (енг. *trigger*, нем. *Auslöser*) и разрешење (енг. *resolution*, нем. *Auflösung*) (табела 2). Исказ или део исказа говорника који саговорник не разуме Варонис и Гас називају иницирањем. Наредни корак је разрешење и састоји се од два елемента: индикатора⁴⁰ (енг. *indicator*, нем. *Hinweis*), којим саговорник говорнику ставља до знања да није разумео исказ до краја⁴¹, и одговора (енг. *response*, нем. *Antwort*), којим говорник потврђује захтев за појашњење (у најчешће одговоре спадају понављање, проширење израза, парафразирање, потврђивање или скраћивање израза). Уколико се преговарање обави успешно, саговорник који је указао на неразумеваше завршава процес преговарања тиме што потврђује да је примио понуђену помоћ, уобичајеним изразима као што су „да, хвала“, „разумем“ или „јасно“.

Примењујући Варонисов и Гасов модел, Фернандез-Гарсија и Мартинез-Арбелаиз (Fernández-García/Martínez-Arbelaiz 2002) изучавали су преговарање о

³⁹ Carol Chapelle, једна од најутицајнијих глотодидактичара у области примене рачунара у учењу и настави Л2, професорка на Државном универзитету Ајове.

⁴⁰ Варонис и Гас (Varonis/Gass 1985: 75) идентификовали су неколико врста индикатора. То су: ехо (у ову врсту спадају понављање непознатог лексичког елемента, прозодијски паралингвистички знаци као што је интонација, паралингвистички знаци као што су гестикација, израз лица, покрети главе и очију); експлицитна изјава да саговорник није разумео говорника; изостајање вербалног одговора саговорника, као и неодговарајући одговор саговорника.

значењу између говорника Л2 у синхроним дискусијама ученика шпанског језика. Они су установили да језик ћаскаонице не подстиче у великој мери преговарање о значењу, као што се очекивало. Тамо где ипак до њега дође, оно се углавном односи на значење лексичких елемената. Већина прекида у комуникацији успешно је превазиђена превођењем нејасне речи на Л1. Испитаници су показали већу склоност ка коришћењу одређених врста индикатора и одговора. Употреба писаног медија могла би да објасни преовлађујуће присуство експлицитних начина изражавања неразумевања, као и ретко присуство или одсуство других врста индикатора. У истраживању су идентификована само два примера еха, а да при том није дат ниједан пример неодговарајућег одговора. Овај налаз аутори објашњавају аргументом да је у усменој комуникацији присутан притисак да се одржи ток разговора, што може подстаћи саговорника да употреби погрешан одговор. У писаној комуникацији, ова врста притиска не постоји. Код испитаника нису забележене врсте одговора које Варонис и Гас наводе у свом моделу, са изузетком једног примера понављања у виду самоисправке.

Табела 2. Пример преговарања у ћаскаоници *JETZT Deutsch lernen-Chat*

Phasen einer Sequenz	Verständnisfrage
<i>trigger/Auslöser</i>	(09:12:53) Tutorin A: Hast du schon eine Zulassung von der Universität? (09:13:04) Joana: ja (09:13:11) Tutorin A: Dann ist es toll (09:13:41) Tutorin A: Warum hast du Muenster zum Studium gewählt?
<i>indicator/Hinweis response/Antwort</i>	(09:13:42) Joana: was bedeutung toll? (09:14:07) Tutorin A: Toll bedeutet in diesem Satz "schoen" (09:14:17) Tutorin A: Das ist sehr gut (09:14:25) Tutorin A: Ich freue mich für dich
<i>reaction/Reaktion</i>	(09:14:37) Joana: ja, danke

Извор (Marques-Schäfer 2013: 124)

До занимљивих резултата дошла је и Габријела Маркес-Шефер (Marques-Schäfer 2013), која је у оквиру пројекта Гетеовог института *JETZT Deutsch lernen*⁴² истраживала могућности и ограничења учења немачког језика у дидактизованом простору за ћаскање, као и поступање наставника-ментора у случају грешака или лингвистичких и културолошких питања ученика. Анализом су обухваћени разговори 40 испитаника, вођени у присуству и у одсуству ментора. У обрађеном корпусу (укупно 80 интеракција) ауторка је идентификовала 210 примера преговарања, од којих 62% чине интеракције ученика и ментора, а 38% примери међусобне интеракције ученика. Овај податак говори да присуство ментора стимулише преговарање о значењу. Анализирајући 54 питања испитаника о самом језику (нем. *sprachbezogene Fragen*), Маркес-Шефер дошла је до закључка да 74,2% примера спада у коректуру грешака, а преосталих 25,8% чине питања за проверу разумевања лингвистичких елемената у поруци.

Из наведеног се може закључити да и ментори и учесници велики значај придају исправљању грешака. Наглашено је да су ученици постављали више питања о значењу речи и израза у немачком језику, а мање о граматици. Анализом података ауторка је установила да се питања о језику, статистички посматрано, појављују у сваком разговору вођеном уз присуство ментора. У међусобним разговорима ученика то се ређе догађало. Наиме, у таквим интеракцијама питање о језику појављује се у свакој четвртој дискусији. Овај налаз Маркес-Шефер образлаже чињеницом да је већина испитаника свесна да је когнитивни напредак једино могућ у сарадњи са ментором (ibidem: 300).

⁴² Пројекат *JETZT Deutsch lernen* осмишљен је 1996. године на Јустус-Либих универзитету у Гисену (нем. *Justus-Liebig-Universität Gießen*) на иницијативу Гетеовог института у сарадњи са онлајн омладинским часописом *jetzt.de*, издаваним под окриљем дневног листа *Süddeutsche Zeitung*, а његову реализацију пратила је и истраживала научна заједница (Marques-Schäfer 2013: 103). Пројекат је настао са идејом да напредним ученицима немачког језика и наставницима из целог света бесплатно пружи мултимедијалан амбијент за учење у виртуелном простору и стави на располагање наставни материјал, аутентичне текстове из поменутог часописа, дидактизоване видео прилоге, активности и савете за успешну наставу немачког језика као страног. Свим заинтересованим странама били су доступни разноврсни задаци (затвореног, полуотвореног и отвореног типа) у циљу подстицања развоја разумевања говора и писаног текста, кооперативног и креативног писања, слободне комуникације и медијске компетенције (ibidem). Пројекат је завршен марта 2014. године и преобликован у нови портал Гетеовог института *Deutsch für dich* (2015), који поред електронског ћаскања омогућава коментарисање на различите теме у оквиру дискусионих група.

Интеракциону хипотезу нису заобишле критичке анализе, у којима се истиче да разумљив инпут и стварање прилика за интеракцију нису довољни услови за језичко напредовање (Дурбаба 2011). Активна употреба језика (Swain 2000), као и усмеравање пажње на граматичке садржаје, како у инпуту тако и у аутпуту (Lee 2008), такође су потребни за успешно учење Л2.

Теорије изложене у наредним поглављима учење Л2 посматрају првенствено као социјални чин, за разлику од интеракционе хипотезе која га види као постигнуће појединца који „релативно самостално користи неке унутрашње механизме да би истражио променљив спектар нових информација понуђених у интерактивном окружењу“ (Mitchell/Myles 2004: 122).

2.2 Социокултурна теорија

Социокултурна теорија почива на поставкама руског психолога Лава Виготског (Gánem-Gutiérrez 2006, 2008; Lantolf 2000). Његова указивања на ефекат социјалних интеракција на ментални развој детета умногоме су обликовала данашњу педагошку теорију и праксу. У књизи *Мишљење и говор* Виготски (Vigotski 1983: 188) износи тврдњу да „у сарадњи, уз нечије руковођење и уз нечију помоћ дете увек може урадити више и решити теже задатке него самостално“. Оно што дете може самостално да научи Виготски назива „зоном актуелног развоја“, а оно што може да научи у интеракцији са наставником или компетентнијим вршњаком „зоном наредног развоја“. Ученици, према овом приступу феномену стицања знања, највише имају корист од задатака који су изнад њихове тренутне компетенције, а улога наставника је да им помогне да превазиђу јаз између онога што умеју и онога што могу да ураде уз помоћ других (Levy/Stockwell 2006: 116). Кроз сарадњу са способнијим партнером, ученик формира и постепено интернализује (поунутрује) нове когнитивне способности. Стога се учење прво одвија на интерпсихолошком (социјалном), а затим на интрапсихолошком (индивидуалном) плану, што је Виготски формулисао „општим генетичким законом културног развоја“ (Vigotski 1996: 114).

Поред разраде концепта „зоне наредног развоја“, социокултурна теорија уводи и концепт медијације. За Виготског (Vigotski 1983), сва људска делатност

изводи се помоћу неког средства. По речима овог мислиоца, посредовање се може вршити употребом оруђа (нпр. везивањем чвора коме је човек у древним временима прибегавао као поузданом средству памћења), затим интеракцијом са другим особама или употребом симбола. Појава језика, као симболичког средства, кључна је за развој виших менталних функција. Култура, као производ и истовремено творац одређеног лингвистичког система, у непрестаној је интеракцији са појединцима који у тој култури живе. Разматрајући ове идеје Виготског, Јасмина Ђорђевић (2013а: 108-109) пише: „Језик и култура нису два отуђена система, већ јединствени оквир без којег појединац не би могао да постоји као свесно биће, јер га културно порекло дефинише као припадника одређене групе, а језик му омогућава да се као припадник те групе изрази, дакле афирмише“. Отуд „појединац учењем језика заправо усваја и културу“.

Џејмс Лантолф (James Lantolf), најутцајнији представник социокултурног приступа у глотодидактици, учење Л2 такође види као процес медијације. Он је медијацију у учионици поделио у три категорије (Lantolf 2000): 1. социјална медијација (енг. *social mediation*), која се реализује комуникацијом ученика и наставника, као и самих ученика међусобно; 2. самомедијација (енг. *self-mediation*) – реализује се самоуправним говором⁴³ (енг. *private speech*), коме ученик најчешће прибегава када жели да побољша сналажење у извођењу задатка; 3. *медијација артефакта* (енг. *artifact mediation*), која се обавља помоћу артефакта као што су задаци, портфолио, технологије.

Микрогенеза је још један веома важан концепт у теорији Виготског. Она се често примењује у истраживањима која треба да одговоре на питања о учењу језика у току интеракције и о врсти дијалога која доводи до развоја језичке компетенције (Levy/Stockwell 2006). Развој и порекло виших менталних функција, као што су вољна пажња, логичко памћење, мишљење и сложене емоције, Виготски анализира кроз четири генетичке области (Gánem-Gutiérrez 2008: 122): филогенетску (истражује како се човек, захваљујући раду и употреби оруђа и знакова, развијао различито од животиња), социо-културолошку (бави се питањем

⁴³ Охта дефинише самоуправни говор као „аудитивни говор неприлагођен за примаоца“ који може да има различите видове испољавања, као што су имитација, одговор ученика на наставничко питање упућено другом ученику и ментално понављање (Ellis 2003: 180).

које културне творевине имају улогу медијатора и утичу на психичке делатности), онтогенетску (изучава како се средства медијације интегришу у когнитивну активност током процеса индивидуалног развоја) и микрогенетску (фокусира се на очигледне примере учења који се дешавају током интерпсихолошке активности и који се могу „ограничити на свега неколико секунди или чак делове секунди“).

Микрогенеза, коју Џејмс Верч (James Wertsch) описује као „веома краткотрајно лонгитудинално истраживање“, истовремено се односи на метод и предмет проучавања порекла и историје одређеног догађаја (Gánem-Gutiérrez 2008: 123). Она омогућава истраживачу да проучи и разуме „локални, контекстуализовани процес учења [који] се понекад може визуелно пратити док траје разговор између стручњака и почетника” (Mitchell/Myles 2004: 198). Међутим, нису све врсте разговора подједнако подесне за когнитивни и лингвистички развој. Бројни истраживачи су установили да једино колаборативни дијалог може довести до заједничке конструкције лингвистичког знања путем процеса интернализације, тј. унутрашње реконструкције (ibidem). Према наводима Мерил Свејн (Swain 2000: 97), колаборативни дијалог „представља процес у коме се употреба и учење језика одвијају истовремено. У овом процесу употреба језика посредује у учењу језика. Ради се о активности која је у исто време и когнитивне и друштвене природе”. Како Свејн наводи, ученици не учествују у колаборативном дијалогу само зато што не разумеју саговорнике и морају да преговарају о значењу већ и зато што примећују одређени лингвистички проблем, за који покушавају да пронађу решење.

Теорију Виготског је у свом истраживачком раду применила Ганем-Гутиерез (Gánem-Gutiérrez 2006, 2008). Она је проучавала колаборативне активности које је користила у настави шпанског као страног језика на нивоу А2 (Gánem-Gutiérrez 2006). Ганем-Гутиерез је поставила три истраживачка питања. Прво питање истражује у којој мери различити задаци подстичу колаборативни рад у учионици. Да би одговорила на њега, Ганем-Гутиерез је извршила анализу транскрибованих података, користећи технике идентификовања и бројања колаборативних епизода у сваком понуђеном задатку. Друго истраживачко питање бави се микрогенезом и идентификовањем примера микрогенетичких

активности током решавања задатка. У ту сврху ауторка је истраживала лингвистичке⁴⁴ и микрогенетичке⁴⁵ епизоде. Последње питање истражује однос између микрогенезе и специфичности рачунара као медијатора. Да би одговорила на то питање, Ганем-Гутиерез је поредила задатке на папиру и у електронској форми⁴⁶, са циљем да преиспита улогу рачунара у колаборативном дијалогу. Рачунар је одиграо значајну улогу једино у припремним задацима (као што су превод, попуњавање празнина или повезивање измешаних реченица), чији је циљ да код ученика учврсте тек формирано знање из граматике, непходно за решавање главног задатка. Захваљујући тренутној повратној информацији, ученици нису морали да чекају наставника који би проверио тачност њиховог рада и дао накнадне смернице и вежбања, као што је то био случај са ученицима који су радили исти задатак у штампаној форми. Међутим, у реконструкционим задацима и задацима писаног изражавања већи проценат лингвистичких и микрогенетичких епизода забележен је у разговору ученика који су користили штампане материјале. Стога Ганем-Гутиерез закључује да приликом избора задатка наставник мора истовремено да обрати пажњу на њихову врсту и утицај који на интеракцију врши медиј уз чију помоћ се задатак израђује (ibidem: 249).

На основу изложеног, могуће је закључити да је социокултурна теорија изнедрила значајан број нових концепата. За представнике овог теоријског усмерења делотворна је само она интеракција у којој постоји асиметрија когнитивних компетенција партнера. Као идеалан партнер најчешће се предлаже наставник, с обзиром да је он носилац сазнања и вредности културе. У домену наставе подржане рачунаром, социокултурна теорија највише се примењује за истраживање кооперативног⁴⁷ и колаборативног⁴⁸ учења, зато што анализира

⁴⁴ Свејн дефинише лингвистичку епизоду (енг. *language related episode*) као „било који део дијалога у коме ученици разговарају о језику који стварају, преиспитују сопствену употребу или исправљају туђе или сопствене неправилности у употреби језика“ (Ganem-Gutiérrez 2006: 240).

⁴⁵ Леви и Стоквел (Levy/Stockwell 2006: 117) дефинишу микрогенетичку епизоду (енг. *microgenetic episode*) као део дијалога „у коме је могуће надгледати процес учења језика“.

⁴⁶ Ауторка је за израду електронских задатака користила ауторски програм Hot Potatoes.

⁴⁷ Код кооперативног облика учења и наставе, наставник има пуну контролу над активностима на часу. Он пажљиво бира наставни материјал, планира и структурира задатке, са циљем да ученике постепено осамостали и оспособи за решавање пројектног задатка (Eraković 2013: 128).

⁴⁸ Код колаборативног облика учења и наставе, наставник има веома ограничену могућност планирања. Процес одлучивања, динамика рада и избор наставних тема и релевантног материјала

међусобну повезаност учесника у наставном процесу и подржава концепт наставе у коме процес медијације заузима главну улогу (Levy/Stockwell 2006: 118).

2.3 Конструктивистичка теорија

Највећим делом као реакција на ограничења научног реализма (Стојнов 2005), крајем седамдесетих година 20. века настаје нови филозофски правац који ће имати великог утицаја на методолошке оријентације у настави Л2 (Дурбаба 2011). Реч је о конструктивистичкој теорији, која се темељи на веровању да сваки појединац субјективно сагледава, разуме и конструише свет око себе (ibidem: 69). Упркос чињеници да су се током времена развили различити конструктивистички правци⁴⁹, Ришоф и Волф (Rüschhoff/Wolff 1999: 32) износе неколико основних полазишта ове теорије:

- Учење је динамичан процес. Ученици активно конструишу своје знање.
- Учење је аутономан процес. Сваки ученик је одговоран за сопствено учење.
- Учење је експерименталан процес. Ученици истражују и повезују ново знање са раније обрађиваним садржајима.
- Учење се дешава у социјалном контексту, а интеракција између ученика представља његов незаобилазни део.
- Учење је процес који подразумева разноврстан наставни материјал и подстицајну радну средину, ону која подржава учење путем открића.

Конструктивистичка гледишта присутна су и у радовима Жана Пијажеа, Лава Виготског и Церома Брунера. Пијажеов конструктивизам заснован је на његовом схватању когнитивног развоја детета (Љубојевић 2013). По његовом мишљењу „разумети просто значи открити или реконструисати поновним откривањем“ (Piaget 1977: 2). Ученик се посматра као активан појединац који нова знања и искуства креира у процесима асимилације („примен[е] већ стечених концепата сазнања на неки нови предмет“) и акомодације („промен[е] већ

прелази у руке ученика, тако да у центру наставног процеса нису ни наставник ни ученик, већ учење (Ераковић 2013: 131).

⁴⁹ О различитим конструктивистичким усмерењима писали су Стојнов (2005) и Милутиновић (2011).

стечених концепата сазнања због немогућности да се усвоји нови“ (Дурбаба 2011: 68). Због давања предности интрапсихолошким когнитивним процесима у конструисању знања, Пијажеа сматрају зачетником тзв. индивидуалног конструктивизма (Стојнов 2005). У најзначајније педагошке ефекте Пијажеове теорије на наставу Л2 убрајају се (Љубојевић 2013: 31):

- инсистирање на откривању, трансформацији, разумевању и стварању структура (граматичких и функционалних);
- развијање унутрашње мотивације;
- убрзавање развоја интелигенције помоћу увођења когнитивних конфликта код субјеката, јер су изложени различитим језичким системима и културама;
- развијање когнитивних схема које утичу на разумевање градива.

Припадници тзв. социјалног конструктивизма најчешће се позивају на социокултурну теорију Лава Виготског. У оквиру овог теоријског усмерења учење се дефинише као ко-конструкција знања, тј. као резултат заједничке активности партнера у „зони наредног развоја“ (Милутиновић 2011; Реџићан 2010). То значи да едукативном искуству не доприноси искључиво наставник већ и сами ученици, и то активном међусобном сарадњом. Концепт „зоне наредног развоја“ инспирисао је Церома Брунера (Jérôme Bruner) да уведе појам „грађевинска скела“ (енг. *scaffolding*). Ова метафора се, у глотодидактичкој употреби, односи на „свак[у] врст[у] помоћи коју ученику пружа наставник или нека друга особа из његовог окружења у циљу олакшавања задатка за који се може претпоставити да ће ученику бити претежак и да га неће моћи обавити“ (Дурбаба 2011: 40). У класичне примере пружања подршке Вуд, Брунер и Рос убрајају ситуације када наставник (Ellis 2003: 184): (1) заинтересује ученика за задатак, (2) поједностави задатак; (3) мотивише ученика да обави задатак до краја; (4) означи критичке тачке и неусаглашености између оног што је ученик изговорио и идеалног решења; (5) контролише фрустрације током решавања задатка; (6) презентује идеално решење.

Брунерова теза о изградњи потпоре за овладавање језичким знањима и вештинама представља основу колаборативног модела учења за који се социјални

конструктивизам залаже. Колаборативно учење Хара дефинише као „заједнички рад ради постизања заједничког циља и дељења знања“ (Radić-Bojanić 2012б: 24). Истраживање Бориславе Ераковић (2013: 131) показало је да студенти укључени у колаборативне задатке превођења од самог почетка преузимају одговорност за стицање знања, па тако самостално врше селекцију информација, расподељују обавезе међу собом, планирају рад и постижу договор путем отвореног дијалога, како би задатак завршили у предвиђеном року. Студенти-сарадници се узајамно оснажују, те као група постижу оно што не могу да остваре као појединци. Након упознавања студената са задатком и давања упутства, наставник је присутан као неко ко прати, слуша и подстиче колаборативни дијалог, а у интеракцији учествује тек онда када студенти експлицитно затраже помоћ (ibidem) или када не успевају да нађу излаз из конфликтне ситуације (Radić-Bojanić 2012б). Виртуелна колаборација ученика, како наводи Радић-Бојанић (ibidem), најчешће резултира одређеним продуктом (пројектом, презентацијом, извештајем или саставом на коме ради двоје или више ученика).

Осим идеје о изградњи потпоре за овладавање знањима, заслуга Брунерове теорије огледа се у тврдњи да настава заснована на постављању проблема и откривању правила доводи до ефикаснијег учења (Љубојевић 2012). Граматичка грађа у уџбеницима Л2 најчешће се обрађује кроз примере, помоћу којих се најбоље истичу функција граматичке појаве, њена употреба и значење. Извођење правила на основу понуђених примера (тзв. индуктивни приступ) подстиче вештине препознавања образаца и решавање проблема, што одговара ученицима који воле ову врсту изазова. У настави на даљину то се може постићи употребом софтвера за израду конкорданције (енг. *concordance software*)⁵⁰, тј. листе реченица у којима се тражени језички елемент (предлог, везник, реч, фраза) појављује у различитим контекстима (Grüner/Hassert 2000: 44). Реч је, дакле, о програмима који у одабраном корпусу текстова претражују одређену реч или комбинације речи.

⁵⁰ Примери за такву врсту софтвера су: MicroConcord, MonoConc, Wordsmith, PhraseContext, Simple Concordance Program. Програми за израду конкорданције могу бити монолингвални (ученик искључиво истражује језичку грађу Л2) и билингвални (ученик истовремено упоређује примере на Л1 и Л2) (Grüner/Hassert 2000).

С друге стране, има ученика којима индуктивни приступ не одговара, због аналитичког стила учења или претходног језичког искуства, па им експлицитна објашњења правила омогућују боље и лакше савладавање Л2. Такви ученици желе да предочено правило увежбају пре него што га употребе у комуникативним активностима (Levy/Stockwell 2006). У томе им могу помоћи граматичка вежбања која последњих година за потребе наставе састављају наставници користећи ауторске програме као што је Hot Potatoes (Ђукић Mirzayantz 2013).

Сумирајући наведено, можемо закључити да конструктивизам критикује слику пасивног ученика, који једноставно меморише садржаје изложене од стране наставника. Он види ученика као „аутономног градитеља, проценитеља, стратега, контролора сопственог знања“, а наставника као „водитеља, мотиватора, суистраживача“ (Ераковић 2013: 127). Између актера у настави не постоји подређени већ сараднички однос. Највише времена наставник посвећује осмишљавању комуникативних активности које ученике мотивишу и подстичу на истраживање, дискусију, сарадњу и преговарање. Одговорност за учење постепено се са наставника преноси на ученика. У контексту наставе подржане рачунаром ученици активно конструишу знање, најчешће кроз колаборативне задатке у чијем решавању им помаже технологија (Levy/Stockwell 2006). Гојков (2002: 45), међутим, упозорава да „конструктивистички поступци не развијају код свих ученика активне, конструктивне, самоорганизационе процесе у току учења“, те стога предлаже тзв. „умерени конструктивизам“, тј. „коегзистенцију између конструкције и инструкције“. Та коегзистенција се остварује постепеним смањивањем непосредне инструкције, паралелно са све развијенијом аутономијом ученика у овладавању знањем.

2.4 Теорија активности

Савремена тумачења радова руских психолога Виготског, Леонтјева и Лурија довела су до конструисања нове „релативно сложене и амбициозне теорије која има за циљ да објасни значајна својства контекста учења на различитим нивоима, почев од нивоа појединца па све до ширег социокултурног контекста наставе и учења“ (Levy/Stockwell 2006: 118-119). Алексеј Леонтјев (Алексей Леонтьев), као зачетник теорије активности, посматра активност као систем. Њега

чине субјекат, објекат и средства посредовања (Engeström/Miettinen/Punamäki 1999: 4). У таквом систему активност се може сагледати кроз колективну активност, индивидуалну или групну акцију и рутинску операцију (ibidem). Људска активност увек је оријентисана на објекат (циљ или мотив). Појединац изводи акције, у чему му помажу одговарајућа средства медијације. Акције постају рутинске операције онда када више нису усмерене ка циљу. Једна акција се може довести у везу са различитим циљевима и мотивима, а да, у исто време, више акција може довести до истог циља или реализације истог мотива. Из угла глотодидактике теоријски модел Леонтјева сликовито су објаснили Донато и Макормик (Donato/McCormick 1994: 455):

„Ученик (субјекат) је укључен у одређену активност, рецимо, учење новог језика. Објекат, у смислу циља, одређује ученик и он га мотивише да своју активност усмери у одређеном правцу. У случају нашег ученика страног језика, објекат се креће од потпуног учешћа у новој култури па све до стицања прелазне оцене у школи или на факултету. Да би постигао зацртани циљ, ученик предузима акције које су увек усмерене на објекат. [...] За постизање истог циља, могуће је предузети различите акције или стратегије, као што ученик који усавршава вештину разумевања писаног текста погађа значење на основу контекста, чита новине на страном језику или користи двојезични речник. И обратно, различити циљеви се могу постићи истом акцијом. Рецимо, ученик је уверен да му свакодневно понављање граматичких правила може помоћи у овладавању вештином разумевања писаног текста, усменог изражавања и писања есеја без грешака. [...] Ако је циљ ученика био стицање умећа у извођењу значења речи из контекста уместо из двојезичног речника, контекстуално извођење значења током читања постаје аутоматски процес онда када ученик савршено овлада овом стратегијом, чиме контекстуално извођење значења престаје да буде само по себи циљ за ученика.“

Другим речима, суочен са непознатим речима у тексту који чита, ученик, као увезбани читалац, аутоматски примењује стратегију контекстуалног извођења значења, а да тога уопште није свестан. Указујући на мањкавости стручних семинара посвећених стратегијама учења, Донато и Макормик сматрају да сваки покушај наставника да ученика научи стратегију којом се он већ несвесно и рутински служи може довести до ометања њене реализације. Међутим, „теорија активности уважава чињеницу да измењени услови могу поново да укажу појединцу на саставне делове стратешке активности“ (ibidem: 455). Примера ради, ученик ће реактивирати стратегију контекстуалног погађања речи ако пред собом има текст који је по синтаксичкој или семантичкој сложености тежи од његове тренутне језичке компетенције. Стога, Донато и Макормик предлажу теорију активности као теоријски оквир за изучавање примене стратегија у учењу Л2, истичући да се приликом њихове анализе мора водити рачуна о сва три нивоа активности: „активности оријентисаној на објекат (зашто ученик примењује одређену стратегију), акцијама усмереним на циљ (како се ученик сналази са задатком) и оперативном саставу ових акција у одређеним условима (како ситуација обликује, аутоматизује или деаутоматизује стратешке акције)“.

Рад на усавршавању Леонтјевог модела наставио је Енгестрем⁵¹ (Yrjö Engeström). Осим објекта, субјекта и средства посредовања, Енгестремов систем активности укључује заједницу, правила и поделу рада (Levy/Stockwell 2006: 118). Енгестремов модел Франсоаз Блин (Blin 2005: 46) објаснила је на примеру школе:

„Размотримо радну активност наставника страног језика запосленог у средњој школи у Ирској. Објекат његовог рада чини образовање његових ученика у целини, а посебно њихово језичко образовање. Резултат укључује планирани развој језичке компетенције која је ученику потребна да положи испит, као и непланирани исход као што су могуће незадовољство, неуспешно полагање и одустајање од даљег учења страног језика.

⁵¹ Фински педагог и професор на Универзитету у Хелсинкију, руководилац Центра за теорију активности и истраживање унапређења рада (енг. *Center for Activity Theory and Developmental Work Research*).

Инструменти укључују средства и артефакте, као што су писмени и усмени тестови, школска евиденција, наставни материјал, огласна табла, технологија, али и наставне методе које су делимично уведене у интерну употребу. Заједница се састоји од наставног особља које се разликује од других конкурентних или сарадничких школа и образовних институција. Подела рада одређује задатке и моћ одлучивања коју имају наставник, руководилац одсека, директор школе и друго особље у школи. На крају, правила регулишу распоред и придржавање предвиђеног временског оквира, мерење постигнућа, као и критеријуме награђивања.“

За глотодидактичко поље интересовања битни су Енгестремови теоријски принципи, који се највише спомињу у истраживањима примене рачунара у настави Л2 и развоју аутономије код ученика (Blin 2005; Levy/Stockwell 2006). Први принцип налаже да се као основна јединица анализе узима систем активности, а не индивидуалне или групне акције: „Индивидуалне и групне акције усмерене на циљ, као и рутинске операције, релативно су независне, али и подређене јединице анализе. Оне су разумљиве само ако се схвате у контексту целокупног система активности“ (Engeström 2001: 136).

Анализирани систем активности не постоји изоловано, већ је у интеракцији са другим системима. Настава Л2, као систем активности, повезана је не само са наставом других школских предмета већ и са свакодневним руковођењем школом, као и са националним системом образовања (Blin 2005: 47). Зато Енгестрем (Engeström 2001: 136) закључује да се систем активности мора анализирати у „свом мрежном односу према другим системима активности“.

Други Енгестремов принцип подразумева да се системи активности одликују вишегласјем (*ibidem*). У оквиру једне заједнице субјекти на различите начине конструишу објекат, што зависи од њиховог знања, места у подели рада и нивоа познавања доступних средстава медијације. Вишегласну природу система активности Блин (Blin 2005: 47) је објаснила на примеру локалног наставника Л2, који за асистента има страног лектора без претходног радног искуства:

„Страни лектор доноси у учионицу сопствена искуства у учењу језика, као и утицај културе из које потиче. Могуће је претпоставити да је његово ангажовање у настави језика, истовремено, и прво наставно искуство које стиче. Његов однос са ученицима можда ће бити мање формалан од наставниковог и у раду са њима он ће можда користити различита средства и методе у циљу овладавања језичким вештинама. Његова улога у подели рада се такође може разликовати од локалног наставника у оној мери у којој одлуке језичког колектива ограничавају његову моћ одлучивања у погледу спровођења наставног програма. Сходно томе, асистент ће вероватно изградити објекат наставе језика као система активности на посебан, себи својствен начин. Док ће локални наставник инсистирати на развоју вештине усменог изражавања, он ће се можда више фокусирати на развој вештине свакодневне комуникације. Ипак, и наставник и асистент су укључени у исту активност: њихови поступци (акције) мотивисани су потребом да трансформишу студенте у веома компетентне кориснике језика.“

Трећи Енгестремов принцип говори да су системи активности у процесу сталне промене и да настају под утицајем историјског и културолошког окружења (Engeström 2001: 136). Примера ради, акумулација наставних поступака и средстава настала је не само као резултат историјског развоја образовног система једне земље већ и као одговор на промене и иновације у глотодидактици и образовној технологији (Blin 2005: 50).

У развоју система активности значајну улогу имају контрадикције које настају у сукобу различитих, најчешће старих и нових, елемената система. Овај четврти принцип не изражава проблем, препреку, конфликт или прекиде у комуникацији, већ представља снагу која води ка иновацијама и променама (Engeström 2001: 137). Захваљујући контрадикцијама, систем активности пролази кроз тзв. експанзивни циклус, тј. низ трансформација које доводе до стварања потпуно новог система (пети принцип). Примера ради, доступна наставна

средства (застарела технологија) или устаљена наставна пракса (интеракција између учесника дешава се искључиво у учионици) могу бити у супротности са новим мотивом наставника да код ученика развије нову комуникативну компетенцију, као што су синхрона и асинхрона комуникација посредована рачунаром. Промена коју наставник уноси у наставну праксу (комуникација посредована рачунаром) постепено постаје предмет колективног бављења образовних институција. У следећим фазама стручна заједница дискутује о узроцима контрадикција (нове потребе ученика), што доводи до дефинисања новог модела наставе, његовог испробавања и крајње примене у виду нове устаљене праксе (Џиновић/Ђерић 2012).

Различити аутори, међутим, извештавају о различитим проблемима са којима су се сусретали примењујући теорију активности у домену образовања (Lompscher 1999). Најчешћи проблем односи се на моделовање и презентовање учења као система активности. Учење се од других облика активности разликује по томе што примарно има за циљ психичку трансформацију самог субјекта (ibidem: 267). Упркос тешкоћама, Блин (Blin 2005: 58) закључује да „принципи теорије активности стварају основу за подробну анализу радног амбијента у коме је учење језика подржано технологијом и обухватају како социјалне тако и индивидуалне перспективе развоја аутономије ученика, доводећи истовремено у први план улогу наставног средства као што је технологија у развојном процесу“.

2.5 Закључак

Циљ овог дела рада је да прикаже кључне карактеристике теорија на које се најчешће позивају наставници-истраживачи, који у својој наставној пракси користе технологију. Преговарање о значењу и модификовани инпут главне су теме интеракционе хипотезе. Социокултурна теорија анализира међусобну повезаност учесника у наставном процесу. За представнике овог теоријског усмерења делотворна је само она интеракција у којој постоји асиметрија у погледу когнитивних компетенција партнера. Као идеалан партнер најчешће се предлаже наставник, с обзиром да је он носилац сазнања и вредности културе. Теорија активности пружа аналитички оквир за систематско истраживање наставе подржане рачунаром. Она поставља питања шта је то што појединац или

група ради у одређеној поставци интеракције и како доживљава активност. Да би се добили одговори на та питања, неопходно је најпре истражити мотивацију која је у позадини дате активности. У средишту интересовања конструктивистичке теорије налазе се индивидуалне и друштвене конструкције стварности. Ова теорија критикује слику пасивног ученика који меморише садржаје изложене од стране наставника. Између актера у настави не постоји подређени већ сараднички однос. Одговорност за учење постепено се са наставника преноси на ученика.

Када се све ово има у виду, може се закључити да ниједна од поменутих теорија није разрешила све проблеме у учењу Л2. Према томе, како Оливера Дурбаба (2011: 70) сугерише, сваку теорију треба посматрати као „идејни оквир у којем ће се обављати истраживања, постављати нова питања и трагати за одговорима“. Предлози за успешну наставну праксу су бројни и ниједан од њих не би требало унапред одбацити. Разноликост теоријских приступа помаже наставнику да изгради метод који ће бити најделотворнији за његове ученике. Њихов утицај може се осетити у начину на који наставник поступа са грешкама својих ученика или како осмишљава наставне активности. Једногласно мишљење стручњака је да су познавање и примена научно утемељених теорија кључ за побољшање квалитета наставе Л2.

3 Комуникација посредована рачунаром

Комуникација посредована рачунаром⁵² (енг. СМС – *computer-mediated communication*, нем. СвК – *Computer-vermittelte Kommunikation*) означава било који вид међуљудске комуникације која се остварује употребом рачунара (Herring 1996: 1). Премда постоји од шездесетих година, када је било могуће послати поруку са једног на други рачунар унутра једне локације (нпр. истраживачког центра), комуникација посредована рачунаром ушла је у широку употребу крајем седамдесетих година, када су рачунари постали доступни ваннаучној заједници (Alaburić 2007: 98). Она је омогућила корисницима интернета да размењују информације у различитим форматима (у виду текста, слике, звука) и то у време и са места које њима одговара. Због ових карактеристика, многи глотодидактичари су СМС прихватили са великим ентузијазмом (Lamy/Hampel 2007: 8). Премда се корисницима интернета може учинити да СМС дели многе сличности са свакодневном комуникацијом, разлике ипак постоје. Теоретичари указују на чињеницу да „постављање рачунара између саговорника утиче на начин како ће порука бити састављена, исправљена, достављена, прочитана и како ће се на њу одговорити“ (Levy/Stockwell 2006: 84). Према томе, свака дискусија на тему електронске комуникације мора узети у обзир ефекте које рачунар врши на њене учеснике.

3.1 Асинхрона и синхрона комуникација посредована рачунаром

Комуникација посредована рачунаром може бити асинхрона (размена порука не одвија се у реалном времену, јер саговорници нису истовремено присутни на мрежи) и синхрона (саговорници се налазе на мрежи у исто време, што им омогућава да одмах одговоре на поруке) (Lamy/Hampel 2007; Levy/Stockwell 2006). Од видова асинхроне комуникације најчешће се користе е-пошта, дискусионе групе, вики и блог, док у популарне облике синхроне комуникације спадају ћаскаонице и аудио и видео конференције.

⁵² Зарад једноставности, у тексту ће се користити енглески акроним СМС, који је прихваћен и у германофоној литератури.

У наставку текста асинхрони и синхрони облици електронске комуникације биће приказани у контексту наставе Л2.

3.1.1 Електронска пошта

Кореспонденција путем е-поште (енг. *e-mail*) већ се дуго користи у настави Л2 (Дурбаба 2011: 149). Аутентична интеракција и упознавање културе Л2 спадају у најцитираније предности е-поште као наставног средства (Ђукић Mirzayantz 2011: 866). Преписка може бити монолингвална (комуникација се одвија на једном језику, и то најчешће између говорника Л2) или билингвална (комуникација се одвија на два језика, готово увек између говорника Л1 и Л2) (Levy/Stockwell 2006: 86). У литератури још увек нема много примера једнојезичног дописивања говорника Л1 и Л2 (Itakura 2004: 38). Један од најцитиранијих разлога је тај што се у таквим интеракцијама често дешава да говорници Л2 задатке доживљавају као исувише захтевне, док говорници Л1 не виде у њима интелектуални изазов (Fischer 1998: 114). Иако ова неравноправност у улогама не постоји у кореспонденцијама ученика Л2, ту се уочавају други проблеми, као што су страх од добијања погрешног модела језичког инпута од стране својих партнера и жеља за кориговањем грешака у њиховом језичком аутпуту (Levy/Stockwell 2006: 87). Алтернатива је да наставник лично одговори на мејлове ученика. Премда наставник нема намеру да детаљно изврши корекцију писаног текста својих ученика, сама чињеница да мора да одговори сваком појединачно одузима много времена (Alaburić 2007: 103).

Учење у тандему (енг. *tandem learning*) путем е-поште суочава се са сличним потешкоћама. Ова врста учења подразумева дописивање двоје ученика различитих матерњих језика, које спаја заједнички интерес – да се научи или усаврши језик оног другог (Дурбаба 2011: 105).⁵³ Учење у тандему заснива се на принципу узајамности (оба партнера подједнако доприносе стварању одговарајућег језичког инпута и у истој мери исказују „спремност да се другоме помогне у учењу и да се од другог прихвате савети, корекције и упутства зарад

⁵³ Агенција *International Tandem Network* има функцију да повезује заинтересоване, што чини бесплатно и успешно већ десет година за многобројне језике. Детаљније информације налазе се на веб-сајту: www.slfruhr.uni-bochum.de.

унапређења сопственог знања“) и на принципу аутономије (сваки партнер је одговоран за своје учење) (ibidem). У литератури се могу наћи бројни примери пројеката заснованих на учењу у тандему (Alaburić 2007; Levy/Stockwell 2006). У главне предности овог вида учења убрајају се изложеност страном језику (мери се бројем и дужином послатих и примљених порука), активно учење, преговарање о значењу, изналагање података о задатој теми, исправљање грешака, употреба културолошких референци до којих се дошло на основу разговора са партнером, употреба израза које је понудио други партнер-изворни говорник (Alaburić 2007: 109).

3.1.2 Електронска ћаскаоница

Програми за ћаскање (енг. *chat*) омогућују комуникацију засновану најчешће на размени текстуалних порука учесника који су истовремено присутни у ћаскаоници (енг. *chatroom*). Ови програми се обично користе за тематске дискусије.⁵⁴ Целокупан текст разговора се архивира и накнадно је доступан за анализу. Ћаскаонице са јасним дидактичким концептом, попут *JETZT Deutsch lernen*, пружају ученицима одличну могућност за практичну примену језичког знања изван учионице (Marques-Schäfer 2013).

Осим што су наменски осмишљене за потребе ученика Л2, дидактичке ћаскаонице се одликују планским радом, дефинисаним темама, конкретним задацима и ћаскачима који „дидактички размишљају, било да су то стручни сарадници, наставници или обучени ментори“ (Rösler 2007: 62). У таквом једном виртуелном простору задаци наставника су да запиткује, исправи грешке, појасни значење речи, успостави контакт међу ћаскачима, успори темпо разговора и уведе ћаскаче у нове теме (ibidem).

Задаци ученика чине се још сложенијим. Они морају да пронађу баланс између конверзационих и дидактичких правила, „тј. они истовремено морају да активно комуницирају, прихвате и поштују улогу свих учесника у комуникацији, узму у обзир темпо писања осталих ћаскача, користе Л2 и још уз то решавају

⁵⁴ Примера ради, ученици немачког језика могу да се изјашњавају о темама као што су: *Was ist deiner Meinung nach typisch deutsch?*, *Hast du Angst vor Prüfungen?*, *Ich kann ohne Handy (nicht mehr) leben, und du?*, *Wie feiert ihr Weihnachten?* (Marques-Schäfer 2013: 322).

задатак“ (Marques-Schäfer 2013: 91). Да би се дидактичка и конверзациона правила у ћаскаоници поштовала потребно их је документовати у виду Кодекса понашања (нем. *Chatikette*) који ћаскаче упознаје са свим формалним начинима понашања у току ћаскања, препорукама за успешну комуникацију и очекивањима (*ibidem*: 110).

3.1.3 Дискусиона група

Дискусионе групе или форуми (енг. *discussion groups, web forums*) представљају виртуелни простор у коме учесници сличних интересовања могу да састављају поруке „с паузом од једног минута, па све до неколико месеци и више“ (Radić-Bojanić 2007: 19). У виртуелним окружењима намењеним учењу Л2 кореспонденција путем дискусионих група веома је заступљена (Levy/Stockwell 2006: 87). Дискусиона група обично настаје тако што наставник или ученик зада тему дискусионој групи, а испод наслова напише текст којим објашњава зашто је покреће и у коме позива остале ученике да својим исказима допринесу дискусији на задату тему (Radić-Bojanić 2007: 19).

Поруке могу бити представљене линеарно, према хронолошком редоследу слања, или тако да се свака порука надовезује на ону на коју директно одговара. Општи смисао примене дискусионих група огледа се у подстицању промишљене комуникације на Л2, развијању вештине писаног изражавања, размени мишљења о некој теми или питању, развијању дијалогске компетенције и социјалних вештина (Kol/Scholnik 2008: 50). Примера ради, у форумима ученици могу да проналазе и размењују асоцијације о датој теми, састављају дијалоге с поделом улога, коментаришу наставни материјал, размењују информације. Премда комуникација у дискусионим групама подсећа на комуникацију у ћаскаоницама, ученици имају много више времена да припреме садржајнији одговор, пошто временски размак између порука и брзина комуникације нису одлучујући фактори (Radić-Bojanić 2007: 21).

Иако истраживања (Abrams 2003; Kol/Scholnik 2008) показују да ученици који учествују у дискусионим групама не остварују боље резултате у погледу писаног изражавања у односу на ученике који раде исти задатак у учионици, став

ученика је да су дискусије у виртуелним условима рада веома корисне и да им помажу у овладавању вештином писања (Kol/Scholnik 2008; Wu/Hiltz 2004).

3.1.4 Блог

Блог (термин настао скраћивањем и спајањем две речи: енг. *веб* – *мрежа* и енг. *log* – *дневник*) представља врсту веб-странице на којој аутор објављује мултимедијалне садржаје, укључује друге читаоце у дискусију, прикупља и дели разне изворе на интернету (Lazović 2012: 39). Прављење блога је врло једноставно и од корисника захтева врло мало техничког знања. У последњих неколико година блог се све више користи у образовне сврхе, а његова примена је разноврсна. Блог може бити модерна огласна табла на којој наставник поставља корисне информације, електронски портфолио целокупног рада ученика или виртуелни простор за решавање колаборативних задатака који развијају комуникационе способности и критичко мишљење (ibidem: 40). Према су многи аутори писали о предностима блогова у образовању, још увек је мали број емпиријских радова о употреби блога у настави Л2. Они се углавном баве описом карактеристика самог алата, истичући понекад његов допринос процесу учења.

Лина Ли (Li 2011) истраживала је у којој мери блог и директна комуникација са изворним говорницима подстиче аутономно учење и доприноси развоју интеркултурне компетенције (свести о сличностима и разликама међу културама). У истраживању су учествовали амерички студенти шпанског језика који су један семестар провели у Шпанији. Резултати истраживања показују да је блог пружио студентима прилику да раде независно (нпр. на изради садржаја) и да се аналитички баве питањима међусобног утицаја америчке и шпанске културе (ibidem: 87). Упркос томе, испоставило се да већина студената није дорасла аналитичком начину размишљања, тако да су критички осврт више развијали захваљујући усмеравању и повратној информацији наставника (ibidem: 99-100). Ли је установила да различите врсте задатака на различите начине подстичу аутономију ученика. Док су слободне теме пружале већи степен контроле над сопственим учењем, теме које је задавао наставник захтевале су од ученика да прочитане садржаје критички анализирају. У закључку истраживања је наведено да блог има потенцијал да код ученика развије аутономију и интеркултурну

компетенцију, под условом да су задаци пажљиво осмишљени, да ученици имају развијене метакогнитивне и когнитивне способности и да је интернет доступнији.

3.1.5 Вики

Вики (енг. *wiki*) представља „колаборативни веб-сајт који се састоји од заједничког рада већег броја аутора и непрекидно се дорађује. Захваљујући сличностима са блогом, када је реч о структури и логици, вики пружа сваком кориснику могућност да помоћу претраживача уређује, брише или измени садржај који су други поставили на веб-сајт, укључујући и рад претходних аутора. За разлику од викија, блог, који по правилу представља стваралаштво појединца, не даје посетиоцима могућност да мењају изворно постављени садржај већ само да додају своје коментаре у наставку првобитно изнетог садржаја“ (Lamy/Hampel 2007:148). Пример основних функционалних предности заједничког рада више аутора је *Википедија* – бесплатна онлајн енциклопедија. Пример *Википедије* потврђује да се вики може користити у примени колаборативног учења заснованог на решавању задатка.

Поједина истраживања посебно су се бавила врстама исправки које су обављали сами ученици (Aydin/Yildiz 2014). Већина њих је потврдила да избор теме и врста задатка утичу на степен ангажованости ученика у процесу колаборативног писања, као и на степен усредсређености на форму и обимност писаног материјала (ibidem: 163). Примера ради, једно истраживање (Arnold/Ducate/Kost 2009: 120) анализирано је поступке међусобног исправљања грешака ученика немачког језика на средњем нивоу, који су у оквиру две засебне групе користили вики за пројектни рад. Прва група ученика добијала је савете од наставника како да уреде своје прилоге, што је утицало да они, исправљајући текстове својих партнера, више обрате пажњу на граматику. У другој групи, у чији рад се наставник није мешао, исправке су биле више усмерене на значење него на форму. У обе групе стилистичке измене биле су на последњем месту. Ово истраживање је показало да могућности које пружа вики представљају алтернативу осталим видовима сарадничког учења и пружања вршњачке помоћи, који се одвијају изван простора учионице, где се пажљивим избором задатака

ученицима пружа прилика да уоче језичке празнине и организационе проблеме у свом писању.

3.1.6 Аудио и видео конференција

Доскора је синхрона усмена комуникација посредована рачунаром захтевала скупу опрему коју су могли да приуште само неки корисници интернета. Данас, готово да не постоји преносив рачунар који нема интегрисане компоненте за пренос слике и звука. Појава бесплатних програма за остваривање звучног и визуелног контакта, као што је Скајп, инспирисала је поједине глотодидактичаре да синхрону аудио и видео конференцију путем интернета испробају у контексту наставе Л2, са жељом да утврде њен ефекат и допринос језичком развоју (Jepson 2005; Li 2007; Yanguas 2010).

Кевин Џепсон (Jepson 2005) упоређивао је обрасце корективних интервенција (енг. *repair moves*) у ћаскаоницама које су засноване на тексту и говору. Корективне интервенције бројане су на основу две категорије, од којих је прва преговарање о значењу⁵⁵, док другу чине одричне повратне информације⁵⁶. Премда су разговори засновани на тексту више изучаван облик електронског ћаскања, ово истраживање је показало да аудио ћаскаонице, у којима је могуће остварити звучни контакт, представљају окружење које ћаскаче више подстиче да преговарају о значењу.

Лина Ли (Li 2007) је истраживала синхрону комуникацију коју говорници Л1 и Л2 остварују путем видео конференције. У закључку, ауторка је истакла да је од суштинске важности да задаци буду подстицајни и мотивишући за ученике, да језичке ситуације буду пажљиво одабране, као и да ученици буду обучени за коришћење видео конференције.

⁵⁵ Поступци којима су се ћаскачи најчешће служили набројани су у погл. 2.1.

⁵⁶ У најважније спадају (Long 1996, цитирао Jepson 2005: 86): индиректна исправка-прерада (када саговорник исправља изговор одређене речи или слога тако што га сам понавља у правилном облику), експлицитна исправка (када саговорник директно указује говорнику на начињену грешку), питање (када саговорник поставља питање са циљем да подстакне говорника да сам исправи грешку), инкорпорација (када говорник исправља изговор на основу повратне информације саговорника), самоисправка (када говорник самоиницијативно исправља претходно начињену грешку без помоћи саговорника).

Ињиго Јангвас (Yanguas 2010) се у свом истраживању бавио поступцима којима се ученици служе док преговарају о значењу у усменој комуникацији оствареној путем аудио и видео конференције. Транскрипције разговора откривају разлике у начину на који су ученици преговарали о значењу у ова два вида СМС-а. Наиме, услед недостатка визуелног контакта, ученици у аудио конференцији не могу да користе средства невербалне комуникације (ibidem: 79-81). Пошто је у говору битан и тај део језичког контекста, ученици развијају начине да овај недостатак надоместе користећи језичка средства. То омогућава већи број дијалогских размена, што неминовно доводи до тога да преговарање о значењу траје дуже и ствара додатну могућност за развој Л2. У неколико случајева, употребљена језичка средства садржала су лексичке елементе који су иницирали нова преговарања. Истражујући особености усмене комуникације остварене у учионици и путем видео конференције, Јангвас је установио да између њих нема никакве квалитативне разлике.

И поред значајних предности, усмена комуникација посредована рачунаром суочава се са сопственим мањкавостима. Ана Стивенс (Anne Stevens) и Су Хјуер (Sue Hewer) су у једном свом истраживању дошле до сазнања да синхрона природа аудио конференције представља озбиљан проблем за наставнике (Levy/Stockwell 2006: 181). Наиме, они се, када је реч о најбољем начину исправљања грешака, суочавају са тешким одлукама. У аудио конференцијама са више учесника често се дешава да се саговорници, услед неспоразума око преузимања улоге говорника, збуне, а многи се „скривају“ иза анонимних интеракција. Дакле, говор у аудио конференцијама наилази на многе препреке, које нису присутне у учионици.

Наставници Л2 заинтересовани за синхрону колаборацију са познатим и непознатим партнерима бројне идеје могу наћи на образовном порталу *Скајп у учионици* (енг. *Skype in the classroom*).⁵⁷ Његова основна сврха огледа се у повезивању наставника широм света који имају жељу да унапреде своју наставу путем размене идеја и искуства. Када је реч о страним језицима, *Скајп у учионици*

⁵⁷ За више детаља о структури, могућностима и ограничењима овог образовног портала, видети Топалов и Кромбхолц (2012).

омогућава размену културолошких знања и аутентичну употребу језика (Topalov/Krombholc 2012: 17). Осим наставних материјала, активности, савета, корисних сајтова и научних радова, сваки члан ове друштвене мреже има право да на сајт постави предлог пројекта или да се прикључи већ постојећем, према интересима, жељама и циљевима (ibidem). Ипак, *Скајп у учионици* у нашем образовном систему користи се тек спорадично, углавном зато што техничка опремљеност школа у већини случајева није на завидном нивоу. У скоријој будућности може се очекивати побољшање ситуације, те би било интересантно анализирати ефекте сарадње коју наше школе у настави Л2 остварују са другим школама путем ове образовне платформе.

3.1.7 Друштвене мреже

Друштвене мреже (енг. *social-networking site*, скраћено SNS) су интернет странице осмишљене са циљем да појединцима омогуће слободно изражавање и ступање у друштвену интеракцију. У најпознатије се убрајају Фејсбук (енг. *Facebook*), Твитер (енг. *Twitter*) и Инстаграм (енг. *Instagram*), „које су по мишљењима многих социолога, комуниколога и антрополога знатно утицале на промену социјалног хабитуса нарочито млађих генерација“ (Дурбаба 2013: 366). Оне омогућавају писмено општење које се одликује специфичностима говорног језика (ibidem).

Друштвене мреже код појединих интернет корисника изазивају осећање „*flow*“⁵⁸ – стање у коме се сасвим губи осећај за време услед потпуне удубљености у неку активност (Egbert 2005: 131). Уколико би се ученици Л2 на сличан начин укључили у дидактизоване језичке активности на друштвеним мрежама, могуће је претпоставити да би били додатно мотивисани, те да би решавању задатака посветили више времена (McBride 2009: 35). Осим тога, уколико ученици на часовима науче како се путем друштвених мрежа повезује и комуницира на Л2, вероватно ће их и даље користити за успостављање контакта

⁵⁸ *Flow* представља концепт у психологији који је развио Михаљи Чиксентмихаљи (Mihaly Csikszentmihalyi). Овај мађарски психолог објашњава *flow* као психолошко стање које води до „оптималног искуства“ (Egbert 2005: 130). Чувени спортисти *flow* упоређују са осећајем „када си недодирљив“, тинејџери га описују жаргоном „када трепериш“, док наставници умеју да кажу да тада „све клизи“ (ibidem). Психолози тврде да ово стање у толикој мери изазива осећај унутрашњег задовољства, да наводи људе на још бољи учинак (ibidem).

са другим изворним и/или неизворним говорницима, што би у њима требало да пробуди свест о доживотном учењу језика (*ibidem*).

3.1.7.1 Фејсбук

Најпопуларнија и најпосећенија друштвена мрежа Фејсбук⁵⁹ изазива изузетну пажњу глотодидактичара и наставника-практичара, а то се може објаснити особеностима овог медија. То су: лакоћа општења, брзи пријем реакција или коментара пријатеља, праћење туђих информација и садржаја, који се непрекидно ажурирају подацима о томе шта други воле или не воле, ко су њихови пријатељи, какве поруке једни другима саопштавају и слично (*ibidem*: 38-39).

Оправдање за примену Фејсбука у настави Л2 поједини стручњаци траже у следећим аргументима (Terantino/Graf 2011: 47):

- Употреба Фејсбука знатно утиче на учење Л2. Он пружа могућност за неформалну конверзацију на Л2 у оквиру познатог окружења. Осим тога, Фејсбук може послужити као образовна платформа у сврху постављања аутентичних материјала, размене културолошко релевантих фотографија, видео записа и музичких нумера. Ове могућности Фејсбука подстичу активно учење језика у друштвеном контексту.
- Интеракција између ученика и наставника и самих ученика је вишедимензионална. Решавајући традиционалне задатке писаног изражавања ученици након неколико дана добијају коментар и оцену од стране наставника. Фејсбук дозвољава динамичније пружање повратне информације јер се она може проследити благовремено (практично у истом тренутку). Таква врста неформалне повратне информације потиче како од наставника тако и од других ученика, чиме се додатно развија осећај за сарадњу који је саставни део окружења друштвених медија.
- Језичке активности на Фејсбуку изазивају искрено одушевљење код ученика. Наставници, који су Фејсбук применили у настави шпанског

⁵⁹ Фејсбук тренутно има више од једне милијарде активних корисника у целом свету (*Facebook Statistics* 2015).

језика, нису могли ни да замисле такав обим језичких реализација својих ученика, које су превасходно настале у припремним фазама пројектног рада. Било је очигледно да ученици уживају да проводе време за рачунаром, да прегледају материјале, да читају и пишу искључиво на шпанском. Штавише, ученици који су на часовима били уздржани и споро се укључивали у активности, у таквом окружењу су показали високу продуктивност.

Ипак, постоји неколико ствари које би требало узети у обзир приликом планирања примене Фејсбука у настави Л2 (*ibidem*):

- Важно је обезбедити и осигурати приватност. Препорука је да се приступ Фејсбук страницама омогући искључиво ученицима и наставнику. Обе инволвиране стране се подстичу да пред другима не износе информације које би биле превише личне или неподесне за образовни контекст. Као оквирно правило наставницима се препоручује да врше филтрирање таквих података на исти начин као што би то урадили у учионици, у директном контакту са ученицима.
- Потребно је јасно формулисати очекивања и упутства уз сваки део задатка, као и смернице о прикладном понашању ученика у окружењу које диктира Фејсбук. Што се техничког дела тиче, важно је приложити инструкције не само о отварању новог налога него и о постављању наставног материјала (текста, слика, аудио и видео записа) који ће се међусобно делити. Такав озбиљан приступ ученицима треба да служи као подсетник, како не би заборавили да учествовање у виртуелном окружењу образовног типа подразумева обрасце понашања који се суштински не разликују од правила понашања у учионици.
- Неопходно је унапред утврдити начин исправљања грешака. Како искуство показује, грешке не треба кориговати у тренутку њиховог настанка јер би то могло умањити језичку продукцију ученика и угрозити природну и неспутану комуникацију. На лапсусе или учестале грешке наставник може експлицитно скренути пажњу слањем приватне е-поруке. Код учесталог

коришћења Л1 пожељно је ставити на располагање двојезични речник у електронском облику.

Од свих горе поменутих савета које треба да има на уму, највећи изазов за наставника представљаће како да оцени само учешће ученика. Зато је важно унапред дефинисати очекивања увођењем детаљних рубрика (McBride 2009: 51). Исто тако, ученик мора знати да ли ће и коју ће врсту повратне информације добити од наставника током самог пројекта, као и где ће та информација бити постављена. Уколико наставник заједно са ученицима одреди основне критеријуме оцењивања, ученицима се тако шаље порука да се њихово мишљење тражи и уважава. Осим тога и наставнику ће бити лакше да формулише описне скале, што ће се позитивно одразити на његов обим посла. Укључивањем ученика у одлуке везане за критеријуме оцењивања њиховог сопственог рада, ученици се подстичу да критички размишљају о сопственом учешћу у процесу (ibidem). Тако је, на пример, заједнички рад на избору критеријума за оцењивање усмених презентација помогао студентима Филозофског факултета у Београду да боље припреме своје излагање на немачком језику, прошире лексички фонд и стекну вештине и знања која су им потребна и у другим наставним предметима (Krželj 2013: 330).

Осим оцењивања постигнућа, ученици се могу оценити и у погледу приказане способности да се критички осврну на саме активности. Годвин-Џоунс (Godwin-Jones 2008: 7) сматра да неформално писање треба повезати са формалним и академским писањем. Након што су имали више прилика да се путем друштвених мрежа упознају са културолошким датостима одређеног језичког простора, ученици о пређеним темама могу написати есеј на Л1 (да би усвојено знање додатно учврстили) или на Л2 (да би се опробали у експозиторном писању⁶⁰) (McBride 2009: 51).

Чак и онда када су наставници свесни потенцијалних предности увођења друштвених мрежа у наставу Л2, понекад им је тешко да ову замисао спроведу у

⁶⁰ Овом врстом писања одликују се сви информативни, стручни и научни текстови (есеји, расправе и сл.) „у којима се елаборира одређена проблемска поставка или се саопштавају релевантни подаци“ (Дурбаба 2011: 196).

дело. Већина наставника има ограничену контролу над наставним програмом зато што ученике морају да припреме за наредне нивое учења (Kolaitis et al. 2006: 324). У таквој ситуацији тешко је пронаћи простор за слободну курикуларну активност. Она подразумева додатно улагање времена за наставнике који најпре морају да овладају новом технологијом да би затим могли и сами да осмишљавају задатке које ће користити. Исто тако се мора узети у обзир и обука ученика, као и време које је потребно за представљање нове активности (ibidem).

Постоје и такве ситуације у којима неки ученици не желе да се међусобно друже, и тада би инсистирање на њиховом укључивању у задатак (који подразумева континуирану размену информација и порука) било принудно и погрешно. Друштвене мреже се успостављају на добровољној размени заједничких искустава корисника. Сама припадност истој групи или разреду често није довољна да би се ученици међусобно спријатељили. Наставник и ученици никада не доживљавају групу/разред на исти начин. Управо из тих разлога, наставнику се не препоручује да учествује у пројектима који се остварују путем друштвених мрежа. Осим тога, ауторитет наставника се смањује када његови лични подаци постану доступни ученицима. У интервјуу чији је циљ био да испита реакције ученика на потенцијални профил наставника, учесници су махом изразили бојазан да би Фејсбук могао да наруши ауторитет наставника (McBride 2009: 43). Док се е-пошта углавном доживљава као прикладан начин опхођења са надређенима, друштвене мреже и кратке текстуалне поруке (енг. SMS) сматрају се средством дописивања између вршњака и пријатеља (Thorne 2006). Алтернатива која је доступна наставницима јесте да у Фејсбук пројектима учествују искључиво као посматрачи.

Пре него што одлуче да неку друштвену мрежу примене као курикуларну активност, наставници би требало да се запитају има ли смисла додатно оптеретити ученике који нису вични коришћењу рачунара. Одговор на ово питање углавном зависи од тога да ли је вештина која се развија учешћем у друштвеним мрежама заиста вредна. Нема сумње да је општење са другима на начин који је ангажован и критичан, културолошки прилагођен и пристојан, драгоцен способност за сваког појединца (McBride 2009: 44). Задатак наставника је да

пројектну активност на Фејсбуку реализује у функцији овог циља и да не дозволи њено обезвређивање, што се може догодити уколико се прецизно не дефинише структура пројекта (*ibidem*). Наставници, који у својој пракси користе рачунар, морају се унапред припремити за ситуације у којима неко од ученика тврди да није успео на време да преда рад због техничких проблема. Ови ризици су нешто мањи када су у питању друштвене мреже, с обзиром да корисници једноставно приступају сајту и постављају оно што желе, а да при том не морају да креирају и премештају фајлове (са могућим изузетком фотографија). Ученици истог тренутка могу да провере да ли су успешно поставили материјал.

Поред потенцијалних техничких проблема које ученици могу да очекују, постоје и проблеми које изазивају наставници. Дешава се да је неко од наставника спреман да активности на друштвеној мрежи интегрише у наставни програм, а проблеми настају када се то исто очекује од осталих колега (нпр. од других наставника који воде исту групу). Овде треба очекивати отпор и то не само наставника који су наклоњени традиционалним наставним средствима већ и наставника-приправника (Winke/Goertler 2008: 485). Премда припадају млађој популацији која је упозната са великим бројем нових технологија, приправници могу бити у недоумици како да их користе у учионици, поготово ако током студија нису имали прилике да упознају њихов потенцијал у настави Л2. Неискусни наставници такође могу пружити отпор уколико још увек нису стекли рутину у задавању традиционалних задатака, пружању потребних објашњења, праћењу и вредновању постигнућа (*ibidem*).

У случају да наставник жели да користи друштвене мреже са циљем да ученицима прикаже аутентичну употребу језика, он мора пронаћи изворне говорнике који су мотивисани да комуницирају са партнерима ограничених језичких компетенција. Искуство је показало да ниво интересовања за такве пројекте може да варира од веома високог до веома ниског, те се може догодити да зацртани циљеви не буду испуњени (Thorne 2006: 28). Партнери у комуникацији могу бити и сами ученици (Abrams 2008). Одлука о избору модела вршњачког дописивања зависиће од наставних циљева.

У наставку следи приказ пројеката који се могу користити у наставној пракси (McBride 2009: 48-49). Наставник може применити Фејсбук свега једном или неколико пута у току трајања наставе, што би могао бити први корак ка интеграцији друштвених мрежа у наставни програм. На пример, један од пројеката који би могао успешно да се примени у раду са почетницима јесте да се уводне теме као што су представљање, изражавање о стварима које волимо или не волимо, искористе за израду личног Фејсбук профила на Л2. Овај задатак могао би да се подели у неколико мањих задатака, који би се обављали паралелно са самим процесом обраде појединачне теме. У припремној фази ученицима треба поделити задатке у папирном или електронском формату. На тај начин добија се простор за исправку и уређивање садржаја пре него што се радови ученика поставе на Фејсбук.

Ученици средњег нивоа могу хипотетички да пишу и дискутују о једносеместралном боравку на студијама у иностранству (Terantino/Graf 2011: 45-47). Разлог за повезивање путем Фејсбука јесте упознавање и дописивање са другим иностраним студентима који похађају исти програм и живе у истим студентским домовима. Наставник у овом сценарију преузима улогу координатора за студије у иностранству, чиме су отворене могућности његовог укључивања у размену културних дешавања и излета, као и у дискусије које се одвијају на Фејсбуку. У првој фази ученици израђују основни профил на Л2 који садржи податке о пребивалишту, образовању, породици и интересовањима. У другој фази ученици се дописују на Л2, постављајући питања, дајући своја мишљења, упуштајући се у расправе на одређене теме и размењујући искуства као да се заиста налазе на студијама у иностранству. У трећој фази ученици израђују фото албум који поред разних фотографија садржи и описе њихове прве седмице по доласку у место студирања, сачињене на Л2. У четвртој фази од ученика се тражи да прокоментаришу искуства и фотографије које су поставили остали ученици из групе. На крају ученици добијају задатак да ажурирају свој статус најмање два пута седмично и да заједно са осталим члановима групе учествују у дискусијама на Л2. Пошто су студенти „смештени“ у одређеном граду где се говори језик који уче и пошто им је додељена одређена улога, да би испунили одређени задатак, ученици од наставника добијају измишљене позивнице за

излете ради обиласка различитих културних дешавања у неком од градова, а потом добијају задатак да у форми есеја опишу своја искуства, чиме се додатно наглашавала потреба да разумеју културолошку важност дестинација. Оваква пројектна активност, употпуњена осећањем заједништва и сарадње, пружа ученицима вишедимензионално језичко и културолошко искуство, засновано на окружењу Фејсбука.

Ученици на вишим нивоима могу добити задатак да анализирају вербално понашање изворних говорника на Фејсбуку (Mitchell 2012: 472). Иако не ступају у интеракцију са њима, као посматрачи могу много да науче којим формама се изворни говорници служе када желе да успоставе, одрже и окончају комуникативну ситуацију.

Као што је већ напоменуто у ранијим поглављима, различити облици СМС-а, у које спада и Фејсбук, јесу само обично средство. Сам по себи Фејсбук неће побољшати ефикасност наставе, нити може гарантовати да ће се сви ученици активније укључити у наставне активности, односно да ће аутоматски постићи напредак. Оно што одређује да ли ће циљеви пројектне активности бити остварени јесте управо начин на који наставници примењују Фејсбук. Истраживања о виртуелној колаборацији показала су да пројектне активности на друштвеним мрежама није могуће извести без помоћи наставника чија се улога огледа у подстицању смислене размене информација и развијању интеркултурне компетенције и способности критичког мишљења (Müller-Hartmann 2000; Ware/Kramersch 2005). У којој ће мери ученици бити самостални зависиће од квалитета њиховог односа са наставником, као и од способности наставника да унапред осмисли структуру пројекта (McBride 2009).

3.1.7.2 Лајвмоча

Велики број академских институција у свету креирале су друштвене мреже намењене учењу Л2 (енг. *language learning social network*, скраћено LLSN), у које спадају Livemocha, iTalki, Lang-8, Hello-Hello, Duolingo и Palabea (Lin/Warschauer/Blake 2016). Лајвмоча (енг. *Livemocha*) има више од 16 милиона међународних корисника, који путем ове друштвене мреже уче неки од 35

понуђених страних језика (*About Us* 2016). Материјали за учење прилагођени су ученицима на почетном и средњем нивоу, и састоје се од вежби разумевања писаног текста, разумевања говора, усменог изражавања и комуникационо-функционалног писања⁶¹. Када заврше лекцију, од корисника се тражи да на сајт поставе своје вежбе, како би други могли да их користе и дају своје коментаре. Осим размене језичких садржаја, чланови могу да држе виртуелне часове или да им присуствују користећи ћаскаонице засноване на тексту или говору. Корисник добија наградне поене када заврши бесплатни курс језика који је изабрао и када у uloзи изворног говорника подучава друге. Управо ова друга врста наградиних поена мотивише међусобну интеракцију чланова јер од тога зависи да ли ће корисници моћи бесплатно да приступе комерцијалним курсевима.

Друштвене мреже намењене учењу Л2 заснивају се на тзв. теорији стручне заједнице (енг. *community-of-practice theory*) (Lin/Warschauer/Blake 2016: 124). Ову врсту заједнице карактерише (ibidem): заједничка област интересовања, заједничко ангажовање у оквиру заједнице и заједнички репертоар средстава и активности. Чланови друштвених мрежа намењени учењу Л2 имају заједничку сферу интересовања, а то је учење страних језика. Прегледање и коментарисање постављених садржаја од стране других чланова представља заједничко ангажовање. Пружање повратне информације указује на заједнички репертоар средстава и активности, ако се претпостави да знање одређеног члана о свом матерњем језику служи као стручно знање које има вредност за остале чланове заједнице.

Мада учење Л2 путем ове врсте друштвених мрежа омогућава дописивање са изворним говорницима, одржавање контакта представља кључно питање. Истраживачи су утврдили да интересовање за друштвену мрежу Livemocha опада током времена (ibidem: 131-142). Подаци су сакупљени из анкетног листа који је попунило 4.174 корисника овог сајта и из интервјуа који је вођен са 20 испитаника који су путем ове друштвене мреже учили енглески језик. Ипак, разлози за пад

⁶¹ Овом врстом писања стварају се текстуалне врсте које треба да „остваре одређени прагматични циљ везан за најразличитије свакодневне комуникационе потребе (нпр. испуњавање формулара, писање званичних писама, понуда, замолница, позивница, опомена, пријава, биографија итд.)“ (Дурбаба 2013: 196).

интересовања остају непознати. Могуће је да су испитаници одустајали од даљег похађања курса и пружања помоћи другима јер су сајт користили на други начин. Анализом је утврђено да су старији испитаници и испитаници са амбициознијим циљевима у учењу по правилу истрајнији од млађих и оних са мањим амбицијама. Сви су осетили напредак (у распону 1-3)⁶² у одређеним језичким вештинама као што су разумевање говора (2.74), усмено изражавање (2.70), писано изражавање (2.67), разумевање писаног текста (2.64) и вокабулар (2.64), а најмањи напредак је примећен у усвајању граматике (2.45) јер немају сви курсеви одељак са граматичким објашњењима. Већина интервјуисаних испитаника истакла је да су први пут учили енглески језик кроз смислену конверзацију са другима.

Да би могли спонтано и без потешкоћа да усмере своје учење, ученицима су потребни наставни материјали, савети и обука, као и интеракција и осећај заједништва (*ibidem*). Премда друштвена мрежа *Livemocha* обезбеђује све наведене услове, показало се да она не гарантује истрајност у учењу. Упркос високом проценту оних који на крају одустану од даљег учења, друштвене мреже овог типа имају велики образовни утицај захваљујући огромном броју уписаних чланова (*ibidem*).

3.1.7.3 Јутјуб

Јутјуб (енг. *YouTube*) представља још једну друштвену мрежу која је нашла своју примену у настави Л2 (McBride 2009: 50). Она се превасходно заснива на размени видео садржаја које могу гледати, оцењивати и коментарисати други корисници. Наставник Л2 може применити Јутјуб на много различитих начина. Најчешће га користи (Terantino 2011: 12-14):

- За приказивање језичког садржаја. Аутори видео записа могу бити појединци или образовне институције. Примера ради, наставник шпанског језика, познат под псеудонимом Сењор Мара (Señor Mara), направио је неколико духовитих видео спотова за средњошколце (нпр. *ConjugationsBack* и *Cry me a verb*). У њима користи актуелне хип-хоп песме

⁶² Распон напретка у свакој језичкој вештини мерен је на скали од 1 (ученик није ништа научио) до 3 (ученик је пуно научио).

са измењеним стиховима као илустрацију за коњугацију глагола у шпанском језику.

- За илустровање одређеног гледишта, стимулисање наставне активности и мотивисање ученика. Успешним примером може се сматрати видео презентација под називом „Предности учења страног језика“ (енг. *Foreign Language Study Benefits*). У њој се наводе неки од најзначајнијих разлога за учење Л2 (нпр. учењем Л2 човек развија мозак, постиже боље академске резултате, побољшава своје шансе на тржишту рада, спречава појаву деменције, развија бројне вештине). У циљу јачања позитивне климе наставник може изабрати видео записе забавног карактера као што су: *French Man Tries to Say Hamburger, Learn Another Language, German Coast Guard – Lost in Translation, Paris At Last – I Love Lucy, One Semester of Spanish – Love Song*. Сви они наглашавају духовите аспекте учења Л2, односно приказују неспоразуме у комуникацији.
- За боље разумевање и представљање културних датости. Приказујући препознатљиве културолошке елементе, одломци из документарних филмова представљају драгоцен извор за учење Л2 у оквиру нејезичких предмета са тежиштем на култури и цивилизацији.
- За креирање ауторских видео записа. Снимајући кратке филмове, ученици користе Л2 у различитим комуникационим ситуацијама. Такве активности подстичу креативност и слободу изражавања ученика и охрабрују их у даљем коришћењу Л2.
- За пројектни рад. Неке од најчешћих тема пројеката су вести (нпр. *Spanish Newscast*) и кратки скичеви на Л2 (нпр. *German Skit*). Гледаоци могу да гласају да ли им се видео рад свиђа, односно не свиђа или да оставе коментар.

Иако Јутјуб пружа одређене предности, постоји и неколико потенцијалних потешкоћа које би свакако требало размотрити. Као прво и најзначајније, намеће се питање приватности и безбедности у вези са постављањем видео садржаја чији су аутори ученици. Важно је знати да се видео записи могу поставити тако да нису доступни широј публици, већ само посетиоцима којима је одобрен приступ. Друга врста проблема односи се на подобност садржаја који се постављају на

Јутјуб. Да би се успоставила контрола, неопходно је да се дефинишу јасна правила и прецизна упутства која ученици морају да поштују у процесу израде својих задатака у видео формату. Коначно, у многим школама постоје ограничења и забрана коришћења друштвених мрежа, укључујући и Јутјуб.

Из свих наведених примера видели смо да у комуникацији посредованој рачунаром технологија заузима веома важно место. Она утиче на избор језика, врсту поруке, друштвене односе, врсту психолошког притиска. Ефекти сваке од поменутих димензија СМС-а не смеју бити занемарени, па ће у наставку рада сваком од ових питања бити посвећено засебно поглавље.

3.2 Временска димензија

Различити облици електронске комуникације одликују се различитим временским атрибутима. Док је у синхроној комуникацији временски размак између примања поруке и писања одговора изузетно кратак, он у асинхроној комуникацији може износити и до неколико дана. Поставља се питање на који начин временско ограничење утиче на Л2 који се продукује у ова два облика СМС-а. У погледу квантитета језичке продукције, Сузане Абрамс (Abrams 2003) је уочила да су се ученици немачког језика много више служили језиком у ћаскаоници него у дискусијама вођеним на електронској огласној табли⁶³ (енг. *bulletin board system*), док истраживање Луизе Перез (Pérez 2003) није показало статистичку разлику у броју нових речи које су ученици шпанског језика користили у ћаскаоници и е-пошти. Разлику у обиму језичке продукције Абрамс приписује чињеници да су ученици који су били укључени у асинхрону дискусију морали да чекају и до неколико дана на одговор других чланова, што је довело да пада њихове мотивације. Истраживања функције дискурса и синтаксичке комплексности аупута ученика енглеског језика у асинхроним и синхроним разговорима показала су да између њих постоје не само квантитативне већ и квалитативне разлике (Abuseileek/Qatawneh 2013; Sotillo 2000). Ученици који су комуницирали у реалном времену више су се усредсредили на значење а мање на

⁶³ Овај облик асинхроне комуникације, који је био популаран током осамдесетих и почетком деведесетих година, представља претечу дискусионих група или интернет форума. За приступ се користила телефонска линија преко модема. Са појавом интернета, популарност електронских огласних табли нагло је опала.

форму, док су ученици у асинхроној комуникацији имали више времена да припреме садржајнији одговор и исправе правописне и граматичке грешке.

Дакле, синхроне форме СМС-а корисне су за развијање и утврђивање лексичког знања ученика због ограниченог времена које ученику дају за размишљање између пријема поруке и припреме одговора. Под притиском кратког временског интервала, ученик је више усредсређен на остваривање комуникационих циљева него на правилну употребу језичких структура (Levy/Stockwell 2006: 99). Ипак, требало би имати на уму да због брзине синхроне комуникације „учесници имају мало времена да се баве детаљним избором речи за своје исказе, те се заиста користе најфреквентнијим речима и разговорном лексиком“ (Radić-Bojanić 2007: 55). Уколико наставник жели да његови ученици побољшају писано изражавање са граматичког аспекта, примениће неки облик асинхроне комуникације, јер ученици имају довољно времена да „дотерају“ поруке пре него што их пошаљу, користећи речнике или друге изворе (Abuseileek/Qatawneh 2013; Sotillo 2000). Време и брзина електронске комуникације утичу на дужину и сложеност израза.

Све је већи број школа код нас које ступају у контакт са школама из других земаља у циљу заједничког рада на неком пројекту у виртуелном окружењу, као што су заједничке изложбе, часописи или дискусије на задату тему (Alaburić 2007; Ђукић Mirzayantz 2011). Уколико се наставници одреде за такву врсту пројекта, осим већ поменутих, морају имати у виду и низ других практичних питања која се тичу временског ограничења. Синхрона комуникација подразумева истовремену присутност свих учесника. Она ће бити неизводљива уколико постоје разлике у распореду часова, временској зони или техничкој опремљености између школских установа које учествују у пројекту. Весна Алабурић (2007: 103) наишла је на низ проблема током асинхроног дописивања ученика из школа у Србији, Бугарској, Финској и Грчкој. Разлике у распореду распуста, празника, броју и дужини трајања часова у наведеним земљама довеле су до кашњења у одговорима, што је код појединих ученика изазвало разочарење јер нису могли да наставе рад. Зато би наставник који намерава да примени неки облик електронске комуникације морао да има у виду и временску димензију овог начина комуницирања.

3.3 Социјална и психолошка димензија

Облици СМС-а разликују се по социјалном и психолошком утицају који врше на учеснике током њиховог општења. Приликом избора комуникационе технологије неопходно је да се ситуација сагледа из угла ученика. Ово је посебно важно за наставу на даљину у којој претежно доминира асинхрони вид комуницирања и где се у суштини једини контакт између наставника и ученика остварује посредством рачунара.

Потреба да се пружи подршка ученицима који уче на даљину повезана је са концептом „социјалне присутности“ (енг. *social presence*), коју су Вуд и Смит (Wood/Smith 2005: 80) дефинисали као „меру у којој појединац доживљава другог као стварну особу, а њихову међусобну интеракцију као однос“. Социјална присутност се мења у зависности од медија. Услед недостатка звучног и визуелног контакта, размена текстуалних порука омогућава релативно низак степен доживљавања социјалне присутности друге особе, док усмено вођени разговори, помоћу програма као што је Скајп, ствара утисак њене непосредне присутности (Lamy/Hampel 2007: 85). Дискусионе групе отворене за читалачку јавност изазивају још нижи степен доживљавања социјалне присутности њених чланова, јер су поруке најчешће намењене разноврсној публици, чиме се „разводњава лична природа комуникације“ (Levy/Stockwell 2006: 100).

Неспорно је да се СМС у социјалном смислу разликује од комуникације засноване на физичком присуству говорника. У прилог овој тврдњи иде и међусобно усклађивање саговорника око преузимања улоге говорника (Radić-Bojanić 2007: 88). У свакодневној комуникацији, када један од говорника започне разговор, други обично преузима реч тек након што први заврши мисао. Ово „конверзационо правило“, како тврди Савић (1993: 120), „има психолошку реалност у чињеници да пажња говорника не може бити подједнака ако би се истовремено говорило и слушало“. Међутим, у просторији за ћаскање учесници често нису свесни да неко од њих куца нову поруку и могу наставити са разговором или променити ток дискусије у моменту када друга особа саставља поруку која може допринети датој теми (Marques-Schäfer 2013; Radić-Bojanić 2007). То често доводи до ситуације у којој је допринос појединца у раскораку са

делом дискурса који је већ прошао, без обзира на то што је порука писана у реалном времену (Levy/Stockwell 2006: 100).

Друга карактеристика асинхроне комуникације односи се на то да поруке често садрже више различитих тема, што за ученике који не знају како да се изборе са великим бројем информација може представљати потешкоћу (ibidem). Један од начина да се ова препрека избегне јесте да се од партнера захтева да у преписци назначи на коју тему се његов одговор односи. У синхронно вођеним разговорима учесници одмах добијају одговор својих саговорника, што у неку руку олакшава праћење тока мисли у серији порука. Када комуницирају асинхронно, учесници некада морају да чекају одговор и до неколико дана, што може „прекинути дискурсни полет“ (Abrams 2003: 164).

Прекиди у комуникацији представљају још једну потешкоћу која се доводи у везу са СМС (Lamy/Hampel 2007). У свакодневној комуникацији саговорници се често суочавају са нелагодном ситуацијом када се у разговору покрене тема о којој не желе да разговарају. Иако на присутну нелагодност указују невербални знаци (израз лица и очију, покрети руку, удаљеност тела), од саговорника се обично очекује да образложи зашто не жели да се бави наметнутом темом. У електронској преписци саговорници у таквој ситуацији могу да бирају између два начина: да не одговоре на непријатна питања, бавећи се другим темама обухваћеним поруком, или да уведу нову тему за дискусију (Stockwell 2004: 9). Истраживање Глен Стоквел је показало да се више од половине ученика одлучило да игнорише пропусте⁶⁴ у комуникацији са изворним говорницима, оствареној е-поштом, због недовољног језичког и стратешког знања. Ауторка је предложила конкретне стратегије (ibidem: 10): (1) тражити од ученика да одговоре на захтеве за појашњењем; (2) научити ученике да користе изразе којима потврђују да су схватили одређени појам; (3) научити ученике да користе изразе којима се комуникација враћа на тему која је изненада промењена или окончана.

⁶⁴ Као прекиди у комуникацији узимане су следеће ситуације (Stockwell 2004: 9): (1) изненадна промена теме, (2) превремено окончање теме (нпр. када један од саговорника не даје свој коментар о одређеној теми упркос томе што је замољен да то учини), (3) изостанак било каквог одговора, и (4) иступање са захтевом за појашњење.

У литератури се често наводи да СМС у великој мери смањује афективни филтер (Levy/Stockwell 2006).⁶⁵ Међутим, ваља имати на уму да она не отклања све афективне баријере. Ученици који у ћаскаоници ступају у контакт са изворним говорницима често испољавају недостатак самопоуздања, тражећи на тај начин од компетентнијих саговорника разумевање за евентуалне „незгоде“ које се могу догодити у комуникацији (Marques-Schäfer 2013; Tudini 2004). Као одговор на то, изворни говорници прилагођавају свој језик нивоу ученика, избегавајући регионалне варијетете, колоквијализме и жаргон ћаскаоница (Tudini 2004: 71). Сличне ситуације су идентификоване и у другим виртуелним просторима за успостављање контаката, попут дискусионих група (Lamy/Hampel 2007).

Интернет обезбеђује корисницима анонимност, која им омогућава да комуницирају са мање инхибиција. Нажалост, виртуелне заједнице у којима је идентитет чланова непознат могу представљати опасну замку. У таквим окружењима учесници постају мање одговорни за своје поступке, што обично резултира непримереним понашањем (Томић 2003). Како Биљана Радић-Бојанић (2007: 55) примећује, у анонимним ћаскаоницама често долази до веће употребе вулгарних речи и псовки, које имају двојаку функцију: „(1) изражавање вербалне агресије према неким ћаскачима; (2) брисање граница између ћаскача, изражавање добрих намера према осталим учесницима, хумор којим се неутралише напетост и смањује дистанца“. Отвара се и питање стварног, односно лажног идентитета чланова виртуелних заједница (Томић 2003). Реч је о могућности преузимања сасвим новог идентитета, који не мора да одговара стварној личности корисника интернета. Осим тога, многи учесници у дискусионим групама или ћаскаоницама више воле да буду неми посматрачи који читају поруке осталих чланова али се не укључују у разговор (Radić-Bojanić 2007: 17). У контексту учења Л2 разлози су најчешће недовољна језичка компетенција, непознавање теме или неспособност

⁶⁵ Хипотеза о афективном филтеру бави се утицајем афективних фактора (мотивације, самопоуздања и анксиозности) на учење Л2 (Дурбаба 2011: 86). Ученици који испољавају одбојност према учењу Л2 и избегавају његову употребу имају висок афективни филтер. Насупрот њима, ученици који су веома мотивисани и радо се упуштају у конверзацију на Л2 имају низак афективни филтер.

проналажења правог тренутка за укључивање у разговор (Levy/Stockwell 2006: 99).

Испољавање емоција представља још једну суштинску разлику између СМС-а и свакодневне комуникације. Осећања и невербално понашање саговорника се у електронској комуникацији најчешће испољавају употребом емотограма (енг. *emoticon*). Реч је о сликовном и графичком приказу људског лица „којим пошиљалац поруке жели да изрази своје емоције и став према примаоцу поруке, теми или самом себи“ (Radić-Војанић 2007: 17). Међутим, употребљени емотограм (нпр. насмејано или тужно лице) не мора увек да значи да се саговорник заиста тако и осећа. Садржај поруке може код саговорника измамити спонтан осмех, али он мора донети свесну одлуку да емоцију изрази путем знакова (Levy/Stockwell 2006: 102). Нешто што у свакодневној комуникацији представља спонтану реакцију, као што је смех, у електронској преписци настаје као резултат плана да се невербално понашање пренесе емотограмом или скраћеницом (као што је у енглеском *LOL – laughing out loud*).

3.4 Језичка димензија

Различити облици СМС-а стварају различите варијације у језику, које, упркос сличностима са говорним и писаним језиком, поседују одређене специфичности. Милена Колот и Ненси Белмор (Collot/Belmore 1996: 14) међу првима наглашавају:

„Језик електронске комуникације карактерише низ ситуационих ограничења која га чине изузетком у односу на остале језичке варијетете енглеског језика. Поруке које се достављају електронским путем не представљају ни говорни ни писани језик у конвенционалном значењу ових термина. У језику електронске комуникације присутна је лакоћа општења, као и често мењање тема, што је иначе карактеристика неких варијетета говорног енглеског. Без обзира на то, оваква комуникација се не може означити као размена говорних порука у ужем смислу те речи, с обзиром на чињеницу да се учесници међусобно не виде и не чују.

Исто тако, не може се говорити ни о писменој размени, јер се углавном остварује директно, онлајн, чиме се искључују стратегије планирања и уређивања текста, које су на располагању чак и најнеформалнијем писцу.“

Ова дефиниција потврђује мишљење лингвиста да у комуникацији посредованој рачунаром долази до „преплитања, мешања па и губљења граница између литералитета и оралитета (нем. Schriftlichekeit/Mündlichkeit) [... и да] у употреби преовлађује, концептуално гледано, говорни језик, иако се комуникација реализује у писаном медију“ (Дурбаба 2013: 366).

Многи истраживачи су покушали да испитају предности СМС-а у поређењу са интеракцијама у учионици. Примера ради, Скот Пејн и Пол Витни (Payne/Whitney 2002) својим истраживањем су доказали да су ученици шпанског језика који су комуницирали у ћаскаоницама значајно побољшали усмено изражавање у односу на ученике који су дискутовали у учионици, што је и тестирано интервјуом АСТЕЛ ОРИ.⁶⁶ Глен Стоквел и Мајкл Харингтон (Stockwell/Harrington 2003) доказали су да су ученици за релативно кратко време значајно побољшали писано изражавање на плану синтаксе док су били укључени у интеракције са изворним говорницима путем е-поште. Анализа је показала да су ученици или сами уочавали и исправљали грешке, или су их исправљали њихови партнери, говорници Л1. С друге стране, истраживање Абрамсове (Abrams 2003) није дало убедљиве резултате. Наиме, ученици немачког језика укључени у синхрону или асинхрону комуникацију нису показали било какво значајно побољшање у лексици и синтакси у поређењу са ученицима који су исте активности обављали у учионици.

Други истраживачи су анализирали особености електронског ћаскања, као и поступке у којима ученици заједнички модификују инпут и аутпут, и констатовали многе сличности са интеракцијама у учионици, као што су: постојање захтева за појашњењем, провера разумевања, самоисправке, разговор о темама које се не тичу задатка, уводно и завршно обраћање (Darhower 2002; Lee

⁶⁶ Детаљније о овом тесту видети погл. 4.6.5.

2002, 2008). Према синхрона електронска комуникација има много сличности са говорним дискурсом, поставља се питање у којој је мери корисна за учење Л2. Кршење правописних правила, грешке у морфологији и синтакси, употреба скраћеница и недовршених исказа карактеристични су за језик електронских ћаскаоница у којима учествују говорници Л2 (Levy/Stockwell 2006: 104). Сличне тенденције у популарним ћаскаоницама отвореног типа открила је Радић-Бојанић (2007: 52) анализирајући језичке изразе говорника Л1: „У дискурсу ћаскања на енглеском и српском језику доминира принцип језичке економије, што значи да учесници желе да са што мање напора пренесу што већи број информација [...], па се зато сажет и јасан исказ цени, а кажњавају ситуације у којима ћаскачи крше ту максиму“. Осим тога, ауторка је констатовала да многи ћаскачи нису упознати са правописним правилима, а да као средство скраћивања исказа највише користе елипсу која се огледа у изостављању личних заменица, помоћних глагола и других функцијских речи (ibidem: 101). У својим истраживањима до сличног закључка дошла је Дурбаба (2013) анализирајући језичко понашање и језичке реализације говорника српског језика на различитим форумима и друштвеним мрежама.

Упркос овим недостацима, истраживачи су сагласни да СМС има своје место у настави Л2. Њен потенцијал највише се огледа у пружању прилика ученицима да преговарају о значењу. Као што је изложено у поглављу 2.1, заступници интеракционе хипотезе преговарање о значењу виде као фактор који у знатној мери доприноси учењу Л2. Ово гледиште често се узима као један од главних аргумената за примену СМС-а као методолошког средства у настави Л2. Преговарање о значењу представља корективни механизам за ученике, јер указује на њихове недостатке у употреби Л2. Ова комуникациона активност омогућава ученицима да приме повратну информацију „у тренутку када је она најкориснија, с обзиром на то да су ученици нарочито осетљиви на смернице које им омогућавају да одгонетну нова значења“ (Skehana 1998, цитирали Levy/Stockwell 2006: 103). Другим речима, интеракционо преговарање повезује све важне услове за успешно учења Л2: квалитетан инпут, квалитетну повратну информацију и прилику за праксу (Lai/Zhao/Li 2008: 86).

Ипак, истраживачи су констатовали да се у ћаскаоницама преговарање о значењу најчешће одвија на плану лексике, а готово спорадично на нивоу морфологије и синтаксе (Fernández-García/Martínez-Arbelaiz 2002; Marques-Schäfer 2013). Стога се, природно, намеће питање да ли СМС заиста може помоћи у стицању комуникативне компетенције. Оно по чему се истраживања која су показала побољшања у језичком развоју разликују од оних која то нису потврдила јесте учесталост слања порука између испитаника (Levy/Stockwell 2006: 105). Примера ради, у истраживању Абрамсове (Abrams 2003) студенти су размењивали поруке е-поштом само три пута у току семестра. С друге стране, студенти са којима су један семестар радили Пејн и Витни (Payne/Whitney 2002) састајали су се у ћаскаоницама два пута недељно. Стоквел и Харингтон (Stockwell/Harrington 2003) уочили су да се кореспонденција путем е-поште на Л2 може унапредити тек након десет размењених порука. Из наведеног произилази да број учешћа у СМС представља важан услов за развој језичких способности.

3.5 Лична димензија

Свако од нас има омиљен начин комуницирања. У зависности од тога коме шаљемо поруку, одлучићемо да ли ћемо писмо написати руком или ћемо га откуцати на рачунару. Исто правило важи и за наставу Л2. Ученици се међусобно разликују не само по језичком знању и вештинама већ и по томе како воле да комуницирају.

Ову тврдњу доказује и истраживање Перезове (Pérez 2003), у којем је половина испитаника изјавила да више воли електронску преписку, док је друга половина предност дала активностима у ћаскаоници. Овај налаз је врло индикативан када је реч о варијацијама које постоје у оквиру једне групе ученика, јер показује да оно што је за једног ученика омиљено средство комуникације, за другог није. Леви и Стоквел (Levy/Stockwell 2006: 107) као пример наводе истраживање које је показало да разлике у употреби Л2 у оквиру одређеног облика СМС-а врло често настају као резултат различитог искуства и склоности ученика према коришћеној технологији. Аутори наглашавају да је важно схватити да су ученици појединци који већ имају изграђен став према различитим комуникационим технологијама, те да им зато треба дозволити да технологију

бирају према властитим преференцијама, уколико је то изводљиво. То би, по њиховом мишљењу, „повећало учешће ученика у активности, као и успешност њеног извођења, што заузврат пружа више прилика за развој страног језика“ (ibidem: 109). Другим речима, какав ће бити утицај коришћења комуникационих технологија на језички развој појединца зависи од афинитета самог појединца.

3.6 Закључак

Као што је у овом поглављу истакнуто, постоји неколико облика СМС-а који се могу применити у настави Л2 на даљину. Сваки од њих се одликује специфичним карактеристикама које подразумевају различите временске, друштвене, психолошке и језичке аспекте. Када се овоме додају и појединачни афинитети ученика, постаје сасвим јасно да избор правог СМС-а није ни мало једноставан задатак.

Описана истраживања тврде да синхрони и асинхрони облици СМС-а развијају и негују различите језичке вештине и области. Док синхрони виртуелни сусрети помажу у унапређивању вештине усменог изражавања и вокабулара, асинхрона електронска преписка подеснија је за развијање вештине писаног изражавања и усмеравање пажње на одређена језичка правила јер ученицима даје више времена за обраду и продукцију језичких садржаја. Премда писана синхрона интеракција може посредно да развије говор, усмене синхроне интеракције су пожељније када је реч о развијању усменог изражавања. Ове појединости би свакако требало узети у обзир приликом разматрања примене СМС-а у настави Л2. Не смеју се, међутим, занемарити ни социјални ни психолошки аспекти СМС-а. Конверзациона правила се у великој мери разликују у зависности од начина комуникације. За употребу е-поште особено је истовремено обрађивање више различитих тема, док је испреплетаност порука карактеристична за ћаскаонице са више учесника. Успешна примена СМС-а зависиће преваходно од познавања предности и недостатака расположивих комуникационих технологија, искуства и постављања јасних наставних циљева. Осим тога, од суштинске је важности да наставници познају своје ученике, њихове способности и искуства у коришћењу технологија, како би им пружили одговарајућу обуку и помоћ у разумевању онога што се од њих очекује.

4 Евалуација, оцењивање и тестирање у настави страних језика на даљину

Процес учења готово се не може замислити без провере стечених знања. Научна дисциплина која истражује „принципе, критеријуме и начине оцењивања и евалуације“ назива се докимологија (Дурбаба 2011: 150). Сам назив ове науке долази од грчке речи *dókimos* (у значењу *проверен, потврђен*) и *logos* (у значењу *реч, наука, учење*) (ibidem). Овај термин први је употребио француски психолог Анри Пјерон (Henri Piéron) и то у наслову научног рада *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*, објављеног 1934. године (Gojkov 2003: 6). У оквиру саме докимологије издваја се област, названа школска докимологија, која проучава ваљаност, поузданост, објективност и примереност метода и поступака испитивања и оцењивања ученичког знања (ibidem: 5).

4.1 Дефиниције појмова

Евалуација (енг. *evaluation*, нем. *Evaluieren/Evaluation*), оцењивање (енг. *assessment*, нем. *Prüfen*) и тестирање (енг. *testing*, нем. *Testen*) саставни су део наставничке професије. У глотодидактичкој литератури, али и у пракси, термини *тестирање* и *оцењивање* често се користе у синонимном значењу (Grotjahn/Kleppin 2015: 15). Терминолошка разлика ипак постоји. Под тестирањем се подразумева поступак којим се изазива употреба страног језика (обично у ограниченом временском интервалу) у циљу доношења суда о језичком знању, вештинама и способностима ученика (Green 2014: 6). Оцењивање представља знатно шири појам и подразумева низ активности (ibidem: 7):

- утврђивање садржаја теста,
- бодовање резултата теста,
- обраду и тумачење добијених резултата,
- доношење коначних одлука на бази добијених резултата (нпр. одлуке о преласку ученика на виши или нижи ниво учења, одлуке о упису ученика у билингвалну гимназију, одлуке о додели сертификата, одлуке о подобности кандидата за обављање одређених послова и сл.).

Евалуација (вредновање) као најшири појам укључује узимање у обзир свих информација, квалитативних и квантитативних, ради доношења вредносног суда о језичким постигнућима, о делотворности примењених дидактичких метода, техника и средстава, о задовољству ученика и наставника, о квалитету наставног процеса и окружења (Brian 1996: 2). Појам *евалуација* се, међутим, користи у ужем значењу када се њиме означава само фаза извођења судова о језичким постигнућима (Gojkov 2003; Grotjahn/Kleppin 2015).

Имајући у виду снажан ефекат које школско оцењивање има на развој ученика, Ентони Грин (Green 2014: 6) сматра да се током редовног школовања за наставнички позив овој дидактичкој области не посвећује довољно пажње. Зато се овај глотодидактичар залаже да се у наставничке компетенције уврсти и докимастичка компетенција⁶⁷ (енг. *assessment literacy*) која обухвата потребна теоријска и практична знања из области оцењивања, а коју наставник страног језика развија током студија, стручним усавршавањем у току рада, наменским приручницима, системом интерне евалуације (коју обављају наставници, ученици, стручни сарадници, директори) и екстерне евалуације (коју обавља посебна служба Министарства просвете или независна стручна институција).

4.2 Функције оцењивања

Оцењивање у настави може имати двојаку функцију: формативну и сумативну. Формативно (развојно) оцењивање обично се изводи више пута у току трајања наставе са циљем да се „утврди степен усвојености појединачних сегмената градива [...] и ученику пружи тренутна повратна информација о усвојеном знању“ (Дурбаба 2011: 151). На основу добијених резултата, наставник не само да „правовремено добија увид у евентуалне потешкоће (појединца или читаве групе)“ већ и преиспитује свој начин рада, што би требало да га подстакне на предузимање адекватних корективних мера (*ibidem*). Сумативно (закључно) оцењивање обавља се на крају наставног процеса (као што је полагање завршног испита), а циљ му је „доношење завршне, тј. коначне оцене постигнућа“ (*ibidem*).

⁶⁷ Докимастика (грч. *dokimastikos* - *оспособљен за испитивање*) је део докимологије који се односи на технике проверавања и испитивања (Gojkov 2003: 32).

Њиме се уједно процењује да ли су остварени циљеви и исходи целокупног наставног програма (Havelka et al. 2002).

Функције оцењивања могу се посматрати из угла наставника, ученика и просветних власти (Grotjahn/Kleppin 2015). Са становишта наставника оцењивање има неколико значајних и међусобно повезаних функција. То су (ibidem: 12):

- Дијагностичка функција. Дијагностичким тестовима (енг. *diagnostic test*, нем. *Diagnostiktest*) наставник жели да открије добре стране и мањкавости у језичком знању својих ученика.
- Подстицајну функцију. Након дијагностиковања потешкоћа у употреби Л2 наставник одлучује којим ученицима су потребне корективне мере из које језичке области.
- Класификациону функцију. Наставник сврстава ученике у релативно хомогене групе према нивоу оствареног језичког знања. Ова функција се остварује класификационим тестовима (енг. *placement test*, нем. *Einstufungstest*).
- Функцију евидентирања напретка. Тестовима за утврђивање језичке прогресије (енг. *achievement test*, нем. *Lernfortschritttest*) наставник прати напредовање ученика упоређујући њихова тренутна постигнућа у учењу језика са почетним или претходним стањем. Ова врста тестова се обавља у одређеним временским интервалима (нпр. на крају сваке недеље, полугодишта/семестра и школске године). Ту се проверава да ли је ученик савладао градиво пређено на часовима, па се тестира само то градиво.
- Аналитичко-корективну функцију. Тестовима за проверу постигнућа (енг. *proficiency test*, нем. *Sprachstandstest*) наставник утврђује степен остварености наставних циљева и програмских захтева, а затим прави измене или допуне у планирању и извођењу наставе.
- Селективну функцију. Тестови креирани за посебне намене, као што су тестови за упис на студије, сертификацију знања, користе се као доказ о познавању страног језика за потребе наставка школовања у Србији или у иностранству.

- Нормативну функцију. Наставник рангира и упоређује постигнућа ученика у оквиру групе.
- Сумативну функцију. Наставник за сваког ученика изводи општу завршну оцену (на крају полугодишта/семестра или школске године).
- Компаративну функцију. Наставник пореди постигнућа једне групе ученика са постигнућима друге групе ученика.
- Информативна функција. Наставник пружа сваком ученику повратне информације о томе како напредује и који су резултати његовог учења. Осим тога, наставник применом контролних листа за самооцењивање оспособљава ученика да може сам да процени своје знање.
- Мотивациону функцију. Оцењивање је често повезано са намером да подстакне ученика да истраје у свим активностима које га воде до одређеног циља (нпр. подизања самопоуздања, бољег успеха, добијања међународно признатог сертификата, билингвалног образовања итд.).
- Функцију развоја дијагностичких и рефлексивних компетенција код ученика као важан предуслов аутономног учења.
- Дисциплинску функцију. Наставник прибегава оцењивању да би ученике натерао на примерено понашање. Међутим, такав приступ оцењивању се сматра неправилним и непрофесионалним (Хавелка/Хебиб/Бауцал 2003).

Поједини евалуативни инструменти могу бити интересантни и за ученике.

За њих оцењивање значи (Grotjahn/Kleppin 2015: 13):

- Добијање информације о томе шта може/уме да оствари на одређеном нивоу језичке комуникативне компетенције.
- Праћење личног напретка у учењу.
- Развијање дијагностичких и рефлексивних компетенција као важан предуслов аутономног учења.
- Селекцију кандидата у ситуацијама када је успех на тесту један од критеријума за упис у наредну фазу школовања, добијање стипендије или професионалну афирмацију. Такав је тест из италијанског језика за упис у билингвалну гимназију (Zavišín 2013), тест из немачког језика за упис на

студије германистике (Durbaba 2008) или TestDaF за упис на студије у Немачкој (Grotjahn/Kleppin 2015).

Посматране из угла просветних власти функције оцењивања су (ibidem: 13):

- Поређење постигнућа ученика између школа, региона или земаља. У ту сврху користе се стандардизовани тестови. Успешан пример у области глотодидактике представља национално тестирање DESI (нем. *Deutsch Englisch Schülerleistungen International*), које се спроводи у Немачкој а којим се испитује степен остварености образовних стандарда ученичких постигнућа у учењу немачког и енглеског језика. Други пример, додуше ван домена глотодидактике, представљају међународна тестирања PISA⁶⁸ и TIMSS⁶⁹ на којима учествују основне и средње школе из Србије (Baucal 2012; Gašić Pavišić/Stanković 2011).
- Проверавање остварености стандарда постигнућа у пракси.⁷⁰ Стандарди у српском образовном систему проистекли су из исхода учења⁷¹ и могу се проверавати екстерним и интерним тестовима. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања у Србији усвојио је опште стандарде за стране језике у домену средњег образовања⁷², али не и у домену основног

⁶⁸ PISA 2006 (енг. *Programme for International Student Assessment*) истражује постигнућа 15-годишњих ученика у области математике, разумевања текстуалних садржаја, природних наука (Baucal 2012: 15).

⁶⁹ TIMSS (енг. *Trends in International Mathematics and Science Study*) истражује постигнућа ученика четвртог и осмог разреда основне школе у области математике и природних наука (Gašić Pavišić/Stanković 2011: 243).

⁷⁰ Стандарди служе за уједначавање захтева у стицању компетенција ученика у одређеном временском периоду како би се осигурао квалитет и једнакост образовања (Momčilović 2014: 469).

⁷¹ Исходи учења су искази којим се изражава шта ће ученик умети да уради након одређеног периода учења (Хавелка/Хебиб/Бауцал 2003: 32).

⁷² У документу *Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег образовања и васпитања и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета* (2013) образовни стандарди формулисани су као захтеви различите тежине, когнитивне комплексности и обима знања, на три нивоа постигнућа: основни, средњи и напредни. Примера ради, следећи искази описују стандарде којима ће се мерити шта средњошколац из предмета Страни језик (енглески, руски, француски и немачки) зна, уме и може да уради на основном нивоу у области усменог изражавања (очекује се да ће сви ученици постићи овај ниво) (ibidem):

- Уме да оствари друштвени контакт (нпр. поздрављање, представљање, захваљивање).
- Изражава слагање/неслагање, предлаже, прихвата или упућује понуду или позив.
- Тражи и даје једноставне информације, у приватном, јавном и образовном контексту.
- Описује блиско окружење (особе, предмете, места, активности, догађаје).
- Излаже већ припремљену кратку презентацију о блиским темама.

образовања „што је образложено аргументом да наставници страних језика имају Заједнички европски оквир, а остали [предметни наставници] не располажу ни таквим документом“ (Ђурић 2014: 100). Према је Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања предвидео екстерно вредновање школских установа до 2018. године, „посвећивање пажње страним језицима, посебно страном језику од првог разреда основне школе, у потпуности је изостало“ (ibidem: 99). Домаћи стручњаци (Филиповић/Вучо/Ђурић 2006: 121) упозоравају да „све док не буде постојало екстерно вредновање постигнућа, наши ученици неће моћи да пореде своје знање са знањем својих вршњака у Европи, а приликом преласка на виши ниво образовања и даље ће постојати опасност да се са учењем креће од почетног нивоа“.

- Испитивање ефекта повратне спреге. Ако се, рецимо, установи да је у одређеној настави страног језика потребно усмерити више пажње на вештину разумевања говора, онда се то може реализовати увођењем већег броја аутентичних задатака у школске тестове којима се ова језичка вештина мери. Реч је, дакле, о позитивном повратном дејству (енг. *positive backwash*, нем. *positiver Backwash-Effekt*) јер се тестирањем утиче на начин учења Л2, који треба да побољша развој запостављене вештине. Ако се школским тестовима проверава само знање из граматике, постоји тежња да се ученици вежбају у решавању задатака за проверу усвојености граматичких правила уместо у равномерном развијању других језичких компетенција (као што су кохерентно писање есеја, селективно читање, усмено презентовање). У том случају тестови имају негативно повратно дејство на наставу.

- Преноси или интерпретира кратке поруке, изјаве, упутства или питања.

- Излаже једноставне, блиске садржаје у вези са културом и традицијом свог и других народа.

Анализом садржаја поменутог документа и немачког модела у примени стандарда за први страни језик (Момчиловић 2014), постојећи документ могуће је побољшати на следећи начин: (1) ускладити описе стандарда постигнућа са ЗЕО, (2) за све језичке вештине навести ниво владања у складу са ЗЕО, и (3) стандарде илустровати свим могућим типовима задатака са упутством.

4.3 Оцењивање засновано на дескрипторима из *Заједничког европског оквира за живе језике*

Евалуација, оцењивање и тестирање у настави страног језика најчешће се односе на проверу језичких способности. Документ *Заједнички европски оквир за живе језике: учење, настава, оцењивање* (у даљем тексту ЗЕО) представља основу која служи у изради не само програма и уџбеника већ и у провери знања у настави страних језика у Европи (Grotjahn/Kleppin 2015; Дурбаба 2011; Радић-Бојанић/Лазовић/Топалов 2011).⁷³

ЗЕО дефинише три основна нивоа владања страним језиком са два поднивоа (нижим и вишим): елементарно владање језиком (А1 и А2), самостално владање језиком (Б1 и Б2) и компетентно владање језиком (Ц1 и Ц2) (Дурбаба 2011: 136). Један од циљева овог документа односи се на дефинисање објективних критеријума који би требало да уједначе различите системе оцењивања и олакшају кретање људи у Европи, и у образовном и у пословном смислу (ЗЕО 2003: 12). Дескриптори „може/уме да“ (енг. “*can do*“ *statements*, нем. *Kann-Beschreibungen*) описују језички учинак на одређеном нивоу и представљају користан дидактички алат за оцењивање и самооцењивање постигнућа ученика (Дурбаба 2011: 137). Илустрације ради, дескриптори у табели 3 сажето описују шта ученик почетног нивоа (А1) треба да зна у домену језичких вештина (ЕЛП 2012: 13-15).

⁷³ У свету постоје четири скале мерења владања језиком, две америчке и две европске (Шипка 2005: 13-14). У Европи су то скала ЗЕО (енг. CEFR, нем. GeRS) и скала Удружења испитивача језика у Европи (енг. *Association of Language Testers in Europe*, скраћено ALTE). У Америци се примењује скала Међуагенцијског језичког округлог стола (енг. *Interagency Language Roundtable*, скраћено ILR) и скала Америчког савета за наставу страних језика (енг. *American Council on the Teaching of Foreign Languages*, скраћено ACTFL). Уз неке варијације, све ове наведене скале одређују владање језиком у четири области: разумевању писаног текста, разумевању говора, усменом и писаном изражавању. Опис скала доступан је на интернет страницама поменутих удружења.

Табела 3. Дескриптори за језичке вештине на нивоу А1 ЗЕО

РАЗУМЕВАЊЕ	Слушање	Препознаје основне и најчесталије речи и изразе који се односе на њега, његову породицу и најближе окружење, и то када се говори споро и јасно.
	Читање	Разуме речи и позната имена као и једноставне изразе; нпр. у натписима, рекламним паноима и у каталозима.
УСМЕНА КОМУНИКАЦИЈА	Усмена интеракција	Може да учествује у једноставним разговорима кад год је саговорник спреман да понови оно што је рекао или да то понови другим речима и спорије, као и да му помогне да формулише оно што покушава да каже. Поставља једноставна питања и одговара на једноставна питања о областима од непосредног значаја или о блиским темама.
	Усмено изражавање	Користи изразе и једноставне фразе да би описао место где живи и особе које познаје.
ПИСАЊЕ	Писање	Уме да пише кратке и једноставне текстове, нпр. да пошаље честитку. Зна да попуни формулар са личним подацима, нпр. име и презиме, националност и адресу становања у обрасцу за пријаву боравка у хотелу.

Ова општа скала је у *Европском језичком портфолију*⁷⁴ (у даљем тексту ЕЈП) појашњена контролном листом за самооцењивање и одређивање циљева учења. Тако у погледу усмене интеракције ученик на А1 нивоу у стању је да (ЕЈП 2012: 71):

- користи елементарне изразе за уљудно обраћање (нпр. *молим вас, хвала*),
- пита некога како је и да одговори на исто питање,
- представи себе, упита некога за име и представи треће лице,
- каже да не разуме, замоли саговорнике да понове оно што су управо рекли и замоли их да причају спорије,
- привуче нечију пажњу и замоли за помоћ,
- пита како се нешто каже на језику који учи или да упита за значење неке речи,

⁷⁴ ЕЈП је настао са циљем да наставницима, ученицима и образовним установама приближи идеје изложене у ЗЕО (ЕЈП 2012: 1). Српска верзија овог документа урађена је 2012. године у оквиру Темпусовог пројекта *Реформа студија страних језика у Србији* (енг. *Reforming Foreign Language Studies in Serbia – REFLESS*), а циљну групу представљају студенти филологије, али и други академци који уче или су учили Л2 (Половина/Динић 2014: 140). ЕЈП садржи језички пасош, језичку биографију и досије. Комплетан документ доступан је на веб-сајту: https://bit.ly/ELP_Srpski

- постави директна и једноставна питања и одговори на позната питања (нпр. о својој породици, о студентском животу) али под условом да му саговорник у томе помогне,
- тражи нешто од некога или да нешто некое,
- у говору користи бројеве, количине, цене и сате,
- обави једноставну куповину служећи се мимиком или показујући оно што га занима,
- у оквиру неког интервјуа одговори на питања о себи ако му их поставе веома споро и на стандардном језику.

ЕЛП увеле су многе европске земље (Vrhovac/Berlengi 2010) као један од могућих начина формативног вредновања и самовредновања знања и компетенција (Ђукић/Шпановић 2009; Половина/Динић 2014). Овај документ ушао је у употребу ради скупљања и стварања збирке језичких радова (то могу бити састави, контролне вежбе, презентације) који приказују и прате напредак ученика Л2. Његова педагошка функција најпре се огледа у подстицању самосталности и свесности о језичком постигнућу (Vrhovac/Berlengi 2010: 251). Избор радова врше сами ученици, према критеријумима које дефинише наставник. Овако израђен портфолио обично садржи податке о постигнућима ученика, прикупљеним из више различитих извора – формалних (нумеричких или описних) и неформалних оцена (у виду похвала, позитивних коментара, запажања) које доноси наставник, вршњак или сам ученик (Lyddon/Sydorenko 2008). Од ученика се обично очекује да напише шта све уме са језиком који учи и којим се стратегијама учења служи, а то би требало да га подстакне на размишљање како да планира и организује сопствено учење (Vrhovac/Berlengi 2010: 252). Међутим, успешна примена ове дидактичке иновације зависиће од степена обучености наставника и ученика (Половина/Динић 2014; Vrhovac/Berlengi 2010).

У традиционалној настави портфолио се обично доставља у штампаном облику, на CD-у или DVD-у. Савремене технологије омогућиле су примену електронског портфолија. Његова педагошка функција није се суштински изменила. Он превасходно осликава циљеве и исходе наставе (Ђукић/Шпановић

2009: 94). Е-портфолио ученицима и наставницима пружа бољу организацију садржаја, више простора за меморисање и складиштење радова, брз и једноставан приступ, мултимедијално радно окружење (ibidem). Када је реч о критеријумима на основу којих се врши коначно вредновање портфолија, поједини аутори предлажу увођење рубрике која би приказивала однос квалитета и уложеног времена у учење (Lyddon/Sydorenko 2008: 121).

4.4 Метријске карактеристике теста

Дескриптори (исходи учења) у ЗЕО и ЕЈП служе као основа за састављање стандардизованих тестова (које израђују тимови стручњака) и нестандардизованих тестова (које састављају сами наставници). Квалитет израде теста процењује се на основу следећих мерних или метријских карактеристика: ваљаности (валидности), поузданости (релијабилности), објективности, примерености, осетљивости и аутентичности (Grotjahn/Kleppin 2015: 50-52; Dimitrijević 1999: 73-81; Дурбаба 2011: 154-155).

Ваљаност је остварена ако испитујемо оно што желимо измерити (ако, рецимо, тестом вокабулара заиста проверавамо лексичка знања ученика на одређеном нивоу). Ваљаност није стална карактеристика самог теста већ зависи од намене. На пример, тест DTZ (нем. *Deutsch-Test für Zuwanderer*), којим се тестира познавање немачког језика досељеника на нивоу Б1, у академском окружењу мање је валидан од теста TestDaF (нем. *Test Deutsch als Fremdsprache*) који је посебно конструисан за тај контекст, тј. за иностране академце који намеравају да студирају у Немачкој. У школским условима као критеријум ваљаности најчешће се поставља захтев да се тест слаже са градивом. Ако се на тесту граматике појављују граматичке јединице које нису предвиђене наставним програмом или које наставник није обрадио на часу, такав тест није валидан. У литератури ваљаност се сматра најважнијом особином теста.

Поузданост је остварена ако се потпуно можемо ослонити на резултате које смо мерењем добили. Тест је поуздан уколико се приликом поновљених мерења, под истим условима, код истих испитаника добију исти или сасвим слични резултати. Често се прави поређење између поузданости теста и метра. Узмимо за

пример мерење висине ученика. Ако је меримо гуменим метром, након два заустопна мерења добићемо другачије резултате јер гумени метар поседује особину растегљивости. Закључујемо да се гуменим метром не може поуздано измерити висина ученика.

Објективност је остварена ако су резултати тестирања независни од самог испитивача (оцене различитих испитивача морају бити исте) и услова спровођења (испитаник показује исто знање на тесту било да га решава за рачунаром или на папиру).

Примереност је остварена ако резултати тестирања зависе искључиво од знања из самог језика, а не од неких општих знања, случајног нагађања или закључивања према неком другом питању или одговору у оквиру истог теста.

Осетљивост је остварена ако тестом можемо утврдити и најмање разлике међу испитаницима у способности коју меримо (захваљујући адекватној дужини и тежини теста и прецизној скали оцењивања). Претежак, као ни прелак тест не испуњава услов осетљивости. Ако се испостави да испитаници са слабијим знањем успешније решавају један задатак од испитаника са бољим знањем, онда се може рећи да тај задатак мери нешто друго, а не оно што се њиме желело испитати. Зато се приликом избора задатака за тест води рачуна не само о њиховом броју него и о квалитету.

Аутентичност је остварена ако задаци у тесту осликавају реалне комуникационе ситуације. Текстови у задацима треба да потичу из аутентичних извора, рецимо из немачких часописа и дневних новина. Ако наставник одлучи да скрати или поједностави текст, онда мора водити рачуна да његову језичку аутентичност задржи у највећој могућој мери.

Набројане метријске карактеристике теста обично се доводе у везу са стандардизованим тестовима који подлежу ригорозној контроли квалитета (Дурбаба 2011: 152). Међутим, оне у одређеној мери важе и за нестандардизоване, тзв. наставничке тестове (Grotjahn/Kleppin 2015: 54). За своје свакодневне потребе наставник обично користи тестове које сам састави. Они могу да обухвате само једну језичку област, на пример, граматику или разумевање говора, а некада се

састоје од неколико делова којима се тестира више језичких области у зависности од циља тестирања (Dimitrijević 1999: 68). Андреа Дласка и Кристијан Крекелер (Dlaska/Krekeler 2009: 42-74) припремили су листу критеријума као помоћ наставнику у састављању квалитетних тестова. Они су сажето приказани у табели 4. За параметар *ваљаност* аутори користе шири термин *оправданост* (нем. *Gerechtigkeit*), јер се ваљаност теста доказује статистичком анализом коју наставник није у стању да изврши.

Табела 4. Листа критеријума за састављање наставничких тестова

КРИТЕРИЈУМ	ЕЛЕМЕНТИ КРИТЕРИЈУМА	КОРИСНА ПИТАЊА
Оправданост <i>Да ли тест фаворизује одређене појединце?</i> <i>Да ли се ученици осећају да су оштећени?</i>	Транспарентност	Да ли ученици имају довољно информација о тесту (начину решавања и оцењивања)?
	Оцењивање	Да ли оцена има информативну вредност? Да ли је корисна и разумљива за ученика?
	Поузданост	Да ли се методологија мерења доследно примењује? Да ли резултати имају одређену стабилност?
	Ваљаност	Да ли је тумачење резултата прихватљиво?
Повратна информација		Да ли су коментари наставника корисни за ученика?
Повратно дејство		Да ли тест позитивно утиче на учење и мотивацију ученика?
Активности <i>Да ли је тестирање корисна активност?</i> <i>Да ли има јасну сврху?</i> <i>Шта се њиме жели постићи?</i>	Аутентичност	Да ли тест садржи питања која су замислива у комуникацији?
	Интерактивност	Да ли тест активира језичку компетенцију, предзнање и интересовање ученика?
	Наставни принципи	Да ли се тестирање обавља у складу са дидактичким принципима?

Будући да се поузданост доказује компликованим процедурама, аутори предлажу неколико корисних савета како да наставнички тестови постану поузданији (ibidem: 50):

- саставити дуже тестове,
- спровести више тестова,
- анализирати задатке у тесту (Да ли је могуће погодити одговор? Да ли тежина теста одговара групи?),
- дати недвосмислена упутства,
- укључити више испитивача.

4.5 Врсте задатака у тесту

Задаци у тестовима обично се сврставају у три групе (Biechele et al. 2004: 17):

- (1) задаци затвореног типа (имају једно тачно решење – у пракси се најчешће примењују задаци алтернативног и вишеструког избора, задаци спајања и ређања елемената, задаци допуњавања, трансформације и супституције, задаци реконструкције текста, диктати, Ц-тестови),
- (2) задаци полуотвореног типа (имају више могућих решења али је одговор испитаника стимулисан задатим елементима – класични примери за ово јесу задаци у којима се од испитаника тражи да опише слику или графички приказ, напише позивницу придржавајући се смерница, попуни формулар, конструише дијалог на основу понуђене тематске лексике),
- (3) задаци отвореног типа (имају више могућих решења а испитанику је дата могућност да слободно искаже своју креативност и знање – дискутовање и креативно писање спадају у овај тип задатка).

Предности задатака затвореног типа огледају се у једноставности и брзини решавања и прегледања, а у њихове слабости убрајају се компликован поступак састављања једнако убедљивих одговора (у случају вишеструког избора), као и могућност случајног избора тачног одговора нагађањем (Дурбаба 2011: 153). Код полуотворених и отворених задатака опширније се тестира језичко знање испитаника и тиме смањује могућност нагађања, што уједно захтева веће напоре оцењивача, који у својој процени може бити субјективан. Субјективност се може ублажити аналитичким поступком, којим се оцењује више елемената. У оцењивању есеја то су: граматика, речник, правопис, елементи културе, способност организације садржаја, јасноћа излагања садржаја и друго (Dimitrijević 1999: 193). У оцењивању усменог излагања то су: граматичка тачност, богатство речника, његова прикладност одабраној теми, структура и организација излагања, кохерентност и изговор у изражавању (Радић-Бојанић/Лазовић/Топалов 2011: 111). Мана овог приступа је што испитивач не може објективно да сагледа и

оцени целокупни учинак, зато што обраћа пажњу на појединачне критеријуме (ibidem).

Ипак, будући да холистички поступак (оцењивање целокупног учинка) није довољно прецизан јер се заснива на општем утиску, за тестирање продуктивних вештина препоручује се аналитичко оцењивање јер је објективније и поузданије (ibidem). Да би добио што потпунију слику о кандидату, испитивач примењује скалу оцењивања са описним вредностима сваког наведеног поена (Dimitrijević 1999: 167). Коначна оцена зависи од укупног броја поена које кандидат освоји за сваки наведени критеријум. Испитивач може користити скалу међународно признатих испита (прилог 4.3), скалу коју су користили разни реномирани истраживачи (прилози 5 и 6) или сопствену скалу коју је саставио на основу критеријума описаних у ЗЕО (Радић-Бојанић/Лазовић/Топалов 2011).

4.6 Електронско тестирање

Тестирање представља сложен, али важан сегмент учења Л2, поготово ако се одвија у виртуелном контексту (Lyddon/Sydorenko 2008: 121). Оно се спроводи више пута у току школске/академске године, подразумева сталну припрему новог материјала и захтева много времена за вредновање постигнутих резултата. Имајући ово у виду тестирање које се врши помоћу рачунара (енг. *computer-assisted language assessment*, нем. *computergestütztes Testen*) може бити од непроцењиве помоћи не само за виртуелну него и за традиционалну наставу.

У почетку, електронски тестови страних језика садржали су питања које је рачунар лако и поуздано могао да оцени (Winke/Fei 2008: 354). Најчешће су се користиле технике вишеструког или алтернативног избора, придруживања елемената и кратког одговора. Са развојем рачунарске технологије, овај формат тестирања се изменио. Осим низа задатака, од којих сваки тестира само једну језичку област (правопис, лексику, синтаксу), све више су заступљени задаци који одражавају употребу језика у реалним ситуацијама и траже од ученика отвореније одговоре (ibidem).

Због могућих злоупотреба, ову врсту тестирања тешко је спровести у оквиру наставе на даљину. Из тог разлога, неки наставници предност дају

оцењивању писаних састава, који се проверавају најсавременијим програмима за утврђивање плагијата (Lyddon/Sydorenko 2008). Међутим, чак и у том случају наставник не може бити сигуран да ли састав представља резултат рада самих ученика или других „помагача“. Због свега наведеног, сумативна евалуација у настави на даљину може се једино спроводити у рачунарским учионицама наставног центра, где је могуће надзирати рад ученика.

Електронско тестирање нарочито је погодно за континуирану формативну евалуацију (непрекидно праћење напредовања ученика) и самоевалуацију (процену знања коју врше сами ученици). Премда идеја о континуираној евалуацији није нова (Дурбаба 2011), њена примена у учионици није једноставна због недостатка расположивог времена. Електронско тестирање прилагођено је управо овом облику евалуације. Захваљујући техничким могућностима алата на платформи⁷⁵, ученици су у стању да (Lyddon/Sydorenko 2008: 120): (1) увек изнова раде задатке затвореног типа са аутоматском контролом тачности; (2) воде и документују синхроне и асинхроне разговоре; (3) имају приступ релевантним наставним јединицама које би требало да их подсети на правила која у задацима нису поштована.

У наредним поглављима приказани су електронски тестови којима се проверава познавање сваке компоненте језичке комуникативне компетенције (лингвистичке компетенције, рецептивних и продуктивних вештина, интеркултурне комуникативне компетенције).

4.6.1 Тестирање разумевања писаног текста, разумевања говора и лингвистичке компетенције

Тестирање разумевања писаног текста, разумевања говора и лингвистичке компетенције⁷⁶ најлакше се може спровести електронским путем, јер се у таквим тестовима најчешће примењују задаци затвореног типа, а њихово састављање олакшано је употребом разних алата на платформи.

⁷⁵ Примери алата на Мудл платформи наведени су у погл. 5.3.

⁷⁶ Лингвистичка компетенција схвата се као познавање језичког система, лексичких јединица, фонолошких, морфолошких, синтаксичких и семантичких особености и правила одређеног језика (Дурбаба 2011: 157).

У новије време се све већи значај придаје електронском адаптивном тестирању (енг. *computer-adaptive testing*, нем. *computergestütztes adaptives Testen*). Овај метод тестирања функционише тако што рачунар бира и презентује кандидату питања примерена његовој тренутној језичкој способности, коју рачунар процењује на основу тога како је кандидат решио претходне задатке. Рачунар на овај начин опонаша искусног испитивача: уколико се испостави да је кандидат добио тешко питање, наредно питање биће лакше (Dunkel 1999: 79). Осим ове, адаптивно тестирање помоћу рачунара има и бројне друге предности (Dunkel 1999; Дурбаба 2011), а то су:

- брзина обављања тестирања уз постизање истог нивоа поузданости (тестирање траје краће, јер кандидат одговара само на она питања која имају високу информативну вредност о нивоу оствареног знања);
- временска и материјална економичност (прегледање, оцењивање, администрирање тестова врши рачунар; тестирање не захтева трошкове копирања);
- индивидуализација темпа рада (кандидат решава тест темпом који њему одговара; брзина давања одговора може се користити као додатна информација у тестирању језичке способности);
- давање подстицаја (примерена тежина задатка стимулише и охрабрује кандидата);
- добијање тренутне повратне информације (кандидат сазнаје резултате одмах по завршетку теста);
- повећана сигурност тестирања (сваки кандидат добија другачији тест, чиме је онемогућено преписивање);
- мултимедијално презентовање задатака (тестови могу да садрже хипертекстове, графику, фотографију, аудио и видео прилоге).

Електронске адаптивне тестове ретко кад саставља сам наставник (осим ако није посебно обучен за овај метод тестирања). То чине тимови стручњака у специјализованим установама, који су подробно упознати са критеријумима стандардизације и имају јасну идеју о томе шта је сврха тестирања (Winke/Fei

2008: 355). То је посебно важно јер се ова врста тестова може користити да би се (Dunkel 1999: 80):

- формирале хомогене групе ученика према нивоу оствареног знања;
- утврдило да ли је ученик остварио специфичне циљеве језичког курса/предмета;
- проценио степен усвојености језичке вештине или лингвистичке компетенције (нпр. разумевања говора или лексичког фонда);
- установиле специфичне области у којима је потребно да ученик стекне додатна знања (нпр. употреба специфичних идиома или придевских деκлинација);
- дијагностиковале добре стране (нпр. ученик може с лакоћом да препозна главне идеје у краћем усменом предавању) и мањкавости у учениковом знању (нпр. ученик није у стању да се сети појединости из кратког разговора о некој академској теми);
- утврдило да ли је кандидат испунио основне предуслове за похађање курса/предмета.

Највише електронских адаптивних тестова развијено је за енглески језик, а међу њима најпознатији су међународно признати тестови за проверу постигнућа TOEFL и ELTS.⁷⁷ Можемо очекивати да ће, у блиској и даљој будућности, ученици најпознатије стандардизоване испите за проверу знања других страних језика такође полагати уз помоћ рачунара (нпр. TestDaF за немачки језик, DELF за француски језик, DELE за шпански језик, CILS за италијански језик).

Када је реч о пројектима који примењују јединствене европске стандарде у електронском тестирању страних језика, један од најпознатијих јесте DIALANG⁷⁸ (енг. *Diagnostic Language Assessment System*). Овај програм корисницима интернета бесплатно нуди дијагностичке тестове на 14 језика (немачком, енглеском, италијанском, француском, шпанском, португалском, данском,

⁷⁷ TOEFL (енг. *Test of English as a Foreign Language*) се користи у образовним контекстима, за упис на америчке и канадске колеџе и универзитете, и полагају га кандидати којима енглески није матерњи језик, а ELTS (енг. *English Language Testing Service*) је његов британски пандан и полагају га кандидати при упису на британске универзитете.

⁷⁸ DIALANG се може преузети са веб-сајта: www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm.

холандском, финском, грчком, исландском, ирском, норвешком и шведском). Пројекат DIALANG финансијски је подржан од стране Европске комисије, у оквиру програма Socrates-Lingua Action D (ЗЕО 2003: 274). Овај онлајн програм развило је и испробало преко 20 европских универзитета (Eichel 2008). Поступак тестирања у DIALANG-у састоји се из три дела: самооцењивања, језичких тестова и повратне информације. Циљну групу чине првенствено старији ученици (од 16 година навише) и одрасли који желе да самостално утврде степен напредовања или ниво владања језиком, али и наставници који поједине компоненте овог система могу да искористе за израду класификационих тестова (Zhang/Thompson 2004: 290). Корисници овог система могу да тестирају слушање, читање, писање, вокабулар и граматику.

Основна сврха тестирања помоћу DIALANG-а јесте да ученици добију информације о „тешкоћама, дефицитима, недостацима, системским грешкама у употреби страног језика” (Дурбаба 2011: 151), али и да сазнају у чему су добри када је реч о језичкој вештини која је тестирана (Zhang/Thompson 2004: 290). Повратна информација садржи резултат самооцењивања, резултат теста, као и компаративни приказ самопроцењеног нивоа знања и нивоа који додељује систем (Gaupp 2007: 20). По завршетку теста, ученици, осим препорука како да побољшају језичку вештину, добијају објашњења која се односе на самооцењивање.

Важно је истаћи да DIALANG примењује критеријуме оцењивања и описне скале из ЗЕО (2003: 274). Исто се односи и на систем за самооцењивање који садржи афирмативне дескрипторе језичке способности (нпр. „Могу да изразим слагање или неслагање са другим.“). Од ученика се очекује да потврди или негира наведене формулације. Аутори DIALANG-а велику пажњу поклањају самовредновању стеченог знања, будући да оно „подстиче на самосталност у учењу, ученицима омогућава бољу контролу и свијест о неопходности овладавања сопственим начином учења” (ibidem). Ова педагошка функција DIALANG-а подударна се са циљевима Савета Европе, паневропске институције која се залаже за развијање аутономије ученика и промовише образовање кроз цео

живот (Vrhovac/Berlengi 2010). DIALANG тестирање покрива све језичке нивое, од А1 до Ц2. Међутим, овај систем не издаје дипломе.

Осим наведених предности, кроз рад са DIALANG програмом учени су и његови недостаци (Eichel 2008; Gaupp 2007):

- Тестове могу да раде само ученици који имају приступ интернету, рад на тесту може бити нагло обустављен услед прекида интернет саобраћаја.
- Прозор са понуђеним одговорима је мали, па дуге речи или реченице нису читљиве до краја, што може утицати на крајњи исход теста (нпр. *Hans-Ulrich Damm liest immer Bücher, wenn er U-Bahn; An dem Kurs können alle Interessenten teilnehmen, die bereits gute Sprachkenntnisse be*).
- Ученик не може да провери глобалну језичку комуникативну компетенцију, будући да DIALANG не тестира вештину усменог изражавања.
- DIALANG не мери слободно писано изражавање.
- Већина питања у тестовима формулисана је на веома високом језичком нивоу. Она по садржају не одговарају интересовањима средњошколаца, што додатно отежава решавање теста.
- Повратна информација, коју ученик добија након тестирања граматике и вокабулара, не садржи савете и стратегије за њихово унапређивање већ се односи само на ниво који је постигнут.

Када се све ово има на уму, долази се до закључка да се ваљаност и поузданост електронских адаптивних тестова, попут DIALANG-а, стално морају подвргавати контроли и анализи, како би се потврдио и осигурао њихов квалитет као мерног инструмента.

WebCEF представља још један пројекат Европске комисије који је настао у оквиру програма Socrates-Minerva. Он омогућава наставницима и ученицима да оформе заједницу испитаника и испитивача (Lin/Warschauer 2015: 396). У склопу ове виртуелне заједнице ученик или наставник може да постави примере својих усмених презентација, као и да оцени туђе, користећи дескрипторе из ЗЕО. Наставници страних језика у целој Европи могу користити WebCEF како би

унапредили свој приступ у оцењивању, истовремено пружајући својим ученицима прилику за самооцењивање и вршњачко оцењивање. Други пројекат под називом SEFcult посвећен је интеркултурној комуникативној компетенцији и може се користити као платформа за самооцењивање и оцењивање. Укључујући се у процес оцењивања, ученици постају свеснији тога шта заправо значи владати страним језиком и која путања их води ка самосталном коришћењу Л2 (ibidem).

Онлајн класификациони тест WebCare има широку примену у високом образовању (ibidem). Овај тест осмишљен је на америчком Универзитету Бригам Јанг (енг. *Brigham Young University*) и доступан је на шпанском, француском, немачком, руском, енглеском, кинеском и италијанском језику. WebCare има висок степен ваљаности за шпански, немачки и француски језик. Према тврдњама аутора тест је баждарен у складу са ACTFL смерницама.

OnDaF (нем. *Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache*) представља онлајн класификациони тест за немачки језик као страни. Његова основна сврха је да, према нивоу оствареног знања, корисника сврста у одговарајући курс, пружи повратну информацију кандидатима који су заинтересовани да полажу TestDaF и помогне лекторима у доношењу одлуке о подобности кандидата за добијање стипендије Немачке службе за академску размену (нем. *Deutscher Akademischer Austausch Dienst*, скраћено DAAD).

По врсти, OnDaF спада у Ц-тестове. Његове карактеристике су: испитивање и скалирање великог броја текстова применом Рашовог модела⁷⁹; редовно формирање баждарене банке ајтема (задатака); одређивање нивоа компетенције у складу са глобалном скалом из ЗЕО; аутоматско оцењивање и брза повратна информација о резултатима; пријављивање кандидата, одређивање термина тестирања, спровођење тестирања, као и саопштавање резултата обавља се на интернету (Eckes 2010: 127). Овај језички тест није бесплатан и полаже се искључиво у лиценцираном испитном центру TestDaF, уз присуство супервизора. Ученик добија сертификат о оствареном успеху, који се не може користити као замена за званичне сертификате о познавању немачког језика.

⁷⁹ У теорији давања одговора Рашов модел значи да вероватноћа давања тачног одговора у односу на посматрану особину, у овом случају језичко знање, зависи од тежине питања (Eckes 2010: 127).

OnDaF се састоји од осам кратких аутентичних текстова различите тежине и тематике. Прва и последња реченица су неизмењене, како би кандидат стекао увид у целокупно значење текста. У преосталим реченицама свакој другој речи недостаје друга половина. Сваки текст садржи 20 празнина (у свих осам текстова укупно их је 160), а време за њихово попуњавање ограничено је на пет минута, након чега програм прелази на следећи текст (тест траје 40 минута).⁸⁰

Ради испитивања ваљаности теста OnDaF, Томас Екес (Eckes 2010) урадио је студију у којој је резултате теста OnDaF поредио са резултатима теста за немачки језик у систему DIALANG. У истраживању је учествовало 223 испитаника из 47 земаља. Испитаници су прво радили OnDaF, а након полчасовне паузе DIALANG тест. Статистичка анализа вршена је према броју освојених поена и оствареном нивоу постигнућа на оба теста. Утврђено је да се, изузев код DIALANG подтеста за проверу разумевања писаног текста, корелације крећу на високом нивоу, као и оне које су Екес и Гротјан уочили између сличног Ц-теста (на папиру) и TestDaF подтестова (ibidem: 184). Екес констатује да провера разумевања писаног текста у DIALANG-у није најпрецизнија. Према аутор не наводи објашњење, узроци добијеног резултата могу бити: садржинска неадекватност појединих текстова, непрецизна формулација или неодговарајућа тежина одређених питања, нечитљивост дужих одговора. Општи закључак је да OnDaF представља објективан и ефикасан класификациони мерни инструмент. Ово истраживање још једном потврђује чињеницу да Ц-тест „испољава висок степен корелације и са много обимнијим и садржајнијим тестовима постигнућа“ (Дурбаба 2011: 154), што охрабрује наставника да ову врсту тестова примењује у виртуелном окружењу.

4.6.2 Тестирање писаног изражавања

Тестирање писаног изражавања може се извршити на посредан начин (применом задатака затвореног типа) и непосредно (применом задатака полуотвореног и отвореног типа). Задацима затвореног типа наставник проверава

⁸⁰ Пробни тест на веб-сајту www.ondaf.de пружа прилику ученицима да се упознају са начином његовог решавања.

елементе од којих се писање састоји као што су познавање правописа, интерпункције, реченичних структура, граматике и вокабулара (Dimitrijević 1999: 185). Задацима полуотвореног и отвореног типа испитује се интегрисано познавање свих елемената писања (ibidem: 189).

Међутим, неминовно се намеће питање да ли је аутоматско оцењивање задатака полуотвореног и отвореног типа могуће. Стручњаци још увек трагају за најбољим решењем, а највише истраживања је спроведено у области писаног изражавања. Семира Дикли (Dikli 2006) подробно описује функције најпознатијих рачунарских програма за вредновање и оцењивање писаних радова, као што су E-rater, Project Essey Grader, IntelliMetric, CriterionSM, Intelligent Essay Assessor, MY Access и BETSY. Ауторка такође разматра питања њихове примене у стандардизованим и нестандардизованим тестовима за енглески језик. Марк Варшауер и Пејц Варе (Warschauer/Ware 2006) уочавају да су корелације између бодовања извршеног од стране стручног лица и програма E-rater, IntelliMetric и Intelligent Essay Assessor, сличне корелацијама између оцењивања од стране два различита испитивача. Стога ови истраживачи закључују да су брзина и објективност тестирања главне предности ове врсте технологија.

С друге стране, аутоматско исправљање писаних радова не може да пружи објашњење за начињене грешке у оној мери у којој је то могуће учинити за вештину разумевања писаног текста и разумевања говора (Lyddon/Sydorenko 2008:121). Једно од могућих решења јесте да се писани састави у оквиру платформе директно подносе наставнику (путем мејла или форума). Приликом њиховог исправљања и оцењивања грешке се обично подвуку и означе одговарајућим симболом. Листа симбола у табели 5, коју предлаже Карин Клепин (Kleppin 2003: 144), може се користити за оспособљавање ученика немачког језика да сами уоче и исправе сопствене или туђе грешке (Дурбаб 2011: 212). Свест о направљеним грешкама и осећај одговорности за њих треба развијати поступно.

Табела 5. Листа симбола за врсту направљене грешке

СИМБОЛ	ОБЈАШЊЕЊЕ
A (Ausdruck)	Погрешан израз. За разлику од погрешног избора речи, у ову врсту грешака спадају структуре као што су неидиоматски изрази, нпр.: <i>Wir <u>haben Schwierigkeiten gefunden</u>.</i> (уместо: <i>Wir sind auf Schwierigkeiten gestoßen.</i>) <i>Sie machte <u>den ersten Fuß</u>.</i> (уместо: <i>den ersten Schritt</i>) <i>Er machte <u>einen Skandal mit seiner Frau</u>.</i> (уместо: <i>Er machte ihr eine Szene.</i>)
Art (Artikel)	Погрешна употреба члана, нпр.: <i>Ich mag <u>die Blumen</u>.</i> (уместо: <i>Ich mag Blumen.</i>)
Bez (Bezug)	Погрешна синтаксичка или семантичка форма, нпр.: <i>Die Frau arbeitete in der Fabrik <u>seiner</u></i> (уместо: <i>ihres</i>) <i>Mannes.</i> <i>Ich <u>gibt</u></i> (уместо: <i>gebe</i>) <i>es zu.</i>
Gen (Genus)	Погрешан род именице, нпр.: <i>Zwischen England und Frankreich liegt nur <u>die</u></i> (уместо: <i>der</i>) <i>Kanal;</i> <i><u>der</u></i> (уместо: <i>das</i>) <i>Kind</i>
K (Kasus)	Погрешан падежни облик, нпр.: <i>Ich studiere <u>zwei verschiedenen</u></i> (уместо: <i>verschiedene</i>) <i>Fremdsprachen.</i> <i>Es gibt <u>einen großen</u></i> (уместо: <i>ein großes</i>) <i>Problem.</i> <i>Aus <u>religiöse Gründe</u></i> (уместо: <i>aus religiösen Gründen</i>) <i>ist das nicht möglich.</i>
Konj (Konjunktion)	Погрешан избор везника, нпр.: <i>In einem arabischen Land soll ein Mann eine Frau nicht küssen, <u>obwohl</u> sie befreundet</i> (уместо: <i>auch wenn/selbst wenn</i>) <i>sind.</i> <i>Wenn</i> (уместо: <i>als</i>) <i>ich gestern aufwachte.</i>
M (Modusgebrauch)	Погрешан избор глаголског начина, нпр.: <i>Wenn ich reich <u>war</u></i> (уместо: <i>wäre</i>), <i>würde ich nach Deutschland in Urlaub fahren.</i>
Mf (morphologischer Fehler)	Погрешна морфолошка форма, нпр.: <i>Er grüßt mich mit <u>dröhender</u> Stimme</i> (уместо: <i>dröhnender</i>). <i>Das Gebirge <u>erhebt</u></i> (уместо: <i>erhob</i>) <i>sich vor mir.</i>
Mv (Modalverb)	Погрешан помоћни глагол, нпр.: <i>Du <u>musst</u> hier nicht rauchen</i> (уместо: <i>darfst</i>).
Präp (Präposition)	Погрешан избор предлога, нпр.: <i>Ich kümmere mich <u>über</u></i> (уместо: <i>um</i>) <i>die Kinder.</i> <i>Er behandelt sie <u>als</u></i> (уместо: <i>wie</i>) <i>ein Tier.</i>
Pron (Pronomengebrauch)	Погрешан избор заменице, нпр.: <i>Ich frage <u>diesen</u></i> (уместо: <i>ihn</i>). <i>Ich habe <u>dem</u></i> (уместо: <i>ihm</i>) <i>geholfen.</i>
R (Rechtschreibung)	Непоштовање правописа, нпр.: <i>Sie <u>studirt</u></i> (уместо: <i>studiert</i>).
Sb (Satzbau)	Реченица је неразумљива због постојања више различитих грешака, нпр.: <i>Lehrer <u>fragt Schüler auf Tafel</u>.</i> (мислило се на: <i>Der Lehrer forderte den Schüler auf, an die Tafel zu kommen.</i>)
St (Satzstellung)	Погрешан ред речи, нпр.: <i>Gestern <u>ich habe</u></i> (уместо: <i>habe ich</i>) <i>viel gegessen.</i> <i>Ich bin nicht ins Kino gegangen, sondern <u>habe ich</u></i> (уместо: <i>ich habe</i>) <i>viel gearbeitet.</i>
T (Tempusgebrauch)	Погрешна употреба времена, нпр.: <i>Bevor ich <u>esse</u></i> (уместо: <i>gegessen habe</i>), <i>habe ich mir die Hände gewaschen.</i>
W (Wortwahl)	Погрешан избор речи, нпр.: <i>Er wirft mir einen <u>engstirnigen</u> Blick zu</i> (уместо: <i>skeptischen</i>). <i>Ich wollte Geld <u>gewinnen</u></i> (уместо: <i>sparen</i>). <i>Das ist <u>gewöhnlich</u> bei uns</i> (уместо: <i>üblich</i>).
Z (Zeichensetzung)	Погрешна употреба или испуштање знакова интерпункције, нпр.: <i>Ich weiß <u>dass ich nichts weiß</u></i> (уместо: <i>Ich weiß, dass ich nichts weiß.</i>)

4.6.3 Тестирање усменог изражавања

Од свих вештина, најтеже се у настави на даљину спроводи тестирање усменог изражавања (Lyddon/Sydorenko 2008). Главни разлог је тај што образовне платформе још увек немају програме за аутоматско препознавање говора (ibidem: 113). Код наставе на даљину, наставник нема другог избора осим да оцењивање вештине говора спроводи применом асинхроног или синхроног облика СМС-а, и при том је други начин пожељнији због његове сличности са комуникацијом у учионици.

Паул Лидон и Тетјана Сидоренко (Lyddon/Sydorenko 2008: 117) предност дају асинхроној комуникацији, а као аргумент наводе:

„У учионици наставник може ученицима да зада задатак да интервјуишу свог партнера, рецимо, у вези са активностима које свакодневно обавља, са циљем да се добијене информације поделе са осталим ученицима. И док је обављање интервјуа најважније из угла употребе самог језика, наставник на крају не може бити сигуран да ли су покушаји ученика да учествују у комуникацији на циљном језику били успешни или су, једноставно, поново прибегли коришћењу матерњег језика ради појашњења. То би се могло контролисати уколико би наставник надгледао сваку размену информација, што није могуће остварити у учионици. С друге стране, асинхрона комуникација омогућава ову врсту надзора.“

Осим интервјуа, асинхрона комуникација подесна је и за усмено излагање. Овај облик говора има информативни карактер и одликује га монолошки начин излагања и наративна структура (Кнежевић 2012). Ради лакшег праћења тока мисли говорника, потребно је да његово излагање садржи: увод (чија функција је да привуче пажњу слушалаца), централни део (у коме се детаљно разрађује главна идеја) и закључак (у коме се сумира садржај и позива на дискусију) (ibidem: 60). Лидон и Сидоренко (Lyddon/Sydorenko 2008: 117-118) наводе шест фаза, које наставници могу да користе као образац за планирање формативног или сумативног оцењивања усмених излагања у настави на даљину:

- Фаза 1: Ученици у аудио или видео формату слушају одабрано питање и модел одговора. Након тога, као задатак, снимају и достављају своје одговоре на дато питање.
- Фаза 2: Ученици анализирају свој модел одговора, као и одговоре других чланова групе, упоређујући их са листом задатих критеријума који ће бити коришћени код сумативног оцењивања. Затим приступају изради новог задатка - снимању и достављању одговора на друго питање, овога пута без коришћења модела.
- Фаза 3: Ученици анализирају и оцењују сопствени снимак, као и снимке чланова групе, постављајући коментаре на форум. У овој фази, сваки ученик добија задатак да транскрибује свој одговор и да текст одговора постави на форум.
- Фаза 4: Након поновног међусобног преслушавања одговора, исте групе раде заједно, како би унели исправке у текст одговора сваког појединачног члана групе. Пошто су урадили исправке, ученици електронским путем свој рад достављају наставнику на преглед.
- Фаза 5: Ученици добијају своје кориговане транскрипте и коментар наставника. Након тога добијају задатак да на платформи поставе исправљене верзије, уз изричито упутство да током снимања не читају текст.
- Фаза 6: Ученици прегледају и оцењују усмене одговоре – како сопствени на коме су извршене исправке тако и одговоре ученика са којима су радили у претходним фазама, а затим у пленуму износе своје закључке. Потом ученици од наставника добијају формалну повратну информацију, на основу које могу да изврше поређење.

За потребе сумативне евалуације, ученик је у обавези да сними свој одговор на задато питање, транскрибује га и пошаље наставнику на оцењивање. Упоредивши транскрипт одговора са снимком, наставник бележи сва евентуална одступања и језичке грешке, на основу чега доноси коначну оцену (*ibidem*).

Једна од мањкавости оцењивања усменог изражавања у учионици јесте што ученици имају веома ограничено време за излагање, најчешће неколико

минута (Prošić Santovac 2008: 157). Наставник за то исто време мора да процени учеников одговор и да формира закључак. Немогућност поновног враћања на изговорено представља још једну отежавајућу околност (ibidem). Наставници који се одлуче да вештину говора оцене на часу такође морају да мисле о томе шта да раде са осталим ученицима, који нестрпљиво чекају свој ред да одговарају. Када се вештина говора оцењује у настави на даљину, сви ученици истовремено могу да приступе изради истог задатка (Lyddon/Sydorenko 2008: 118). Наставник прима аудио записе које може да преслушава више пута, што уједно представља објективнији начин оцењивања (ibidem).

У поређењу са традиционалним аудио и видео касетама, савремене дигиталне камере и уређаји за снимање гласа омогућавају израду много квалитетнијих звучних материјала, који су истовремено трајнији и подеснији за претраживање. Премда наставници у традиционалној настави користе техничка средства за снимање усменог испитивања, најчешће у сврху истраживања (нпр. ради прикупљања података о одређеним врстама грешака у употреби Л2) или постизања објективнијег оцењивања, такав поступак изискује пуно времена. Три велике предности директног снимања говора у оквиру платформе јесу: економичност у погледу времена (снима се велики број ученика истовремено), приступачност (аудио записи лако се размењују између већег броја ученика – било да се ради о самоевалуацији, вршњачком оцењивању или оцењивању од стране наставника) и једноставност коришћења (нису потребни никакви додатни поступци преноса података на сервер или њиховог слања путем електронске поште, јер се аудио записи већ налазе на платформи) (ibidem: 119).

4.6.4 Тестирање интеркултурне комуникативне компетенције

Учење страног језика не обухвата само упознавање ученика са циљном културом него и развијање критичке свести о постојању сличности и разлика између сопствене и циљне културе. Учећи Л2 ученик постепено развија вештину како да успешно успостави и одржи комуникацију са припадницима другачије лингвистичке, етничке и културне заједнице (Filipović 2008: 88). У томе му помаже наставник који адекватним наставним активностима и аутентичним лингвопрагматичним садржајима иницира отвореност, толеранцију на

различитост и радозналост у вези са упознавањем циљне културе (ibidem 90). Да би успешно комуницирао на Л2, ученик треба да (Krželj 2013; Filipović 2008): (1) познаје обрасце понашања у свакодневним ситуацијама који су специфични за говорно подручје Л2, (2) научи како да се избори са неспоразумима и конфликтима, (3) превазиђе стереотипе и предрасуде, (4) прихвати и поштује саговорнике који припадају другој култури, (5) остане веран себи и свом културном пореклу. Скуп знања, вештина, ставова и критичке свести о којима се овде говори у литератури је познат под називом интеркултурна комуникативна компетенција (у даљем тексту ИКК).⁸¹ Њено стицање прописано је не само у европским језичким документима већ и у српским наставним плановима и програмима за стране језике (Momčilović 2013: 528).⁸²

ИКК тешко је објективно тестирати (нарочито када су у питању критичка свест и афективни елементи) (Filipović 2008: 94). Ако наставник жели да провери њене поједине аспекте он обично оцењује (Grotjahn/Kleppin 2015: 103; Krželj 2013: 166-173): (1) ученичке дневнике у коме су описани интеркултурни сусрети, искуства или реакције на одређене подстицаје (у ту сврху користи се блог или е-портфолио), (2) понашање ученика у комуникационим ситуацијама заснованим на играма с поделом улога⁸³ и задацима за превенцију критичног инцидента⁸⁴ (ученици достављају наставнику видео презентације које су сами креирали), (3) пројектни рад у коме је приказано познавање културолошких датости одређеног

⁸¹ Творац овог термина је британски лингвиста Мајкл Бајрам (Michael Byram), један од аутора *Заједничког европског оквира за живе језике*. Поједини аутори сматрају да је термин исувише идеалистичан, а да концепт „занемарује значај језичке коректности [и] редукује циљеве наставе страних језика на развијање вештине успостављања и неговања социјалних контаката“ (Krželj 2013: 88). Ипак, термин је прихваћен од стране научне заједнице и присутан је у бројним научним радовима и монографијама.

⁸² Истраживања Катарине Кржељ (2013) показала су да се у настави немачког језика на свим образовним нивоима у Србији ИКК не посвећује довољна пажња. У најчешће разлоге спадају (ibidem: 174): а) непостојање јасних смерница у постојећим плановима и програмима, б) неадекватан наставни материјал, ц) недостатак неопходних медија, нпр. приступ интернету, д) недовољна обученост наставника, е) недовољан фонд часова.

⁸³ Дијалози/игре с поделом улога представљају наставну технику којом наставник додељује ученицима различите улоге и пружа могућност да у замишљеним комуникационим ситуацијама релативно слободно говоре (користећи потребна језичка средства обрађена на часу), имајући на уму задате мотиве и циљеве (Krželj 2013: 150).

⁸⁴ У овој врсти задатка ученик треба да реши конфликтне ситуације користећи постојећа знања и стратегије (Krželj 2013: 329). Он треба да помогне ученику „у сагледавању сопствене реакције у интеркултурној ситуацији у којој се саговорник намерно понаша неочекивано“ (ibidem: 154).

језичког простора (за прибављање језичке грађе ученици могу да користе форум, а резултате рада могу да представе у текстуалној, аудио или видео форми).

Путем задатака затвореног и отвореног типа наставник може проверити да ли и у којој мери ученик поседује социолингвистичку компетенцију, тј. знања и вештине за одговарајућу употребу језика у друштвеном контексту (Grotjahn/Kleppin 2015: 104; Дурбаба 2011: 157). Посебно се истичу следећи аспекти: обичаји у поздрављању и опраштању, правила учтивог ословљавања и смењивања партнера у дијалогу (прекид разговора, давање и преузимање речи), пословице, идиоматски и фамилијарни изрази, разлике у регистру (нпр. формалном, неформалном, фамилијарном), дијалекти и нагласци (ЗЕО 2003). Истом врстом задатака може се проверити прагматична компетенција која се односи на адекватну употребу језичких исказа „са циљем остварења комуникативне намере, и то у различитим видовима интеракције“ (Дурбаба 2011: 157). Примера ради, наставник може да провери да ли ученици умеју да дају и траже информације, изразе слагање/неслагање, прихвате/одбију позив и сл.

Уколико наставник познаје два или више страних језика, бројне идеје за креирање задатака може наћи у приручницима страних издавача, посвећеним управо ИКК у настави Л2. Успешним примерима могу се сматрати приручници немачког издавача Клет: *Sichtwechsel*⁸⁵, *Interkulturelle Kompetenz – Englisch*, *Interkulturelle Kompetenz – Französisch*, *77 kommunikative Spiele: Interkulturelle Kompetenz in 10 Minuten – Französisch*, *Interkulturelle Kompetenz – Spanisch*.

4.6.5 Тестови за проверу постигнућа

Већина истраживања на тему тестирања у настави Л2 на даљину усредсређена су на утврђивање језичке прогресије, а не на проверу постигнућа. Основни разлози због којих се тестови за проверу постигнућа не спроводе у виртуелном окружењу леже у високим трошковима, захтевној организацији и физичкој раздвојености испитаника и испитивача (Blake et al. 2008). Уколико прихватимо чињеницу да стандардизована провера владања језиком (енг. *proficiency assessment*) врши позитивно повратно дејство на наставу, онда је

⁸⁵ Детаљан приказ овог уџбеника дат је у докторској дисертацији Катарине Кржељ (2013).

неоправдан сваки захтев да се тестови за проверу постигнућа не задају ученицима који уче Л2 на даљину (Lin/Warschauer 2015: 396). Они садрже језичку грађу којом би ученик требало да влада на одређеном нивоу (Шипка 2005: 12). Такви тестови нису условљени ниједним наставним програмом, за разлику од тестова за утврђивање језичке прогресије који се заснивају на градиву пређеном током школске године или курса (Dimitrijević 1999: 68-69).⁸⁶

Технологија која омогућава проверу владања језиком већ постоји. Примера ради, усмено изражавање на скали ACTFL мери се е-тестом под називом OPIc (енг. *Oral Proficiency Interview by Computer*). Ради се о двадесетоминутном разговору где виртуелни испитивач низом стандардних поступака настоји да утврди остварени ниво говорне продукције (ibidem). Тест је доступан на осам језика (немачком, француском, шпанском, португалском, руском, кинеском, арапском и енглеском). ACTFL обухвата и онлајн оцењивање језичког учинка на одређеном нивоу (енг. *ACTFL Assessment of Performance toward Proficiency in Languages*, скраћено AAPPL). Овим тестом мере се компетенције у домену критичког разумевања говора, критичког усменог изражавања, интерперсоналног разумевања говора и усменог изражавања, као и писаног презентовања (*About AAPPL* 2016). Тест траје око два сата и задаје га виртуелни испитивач. Да би се заштитио сам тест и резултати кандидата на тесту, посебне мере контроле спроводе се под надзором администратора теста.

Центар за примењене студије страног језика на Универзитету у Орегону (енг. *The Center for Applied Second Language Studies, University of Oregon*) развио је комерцијалне електронске адаптивне тестове за стандардизовано мерење постигнућа, познате под акронимом STAMP (енг. *Standards-based Measurement of Proficiency*), који код ученика, од почетника па све до самосталних кандидата, проверавају разумевање писаног текста, разумевање говора, писано изражавање и усмено изражавање немачког, француског, шпанског, кинеског, јапанског и арапског језика. Образовне установе могу да користе STAMP за евалуацију

⁸⁶ Тест за проверу постигнућа (Дурбаба 2011) у зависности од аутора назива се још и: тест језичке стручности, тест инвентара, тест општег језичког знања (Вучо 2014; Dimitrijević 1999), тест владања језиком (Шипка 2005). Тест за утврђивање језичке прогресије (Дурбаба 2011), тест достигнућа и тест нивоа (Dimitrijević 1999) такође се користе као синоними.

наставних програма, сврставање ученика у хомогене групе, праћење њихових постигнућа, планирање наставе и стручно усавршавање наставника (*Avant STAMP* 2012). Важно је рећи да се ови тестови директно ослањају на скалу ACTFL.

Тестови под називом *Versant*, чији је аутор издавачка кућа *Pearson Education*, доступни су на шест језика (енглеском, арапском, кинеском, холандском, француском и шпанском). По окончаном тестирању испитаник добија оцену за остварену језичку комуникативну компетенцију, оцену за владање реченичном конструкцијом и вокабуларом, као и оцену за изговор и флуентност у усменом изражавању. *Versant* тестови оцењују спонтаност кандидата у коришћењу Л2. Спонтаност (енг. *automaticity*) представља способност кандидата да препозна и користи лексичке елементе, да гради фразе и реченичне структуре, као и да артикулише одговоре не посвећујући свесну пажњу самом лингвистичком коду (Blake et al. 2008: 118). *Versant* тестове карактерише висок степен поузданости, као и висок степен корелације са другим стандардизованим тестовима који се ослањају на скале ЗЕО, ILR и ACTFL (*ibidem*).

4.7 Закључак

Нема сумње да оцењивање представља веома сложен, али изузетно важан аспект учења Л2. Оно не само да омогућава ученицима да вреднују сопствени напредак већ помаже и наставницима у планирању наставе и избору наставних материјала. Ваљаност, поузданост, објективност, примереност, осетљивост и аутентичност јесу најважније метријске карактеристике теста, а ваљаност се сматра најзначајнијом. Треба имати на уму да је израда тестова сложен задатак који захтева време, знање и вештину.

У настави Л2 на даљину могу се применити све технике тестирања које се у традиционалној настави користе за проверу језичких вештина и лингвистичке компетенције. Разноврсна понуда алата за самостално креирање наставних активности у виртуелном окружењу омогућава наставнику да осмисли тестове са задацима затвореног, полуотвореног и отвореног типа. Електронско тестирање најпогодније је за формативну евалуацију и самоевалуацију. Сумативна евалуација такође је изводљива, под условом да се тестирање врши у рачунарским

учионицама, уз строг надзор испитивача. Бројне предности електронског тестирања наставници могу да искористе и у традиционалној настави. За његову успешну примену важно је да наставник буде обучен у техникама тестирања и примени асинхроних и синхроних облика СМС-а. Неприпремљеност наставника може довести до непромишљених одлука које могу умањити ефективност традиционалне или виртуелне наставе Л2.

5 Креирање и имплементација наставе страних језика на даљину

Стручњаци у области пројектовања и имплементације система образовања на даљину сагласни су да сваки онлајн курс мора имати комуникациону и структурну компоненту (Lai/Zhao/Li 2008).

5.1 Комуникациона компонента онлајн курса

У данашње доба готово да нема наставника Л2 који се не би сложио са тврдњом да интеракција представља темељ учења. Важност интеракције у образовању на даљину потврдили су како теоријски модели (Kraemer 2008), тако и мета-анализе ефективности образовања на даљину (Grgurović/Chapelle/Shelley 2013; Zhao et al. 2005). Закључак је да интеракција највише утиче на учениково постигнуће и опште задовољство наставом на даљину, као и да поспешује социјално присуство и ојачава осећај припадања заједници. Зато је успешна настава Л2 на даљину заснована на пажљивом избору комуникационих канала, који би требало да олакшају учење на даљину и умање код ученика пометњу, фрустрацију и забринутост (Hurd 2007).

Ипак, очигледно је да интеракција сама по себи није довољна, те се јавило уверење да се ученику мора пружити подстицајна интеракција, која доприноси когнитивном развоју и бољем разумевању лингвопрагматичких садржаја (Marques-Schäfer 2013).

Курс страног језика на даљину морао би да садржи разноврсне комуникационе медије, јер су бројна истраживања показала да различити облици СМС-а развијају различите језичке вештине (погл. 3.4). Примера ради, ученици који су кинески језик учили путем онлајн курса истакли су да су им синхрони виртуелни сусрети са наставником и другим ученицима помогли да побољшају вештину усменог изражавања, усвоје нове речи и реченичну структуру, развију интеркултурну компетенцију, стекну осећај као да су у учионици и изграде међусобно поверење, док им је асинхрона писана комуникација (вођење личног

дневника и дискусионе групе) помогла да регулишу и надгледају емотивни и когнитивни аспект сопственог учења (Lai/Zhao/Li 2008: 92).

Ефикасна комуникација у виртуелним окружењима остварује се варирањем различитих облика СМС-а, пажљиво осмишљеним активностима и прецизним радним налозима, чија је функција да на прегледан и систематичан начин упуте ученике у наставне циљеве и очекивања, како би они перманентно надгледали своје напредовање (ibidem: 88). Правовремени коментари наставника и детаљна вршњачка повратна информација такође су веома важни. На располагању треба да буде и техничка подршка, коју може да пружи институција, наставник или ученик (Мишић Илић/Грајановић 2008).

5.2 Структурна компонента онлајн курса

Структурну компоненту онлајн курса сачињавају електронски наставни материјали (текстуалне и аудио презентације, веб-странице, интерактивни мултимедијални садржаји, задаци, тестови и др). Њихово осмишљавање представља прави изазов за наставнике. Према препорукама Националног просветног савета Србије, потребно је да електронски наставни садржаји задовољавају следеће услове (Stanojević et al. 2013: 104):

- да у погледу квалитета, садржаја и обима у потпуности одговарају циљевима и исходима прописаним наставним плановима и програмима предмета/модула;
- имају јасну и прегледну структуру;
- буду подељени на мање целине;
- имају јасно назначене обавезне и допунске (додатне) садржаје;
- буду прилагођени различитим платформама;
- користе одговарајући језик и графички дизајн.

Осим наведеног, потребно је да наставни материјали садрже (ibidem): интерактивни речник, списак коришћене литературе и других извора на крају сваке целине, мултимедијалне елементе, упутства за студенте (упутство за коришћење дигиталног наставног материјала, правила курса и др.), дефинисане методе учења и предвиђене облике комуникације (асинхроне или синхроне), као и

активности за проверу и процену знања, евалуацију и самоевалуацију, уз јасно и прецизно дефинисана правила и критеријуме за оцењивање успешности.

Када је реч о наставним садржајима који се примењују у настави Л2 на даљину, важно је да такви материјали подстичу учење засновано на решавању комуникативног задатка, употребу метакогнитивних стратегија, као и самосталан и заједнички рад ученика (Lai/Zhao/Li 2008: 88), о чему ће детаљније бити речи у наредним поглављима рада.

5.2.1 Учење решавањем комуникативног задатка и усмереност на форму

Кетрин Доти⁸⁷ и Мајкл Лонг (Doughty/Long 2003) тврде да је наставни концепт заснован на решавању комуникативних задатака (енг. TBLT – *task-based language teaching*, нем. *aufgabenorientierter Unterricht*) „психолингвистички оптималан“ за учење Л2 на даљину јер ученику обезбеђује централно место, што и јесте суштина овог вида образовања. Последњих година овај концепт постао је доминантан правац у настави страних језика (Ellis 2003; Hampel 2010; Müller-Hartmann/Schocker-v. Dittfurth 2005; Nunan 2005; Oxford 2006).⁸⁸ Задатак се посматра као „активност заснована на значењу, уско повезана са реалним комуникативним потребама ученика, на једној, као и елементима стварног света⁸⁹, на другој страни, у којој ученици морају да остваре одређени аутентични исход (реше одређени проблем, постигну сагласност, сложе слагалицу, учествују у игри и сл.), и при том се предност даје успешној реализацији задатка“ (Hampel 2010: 133).

⁸⁷ Catherine Doughty, америчка глотодидактичарка, професорка Универзитета Мериленд.

⁸⁸ Научна дискусија о учењу Л2 комуникативним задатком отежана је чињеницом да овај приступ није заснован на теоријским сазнањима нити на дугогодишњим емпиријским истраживањима која испитују више различитих варијабли (нпр. улогу наставника, претходно искуство ученика у решавању одређене врсте задатка, временско ограничење решавања, величину групе и др.) (Müller-Hartmann/Schocker-v. Dittfurth 2005: 43).

⁸⁹ Осим попуњавања обрасца на страном језику и узимања књиге из библиотеке, причање приче на основу слика и описивање неке слике такође представљају везу са стварним светом (Zavišin 2013: 24).

Док поједини аутори задатак најчешће повезују са усменом продукцијом (Müller-Hartmann/Schocker-v. Ditzfurth 2005; Zavišín 2013), Род Елис⁹⁰ (Ellis 2003) и Ребека Оксфорд⁹¹ (Oxford 2006) сматрају да се њиме могу развијати све четири језичке вештине, појединачно или интегрисано. Истог је мишљења Дитмар Резлер⁹² (Rösler 2007: 155) који тврди да задатак заснован на усменом или писаном саопштавању неке поруке (нем. *mitteilungsorientiert*) подстиче ученика на језичку креативност и истраживачки рад.

Табела 6. Оквир за израду задатка

КАРАКТЕРИСТИКЕ ЗАДАТКА	ОПИС
ЦИЉ	Општа сврха задатка (нпр. да се вежба способност сажетог описивања предмета).
ВРСТА ЗАДАТКА	Врсте задатка крећу се у распону од једноставног попуњавања празнина информацијама до сложенијих игара с поделом улога и симулација. Задаци могу да захтевају коришћење једне или више вештина.
ВАЖНОСТ ЗАДАТКА	Задаци се могу посматрати као задаци веће или мање важности.
ИНПУТ	Вербалне или невербалне информације које задатак садржи, као што су слике, мапа, писани текст.
УСЛОВИ	Начин на који се информације презентују или користе.
ЛИНГВИСТИЧКА КОМПЛЕКСНОСТ	Зависи од вокабулара, фонологије, морфо-синтаксе, дискурса, прагматике, социолингвистике.
КОГНИТИВНА КОМПЛЕКСНОСТ	Укључује компоненту личности ⁹³ (употребу когнитивно једноставнијих или сложенијих конструката), компоненту задатка (нпр. обим импута који се користи) и интерактивну компоненту.
ПРОЦЕДУРА	Методолошке процедуре које се морају испоштовати приликом извођења задатка (нпр. рад у групи или рад у пару, одређивање временског оквира)
ПРЕДВИЂЕНИ ИСХОД	Продукт који настане након обављеног задатка (попуњена табела, исцртана маршрута на мапи, списак разлика између две слике, есеј).
ПРОЦЕС	Лингвистички и когнитивни процеси које би задатак требало да покрене.
НАСТАВНИЧКИ ФАКТОР	Обухвата улоге које у задацима имају наставници, као и помоћ коју наставници пружају ученицима.
УЧЕНИЧКИ ФАКТОР	Обухвата различите улоге које у задацима имају ученици, као и индивидуалне стилове у учењу.

⁹⁰ Rod Ellis, чувени професор новозеландског Универзитета у Окланду, аутор хипотезе инструкционог учења и хипотезе варијабилности (Дурбаба 2011: 86-87).

⁹¹ Rebecca Oxford, професорка емерита на Универзитету Мериленд, позната је по изучавању стратегија учења (ibidem: 121-122).

⁹² Dietmar Rösler, један од најпознатијих немачких глотодидактичара у области примене рачунара у настави Л2, професор на Јустус-Либих универзитету у Гисену.

⁹³ Елис (Ellis 2003: 7) истиче да се ученици током решавања задатка служе различитим когнитивним процесима: селекцијом, расуђивањем, класификовањем, распоређивањем информација, као и претварањем информација из једног облика у други.

Када је реч о осмишљавању комуникационо оријентисаних задатака у виртуелном окружењу, Елисов и Оксфордска табеларни приказ оквира за израду задатка (енг. *task framework*), по Регини Хампел⁹⁴ (Hampel 2010: 140), представља идеално полазиште не само за идентификовање различитих карактеристика задатака већ и за опис начина на који се они реализују у оквиру наставе на даљину (табела б).

Наставник у виртуелном окружењу посебну пажњу мора да обрати на редослед увођења наставних активности (Lai/Zhao/Li 2008: 88). Пре него што ученици приступе решавању главног задатка, неопходно је, сматрају Доти и Лонг (Doughty/Long 2003: 57), да се брижљиво осмисли низ припремних активности, чији редослед одређује „(урођена, непроменљива и објективно мерљива) *комплексност* задатка, док је *тежина* задатка (која варира код различитих ученика, у зависности од њиховог нивоа владања страним језиком) фактор који се модификује према потреби, путем промена *услова* задатка (под којима се подразумевају околности у којима се задатак решава)“.⁹⁵ Израђујући такав низ, наставник пружа ученицима могућност да изграде способности које су им потребне за обављање главног задатка. Осим што ученика активно ангажују и укључују у решавање проблема, припреме код ученика изазивају интересовање и одржавају пажњу. Према TBLT настава није препоручљива у почетној настави језика, због веома ограниченог језичког знања ученика (Дурбаба 2011: 215), Доти и Лонг (Doughty/Long 2003: 57) примером илуструју како у виртуелном окружењу низ задатака растуће сложености води до решавања главног задатка намењеног почетницима.⁹⁶ За ученике који су навикли на традиционални концепт наставе

⁹⁴ Regine Hampel, професорка немачког језика на Отвореном универзитету у Великој Британији.

⁹⁵ Истакнуте речи се у оригиналу наводе курзивно.

⁹⁶ Низ од седам задатака, које у свом раду описују Доти и Лонг (Doughty/Long 2003: 57), осмишљен је са циљем да се ученици кореанског језика оспособе да разумеју и следе упутства која се односе на оријентацију у кореанском граду Сеул. У првом задатку ученици слушају неколико аутентичних примера давања упутстава од стране изворних говорника, Кореанаца. У другом задатку ученици на 2-Д мапи учртавају путању слушајући поједностављене говорне изразе употребљене у првом задатку, а у трећем слушају сложеније говорне изразе на основу којих учртавају путању на 3-Д мапи, повремено одговарајући на питање виртуелног наставника (програма за симулацију) „Где си сада?“. У четвртном колаборативном задатку док један пар ученика чита дијалог с поделом улога, други прати упутства на једноставној мапи. У петом задатку, користећи праву мапу Сеула, ученици поново слушају аутентичне примере објашњења пролазника из првог задатка и прате учртане линије кретања на мапи. У шестом задатку ученици учртавају нове маршруте са јасно назначеним полазиштем и одредиштем кретања, одговарајући

изузетно је важно да их наставник непрестано мотивише, охрабрује и оцењује њихов рад, како би се постепено навикли на нов начин учења (Дурбаба 2011; Lai/Zhao/Li 2008).

Свесно усмеравање пажње на граматичке облике (енг. *focus on form*), у оквиру комуникационе активности, представља још једну карактеристику TBLT наставе. С једне стране, овај приступ ублажава ограничења учења усмереног на значење (енг. *focus on meaning*), које води занемаривању граматичког знања, а с друге стране отклања мањкавости учења усмереног на појединачна граматичка правила (енг. *focus on forms*), које се заснива на интензивном вежбању претходно одабраних језичких структура које могу, а и не морају бити контекстуализоване (Filipović 2001; Lai/Zhao/Li 2008). Фокус на форму „комбинује експлицитну наставу граматике и смислену употребу језичких структура на такав начин да ученик мора да запази, а затим и да ментално обради циљну структуру на основу датог језичког материјала“ (Грујић 2012: 544).

У виртуелној настави разумевање граматичких садржаја могуће је остварити кроз задатке који могу бити индуктивни (путем којих се ученици подстичу да самостално откривају граматичка правила) и дедуктивни (када се правила формално објашњавају, потом илуструју кроз примере, да би их на крају ученици свесно применили у властитој језичкој делатности) (Lai/Zhao/Li 2008: 89). Према се сматра да комуникативни задаци, који код ученика подстичу свест о језичкој форми, имају велику педагошку вредност, не значи да су такви задаци и довољни, већ их у настави на даљину треба користити у комбинацији са осталим типовима задатака који задовољавају потребе ученика и уважавају различите стилове учења. Одговори ученика који су кинески језик учили на даљину показују да учење граматике кроз комуникативне активности садржи ризик да ће се један део ученика осећати несигурно у погледу свог граматичког знања (*ibidem*: 97). Такви ученици отворено изражавају жељу да се граматичка правила детаљно објасне, илуструју одговарајућим примерима и утврде вежбањима.

повремено на питања виртуелног наставника „Где си сада?“, „Која је то улица?“ „Која се зграда налази испред тебе?“. У седмом задатку добијају исти радни налог али, овог пута, без помоћи програма за симулацију.

5.2.2 Подстицање и развијање аутономног учења и метакогнитивних стратегија

Важну компоненту наставе на даљину чине активности за подстицање и развијање аутономног учења (Lai/Zhao/Li 2008). Уколико се усвоји Олева дефиниција, по којој је аутономија одговорност за доношење одлука везаних за „циљеве учења, садржаје, методе и екстерне факторе процеса учења (утрошено време, индивидуални темпо итд.)“ (Дурбаба 2011: 219), тако схваћена аутономија је у супротности са школским наставним програмима који имају јасно дефинисану структуру и не подлежу променама. Да ли је могуће помирити два супротна пола: аутономију и обавезујући силабус? Одговор на ово питање глотодидактичари проналазе у раду Ван Лира (Hurd/Beaven/Ortega 2001: 9): „Језички курикулум, као и било који силабус који га подржава, пружа структуру за свет учења у коме ученик стиче своје знање. Таква структура [...] има два супротна лица [...]. С једне стране, таква структура ограничава или спутава остваривање различитих постигнућа, док, с друге стране, истовремено пружа прилике и изворе за њихово испуњење“.

Хипотеза да ће ученици остварити аутономију у учењу Л2 уколико су изложени материјалима за самостално учење није одржива. Пренесено на ниво наставе на даљину, потребно је да наставник ограничења технологије преобрати у могућности за ученике. Први и најважнији корак у остваривању тог циља јесте упознати ученике са свим детаљима наставног програма: тематским областима, циљевима и исходима лекција, темпом рада, врстом предвиђених активности, начином оцењивања, временским ограничењима (Hurd/Beaven/Ortega 2001: 9). На тај начин силабус постаје власништво ученика (ibidem). Знајући шта их очекује, ученици могу да одлуче колико је материјал за њих релевантан и тежак и колико ће времена и труда уложити у учење понуђених садржаја.

Драгоцену помоћ у остваривању аутономије представља вођење дневника рада. Међутим, ова активност је за већину наших ученика непозната и потребно ју је развијати и подстицати (Дурбаба 2011: 220). Бележењем својих искустава ученици негују вештину размишљања о властитом раду и наставним садржајима. Стога се препоручује да ученици Л2 воде блог, у коме ће од стране наставника

или других ученика бити подстицани да коментаришу активности на платформи, изводе закључке о томе које стратегије учења имају више изгледа на успех, искажу критичко мишљење о наставном садржају, наведу тешкоће у решавању језичких проблема (Lai/Zhao/Li 2008: 98).

За успешно учење на даљину ученици морају имати развијене не само стратегије учења већ и метакогнитивне стратегије (погл. 1.6). Ирски лингвиста Дејвид Литл (Little 1991: 86) истиче да је за развој аутономије важно да „ученици постану свесни техника учења које инстинктивно преферирају и буду способни да процене њихову ефикасност“. У томе им може помоћи адекватан приручник, чији садржај нуди практична решења која код ученика подстичу свест о својим техникама учења. Предложена стратегија најделотворнија је уколико је ученику презентована у току решавања конкретног језичког проблема. На тај начин се „обучавање ученика не одвија у вакуму, већ су одређене стратегије приказане у право време ради решавања конкретних проблема, чиме се ученицима редовно пружа практичан и усредсређен савет“ (Hurd/Beaven/Ortega 2001: 10). Експериментишући са понуђеним решењима у приручнику, ученици могу да установе које стратегије су за њих лично најбоље.

5.2.3 Заједничка конструкција знања и размена искуства

Подстицање ученика да заједнички конструишу знање и размењују искуства ствара осећај заједништва и пружа помоћ у учењу, која је у настави на даљину више него потребна (Lai/Zhao/Li 2008). За успостављање виртуелне сарадње најчешће се користе дискусионе групе, у оквиру којих ученици размењују материјале, откривају слабе тачке у језичком знању, пружају савете за језичке и културолошке проблеме (Stramby/Bouvet 2003). Позивањем ученика да размењују искуства у учењу Л2 уважава се њихово знање и ствара осећај да њихово присуство има велики значај у виртуелном окружењу (Lai/Zhao/Li 2008).

Међутим, Радић-Бојанић (2012б: 28) с правом констатује да „уколико студенти, осим виртуелне сарадње, немају макар мали број сусрета лицем у лице, током којих би на когнитивном плану установили заједнички оквир знања и искуства, а на афективном плану успоставили међусобне односе подршке и

разумевања, виртуелна колаборација ће постати веома спора, компликована и препуна неспоразума“. Неизбежно је питање да ли заједничко конструисање знања може бити успешно примењено у раду са нашим ученицима. Одговор даје Радић-Бојанић предлажући да се ученици упознају са предностима колаборативног учења прво кроз једноставније, а потом кроз сложеније задатке (ibidem).

5.3 Образовна платформа Мудл

Мудл (енг. *Moodle*) представља програмски пакет намењен образовању на даљину, а уједно је енглески акроним за модуларно објективно-оријентисано динамичко окружење за учење (енг. *Modular object-oriented dynamic learning environment*). Мудл је настао као плод истраживачког рада Мартина Дугиамаса (Martin Dougiamas), аустралијског професора информатике и рачунарства, који је, бавећи се недостацима постојећих платформи за спровођење учења на даљину, осмислио низ нових алата за ефикасно управљање свим врстама дигиталних садржаја (Brandl 2005; Stanford 2009). Мудл је осмишљен на поставкама социо-конструктивистичке теорије (Brandl 2005) (погл. 2.3). У ту сврху развијени су алати који подржавају учење путем открића и социјалне интеракције.

Мудл спада у групу отворених софтвера. То значи да корисници могу да га копирају, користе и прилагоде својим потребама уколико се сагласе са условима ГНУ-ове опште јавне лиценце.⁹⁷ За разлику од сличних комерцијалних програма (Blackboard, WebCT), чије су лиценце драстично поскупеле последњих година, основна инсталација ове платформе бесплатно се може преузети са веб-сајта Мудл организације. Због тога, али и због лаког инсталирања и једноставне употребе, све је више образовних установа код нас и у свету које се опредељују баш за ову платформу при избору решења за е-учење (Bulatović et al. 2013; Silaški 2012).

Као систем за управљање е-учењем Мудл је погодан за реализацију курсева који се изводе у потпуности путем интернета или оних који се примењују као допуна традиционалној настави на свим образовним нивоима (Brandl 2005).

⁹⁷ ГНУ-ова општа јавна лиценца је широко коришћена лиценца за отворене (бесплатне) софтвере.

Његове највеће предности јесу: могућност поделе градива на мање наставне јединице, константно праћење напредовања ученика, рад у малим групама, индивидуалан рад, проучавање садржаја које је немогуће представити у учионици (Silaški 2012: 74). Због тога су реномиране издавачке куће (*Hueber, Klett, Langenscheidt, Cornelsen*) одлучиле да поједине уџбенике садржински обогате разноврсним активностима на Мудл платформи, коју наставници могу бесплатно да инсталирају на сервер институције у којој раде и прилагоде је потребама и интересовањима своје групе.⁹⁸ На тај начин евентуалне мањкавости традиционалног уџбеника могу се отклонити актуелним и разноликим наставним садржајима (Дурбаба 2011: 141).

У наставку рада биће укратко приказане техничке карактеристике Мудла, будући да је све више наставника у Србији који свакодневно раде са овом платформом и упознати су са основним компонентама система.⁹⁹

5.3.1 Изглед и организација

Мудл је систем заснован на програмским шаблонима преко којих се врши интеграција наставног материјала (Brandl 2005). Опцијама за администрацију курса наставник уређује садржај, задаје тестове, оцењује, додаје нове чланове итд. (прилог 1.1). На насловној страници курса, у централном делу, налази се наставни садржај који може бити приказан: у тематском формату (презентовање градива по тематским целинама), недељном формату (распоређивање градива по наставним недељама) или друштвеном формату (целокупан курс се изводи у виду дискусионих група, што га чини мање погодним за наставу Л2) (Silaški 2012: 75). Сваку наставну целину наставник може осмислити по својој жељи, помоћу доступних алата који се називају модулима (енг. *modules*). Садржаји се могу једноставно премештати унутар курса. Ученику се приказује само оно што

⁹⁸ Примера ради, издавачка кућа Клет даје могућност наставницима немачког језика да сами испробају неке Мудл активности за уџбенике *Aussichten, DaF kompakt, 60 Stunden Deutschland, 45 Stunden Deutschland, Bewerbungstraining, Mittelpunkt* и *Mittelpunkt neu* (Steffen 2011). Уколико наставник одлучи да платформу примени у настави, потребно је да на веб-сајту ове издавачке куће попуни формулар. Комплетан онлајн курс који допуњује изабрани уџбеник наставник добија у кратком временском року.

⁹⁹ За неiskusне наставнике од значаја је чињеница да се уз сваку важнију опцију, при прављењу и администрацији курса, налази иконица у виду круга са знаком питања у средини, која наставнику пружа упутство за употребу конкретне опције.

наставник жели да му буде видљиво. Са леве и десне стране курса налазе се линкови помоћу којих се може приступити листи полазника, разним активностима, администрацији, најновијим вестима, предстојећим догађајима и др.

5.3.2 Представљање наставних материјала

Мудл омогућава интеграцију разноврсног наставног материјала. У оквиру сваке наставне целине појављују се по два падајућа менија са модулима путем којих наставник уређује њен садржај. Помоћу падајућег менија *Додај ресурс* наставник може додати натпис (углавном се користи за визуелно одвајање тематских јединица), текстуалну или веб-страницу, презентацију са слајдовима, линк ка датотеци или веб-сајту, документ било ког формата (нпр. слику, графику, аудио или видео запис). Падајући мени *Додај активност* ставља наставнику на располагање модуле за креирање задатака, вежбања, тестова, речника, форума, упитника (прилог 1.1). Приступ свакој активности може се ограничити временским оквиром и/или лозинком. Наставник може одредити дужину трајања и број покушаја решавања задатака или тестова. На располагању је и табела са подацима о утрошку времена, броју освојених поена и оцени из задатих активности за сваког ученика. Извештај о активностима наставник може преузети и сачувати у Ексел формату.

5.3.3 Модул Веб-страница

У наставу Л2 важно је увести аутентичан текст, који се у литератури дефинише као „неизмењени текст преузет из неког оригиналног извора, који примарно није био писан/сниман за потребе уџбеника или наставе страног језика“ (Дурбаба 2011: 44). Ови текстови треба да „активирају ученикова предзнања, буде његово интересовање и појачавају мотивацију“ (ibidem: 45). Препорука је да се користе различите текстуалне врсте с којима се ученици могу суочити у животним ситуацијама (Дурбаба 2006). Вести, промотивни и рекламни текстови, извештаји, репортаже, рекламе, мали огласи и проспекти само су неки од жанрова који се могу применити у виртуелном контексту.

Како анализе показују, млади предност дају читању хипертекстова (Дурбаба 2006, 2011; Gordić Petković 2012).¹⁰⁰ Имајући ово у виду модул *Веб-страница* омогућава наставнику да, уз одговарајућу дидактичку обраду, употреби аутентичне текстове са интернета, примерене постигнутом нивоу језичке компетенције, информисаности, интересовању и стварним потребама ученика (прилози 1.2 и 2.5). Ипак, како закључује Надежда Силашки (2012: 73), „Мудл не може и не треба да замени класичан уџбеник, који и даље представља основни наставни материјал [...]“.

5.3.4 Модул *Тест*

Мудл своју употребу првенствено може наћи у креирању различитих врста тестова. Помоћу доступних програмских шаблона наставник може саставити задатке затвореног, полуотвореног и отвореног типа (погл. 4.5). Повратне информације, које ученик добија током и након решавања тестова, наставник може сам да формулише и прилагоди ситуацији. Модул *Квиз* нуди задатке вишеструког избора (где се од испитаника може тражити да изабере један или више тачних или нетачних одговора), Ц-тестове, задатке алтернативног избора (тачно-нетачно), задатке придруживања елемената и кратког одговора. Задатке полуотвореног и отвореног типа (попут писања састава, састављања превода, дијалогских форми с поделом улога) наставник може креирати помоћу модула *Есеј* (прилог 2.7), *Лекција* (прилог 1.4), *Таскаоница* (прилог 1.5), *Форум* (прилог 1.6) и *Вики* (прилог 1.7).

Затворени тестови садрже аутоматско оцењивање, према скали оцена дефинисаној од стране наставника. Повратне информације могу бити квантитативне (у виду бројчаних података) или квалитативне (у виду текста, слике или аудио записа). Код тестова полуотвореног и отвореног типа, наставник пружа непосредну и индивидуалну повратну информацију уносећи у одговарајуће

¹⁰⁰ Гордић Петковић (2012: 94) под овим појмом подразумева колаж „нехијерархизованих докумената“ међусобно повезаних линковима. Док се код штампаног материјала читање обично одвија линеарно, читалац текстова на интернету није у обавези да следи успостављени редослед већ, захваљујући линковима, може да се креће по различитим нивоима текста, следећи своје интересе у потрази за одређеном информацијом (Дурбаба 2011: 185).

поље своје коментаре и оцену (прилог 2.7). Све оцене се бележе у јединствену табелу.

За наставнике је од значаја чињеница да Мудл омогућава постављање вежбања¹⁰¹ и задатака креираних помоћу ауторског програма Hot Potatoes (прилог 2.4). Осим есеја, овим алатом могу се креирати сви претходно поменути типови задатака, укључујући и укрштенице.

5.3.5 Модул *Речник*

Подучавање вокабулара представља изазов за сваког наставника Л2 и захтева његову темељну припрему. Ученици се често питају који је најкориснији метод и/или активност за усвајање нове лексике. Прецизног одговора још увек нема. Међутим, у многим истраживањима аутори су дошли до закључка да се значење лексичких јединица задржава у дугорочном памћењу ученика кроз консултовање речника, понављање и употребу лексичких јединица у различитим контекстима (Gu 2003; Knight 1994; Laufer/Hill 2000). Имајући у виду наведене препоруке, активност састављања листе непознатих речи помоћу модула *Речник* може бити врло корисна у учењу нове лексичке грађе, посебно на почетном нивоу (прилог 1.3).

Највећа предност Мудл речника огледа се у могућности уређивања његовог садржаја по жељи аутора. Листе речи могу бити приказане по абеди, категоријама, датуму уноса електронских глоса и аутору. Информације које се нуде у глосама могу бити представљене не само у текстуалном већ и у аудио-визуелном формату. Глосиране речи се линковима могу повезати са било којим текстом или аудио записом који ученик чита на платформи. На овај начин студенти не морају да губе време трагајући по речницима за значењем, преводом

¹⁰¹ Под вежбањем (енг. *exercise*, нем. *Übung*) подразумева се активност која има затворену структуру одговора (једно тачно решење) и усмерена је на форму (Biechele et al. 2004: 12). Његова дидактичка корист огледа се у припреми ученика да што успешније уради комуникативни задатак. Вежбања не треба нужно доводити у везу са дрилом (механичким увежбавањем). Постоје бројна вежбања која, премда имају затворену структуру одговора, мотивишу ученике управо због свог забавног или такмичарског карактера (као што су укрштенице, игре погађања речи, мозгалице) (Ђukić Mirzayantz 2010: 216). Нека од њих захтевају и веће ангажовање когнитивних способности (као што су вежбе потпуне или делимичне реконструкције текста), а не само пуко меморисање правила (*ibidem*).

или изговором непознате речи, већ истовремено добијају све информације које су им о тој речи потребне (Silaški 2012: 77).

5.3.6 Модул *Домаћи задаци*

На платформи наставник може да зада и домаће задатке (семинарске радове, есеје, пројекте, извештаје и др.) помоћу истоименог модула. Документ са урађеним задатком (у форматима *doc*, *pdf*, *ppt*) студенти директно постављају на платформу. Осим радног налога, наставник одређује број поена који задатак носи, начин оцењивања, временски рок за његову предају, као и максимално дозвољену величину датотеке која се може поставити. Ученицима је у сваком тренутку доступан списак оцена приложених радова са коментарима наставника.

Приликом осмишљавања домаћег или било ког другог задатка на платформи, Шапел (Chapelle 2003: 142) сматра да треба имати на уму следеће:

„[...] ученицима [је], по правилу, стало да задатке извршавају на начин који ће задовољити наставника, посебно када је реч о оцењивању њиховог рада. Ученицима је неопходно ставити до знања колико је важно да ураде одређени задатак, а исто тако им се мора објаснити да ли ће се тачно решавање задатка вредновати и на који начин. Уколико се од ученика очекује да задатак уради са стопроцентном тачношћу, вероватно ће на сваку компоненту тог задатка утрошити знатно више времена. Уколико тачност у решавању задатка није примарна, већ је битније да буде урађен у предвиђеном року, ученик ће вероватно већи део тог задатка радити само површно. Баш као што наставници имају одређена очекивања када је реч о начину на који ученици треба да користе материјале, који су креирани само за њих, исто тако је потребно посветити довољно пажње информисању ученика о томе како ће се њихово ангажовање вредновати.“

5.3.7 Модул Лекција

Овај модул омогућава наставнику да креира лекцију која се састоји од низа веб-страница. На овај начин градиво се излаже кроз мање међусобно повезане делове, који се савлађују један за другим. Степен усвојености садржаја проверава се питањем које се налази на крају сваке веб-странице. Ученик прелази на следећу веб-страницу тек када тачно одговори на питање. Тачан одговор води ка следећој страници, док га погрешан враћа на наставни садржај који није у довољној мери разумео или савладао (у коме ученик треба да пронађе одговор). До краја лекције може се доћи једино ако су дати тачни одговори на сва постављена питања.

5.3.8 Модули за друштвену интеракцију

Као што је већ речено, Мудл је конструисан на поставкама социо-конструктивистичке теорије учења. Употребом интерактивних алата у оквиру курса, као што су е-пошта, ћаскаонице, дискусионе групе и вики, ученицима је омогућено да ступају у разговор са наставником и другим ученицима (погл. 3.1). Наставник може да дели ученике у више група којима додељује одређени задатак. Колико ће групни рад бити продуктиван зависи од дидактичке умешности наставника. Изузетно је важно да унутар групе сви ученици у једнакој мери буду упуслени задатком (Дурбаба 2011: 127).

5.3.9 Повратна информација

Повратна информација је изузетно важна у настави Л2 на даљину. Све поруке, које ученик добија током и након решавања активности у Мудл окружењу, наставник може сам да формулише и прилагоди ситуацији. Повратне информације могу бити квантитативне (у виду бројчаних података) или квалитативне (у виду текста, слике или аудио записа). Код тестова отвореног типа наставник пружа непосредну и индивидуалну повратну информацију уносећи у одговарајуће поље своје коментаре и оцену.

Бенгз (Bangs 2008) сматра да је најбоља повратна информација за учење Л2 реална животна ситуација, тј. одговор саговорника или радња која потврђује да је језик адекватно употребљен: „Када ученик уђе у кафић, поручи кафу и добије је,

нико не каже 'Браво!', нити отпева смешну мелодију; нико не прокоментарише са 'Покушај поново' када је покушај успостављања комуникације неуспешан. Та чињеница се често заборавља када се такве ситуације примене у програмима за учење језика“.

Бенгз разликује интринзичну и екстринзичну повратну информацију. Према његовом мишљењу, интринзична повратна информација покушава да имитира реалну животну ситуацију и дозвољава ученику да сам закључи зашто је нешто добро или лоше урадио. Екстринзична повратна информација је више експлицитна и најбоље би било да превазиђе оквире типичних повратних информација, као што су „Покушај поново!“ или аплауз, који се чује када је одговор тачан. Она, пре свега, треба да имитира доброг наставника који пружа корисне савете и помоћ.

5.4 Модел учења на даљину у настави немачког језика као страног на Факултету за туристички и хотелијерски менаџмент и Пословном факултету Универзитета Сингидунум у Београду

Према степену учесталости виртуелне сарадње између наставника и ученика разликујемо три модела курикулума¹⁰² за наставу Л2 на даљину (White 2003: 219-222): (а) комбиновани модел (енг. *content plus support model*) (б) флексибилни модел (енг. *wrap-around model*) и (ц) интегрисани модел (енг. *integrated model*).

У првом моделу курикулум се поистовећује са уџбеником. Он обухвата аудиовизуелни материјал (на DVD-у и CD-у) и радну свеску. Уџбенички комплет, који ученици имају у штампаном формату, доступан је и на интернету. Повремено

¹⁰² Курикулум (лат. *curriculum* - пут, ток, трка) представља сложену структуру која се састоји од више елемената као што су циљеви појединачног предмета, садржај предмета, методички приступ и технике, врста и учесталост оцењивања (Дурбаба 2011: 133). Захваљујући пројекту Гетеовог института сачињен је документ *Оквирни курикулум за немачки језик на нефилолошким факултетима и високим струковним школама у Србији* (2009) који садржи смернице за израду појединачних планова и програма на нематичним факултетима.

дописивање и усмена интеракција путем рачунара служе као допуна уџбеничким садржајима.

У другом моделу уџбеник и даље има оријентациону функцију у планирању и спровођењу наставе. Он је садржински обogaћен дидактизованим онлајн материјалима и активностима. Учење се претежно остварује кроз дискусију у виртуелном простору, а преостало време користи се за изучавање планираног садржаја (ibidem: 221). Ученик има активну улогу у конструисању знања, а интеракције између наставника и других ученика постепено воде до саморегулације, тј. до независнијег учења.

У интегрисаном моделу запажа се примат слободних курикуларних активности над уџбеником. Уџбеником се одређују само опште тематске области, док конкретни наставни материјал настаје кроз пројектни рад. Такав концепт захтева искусног наставника који је мотивисан да подучава на крајње флексибилан начин. Интегрисани модел подразумева константну комуникацију и због тога је најкориснији за ученике који уче Л2 на даљину. Он укључује несимулирану употребу језика, реалне комуникационе ситуације, комуникативно оријентисане задатке који се решавају у групи, међусобно критичко преиспитивање резултата. Наставни програм је изузетно променљив, „и у великој мери условљен оним што ученици сами у њега унесу“ (ibidem: 222). Иако пожељан, интегрисани модел је неодржив у програму који ће се примењивати на дуже стазе.

Универзитет Сингидунум организује студије на даљину од 2006. године „у циљу развоја и унапређења квалитета високог образовања и његовог равноправног укључивања у високошколски простор Европе и света“ (*O Distance Learning System-u* 2016). Оне су намењене „не само студентима који живе ван Београда већ и онима који су запослени или из неког другог разлога не могу да присуствују предавањима“ (ibidem).

На Факултету за туристички и хотелијерски менаџмент (у даљем тексту ФТХМ) и Пословном факултету (у даљем тексту ПФБ) Универзитета Сингидунум у Београду изборно-обавезни двосеместрални предмети Немачки језик 1 и

Немачки језик 2 саставни су део програма основних студија који се изводе традиционално (у учионици) и на даљину (помоћу Мудл платформе). Установљено је да флексибилни модел пружа најбољу равнотежу између ефективности и одрживости, те је одабран за реализовање наставе на даљину из поменутих предмета.

Настава немачког језика на нефилолошким факултетима углавном је усмерена на језик струке, а ређе на општи језик (Кржељ 2014).¹⁰³ На ФТХМ и ПФБ настава немачког језика није посвећена изучавању специфичног језика дисциплина којима се студенти баве јер наставни план и програм предвиђа да се настава изводи од почетка. Таква одлука факултета је оправдана јер је већина студената завршила средњу стручну школу у којој се учи само један страни језик, енглески.¹⁰⁴

На основним студијама оба факултета недељни фонд часова за Немачки језик 1 и Немачки језик 2 износи три часа, распоређена у једном дану, а укупан годишњи фонд састоји се од 90 часова. Основни циљ оба предмета јесте стицање језичких знања и компетенција на нивоу А1 ЗЕО. За извођење наставе на даљину и у учионици користи се штампана верзија уџбеника *Berliner Platz 1 neu* немачког издавача Лангенштајт (*Langenscheidt*). Уџбеник садржи радну свеску и 2 CD-а на којима су сви аудио текстови и вежбе изговора из радне свеске. Наставни приступ заснива се на комуникативним задацима и оријентисан је ка студенту.

Тематски и садржински уџбеник у одређеној мери не одговара студентима јер не третира проблематику савременог академског живота (нпр. живот младих,

¹⁰³ Више домаћих аутора учествовало је у изради надрегионалног уџбеника за немачки језик струке *Mit Deutsch in Europa studieren-arbeiten-leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht Niveau A2/B1*, који се користи у раду са студентима нефилолошких факултета (Кржељ 2013: 213). Уџбеник са аудио материјалом, вежбама и речником (на 20 језика, укључујући српски) доступан је у електронском формату, а због хетерогених група пратећи материјал на Мудл платформи усмерен је на индивидуалне могућности, потребе и интересовања студената (*SDU – Lehrwerke* 2016). Овако конципиран уџбеник представља добру основу за извођење комбиноване универзитетске наставе и наставе која се у потпуности изводи на даљину. Предуслов је да студенти имају језичку комуникативну компетенцију на нивоу А1 ЗЕО.

¹⁰⁴ Досадашње искуство ауторке показује да у просеку половина студената на првој години ФТХМ никада није учила немачки језик. У другу половину спадају студенти са школским предзнањем које је углавном лоше.

учење и студирање), нити довољно уводи елементе језика струке.¹⁰⁵ Циљну групу претежно чине одрасли полазници, али и сви они који желе да се упознају са свакодневним животом у земљама немачког говорног подручја и оспособе за полагање међународно признатих испита (Lemcke/Rohrmann/Scherling 2002: 3). Избор уџбеника условљен је сарадњом издавачке куће и Универзитета Сингидунум. Наставник није имао могућност да уџбеник замени другим, али као додаток користи додатне материјале који одговарају потребама групе.

Исти начин оцењивања примењује се у раду са студентима студија на даљину и студентима традиционалних студија. Коначна оцена формира се на основу залагања студената на платформи, односно часовима (10 поена), првом и другом колоквијуму (60 поена) и усменом испиту (30 поена). У току трајања истраживања, виртуелну и традиционалну наставу на Факултету за туристички и хотелијерски менаџмент изводила је ауторка, док је традиционалну наставу на Пословном факултету држала колегиница Весна Челик Бабић која је, уједно, пратила и оцењивала рад студената истог факултета на платформи.

Наставни план и програм за оба предмета сажето пружа информације о циљевима, исходима, излазном нивоу, градиву, уџбенику, методама рада и начину оцењивања (прилог 3). Међутим, он ескPLICITНО не наводи типологију задатака и вежби, као ни технике и инструменте за проверу постигнућа. Лингвопрагматичке теме су заступљене, али не у довољној мери.¹⁰⁶ Из наведеног произилази да је наставне планове и програме потребно допунити детаљнијим информацијама како би студенти били потпуно упознати са програмским захтевима.

5.4.1 Комуникациони и структурни елементи курса

Наставни садржаји, које је за потребе учења на даљину креирала ауторка, идентични су за студенте студија на даљину оба факултета. Почетна веб-страница Мудл платформе садржи низ линкова путем којих студенти могу да приступе

¹⁰⁵ Уџбеник обрађује свега две теме (*путовање* и *храну*) које спадају у област интересовања студената Туризма и хотелијерства.

¹⁰⁶ На узорку од 222 испитаника, Кржељ (2013: 232) је установила да студенти који уче немачки језик на државним и приватним факултетима у Србији највише интересовања показују за следеће лингвопрагматичке садржаје: феномене свакодневног живота, студирање у земљама немачког говорног подручја, путовања, модерну музику, живот младих, односе са нашом земљом, обичаје.

општим информацијама о предмету Немачки језик 1, односно Немачки језик 2, наставном плану и програму, огласној табли, онлајн речницима, тестовима, дискусионим групама и распореду консултација које се одржавају у наставним центрима Универзитета Сингидунум.

Комуникациони елементи курса реализују се кроз асинхрону комуникацију. Студентима је омогућено да ступе у међусобни контакт путем е-поште и дискусионих група, у оквиру којих могу да разматрају одређене проблеме у учењу, изразе своје мишљење, примедбе и сугестије, поставе питање у вези са наставним садржајима на платформи, решавају задатке.

У истраживању ту могућност искористио је мали број студената (7 од укупно 45). Питања су се највише односила на организацију поправних колоквијума и усменог дела испита. Сугестија и примедби на садржај платформе није било, као ни размена мишљења у вези са потешкоћама у учењу, премда је наставник својим коментаром на форуму покушао да подстакне разговор.¹⁰⁷ У сваком семестру студенти су у групама или пленуму радили задатак који подразумева употребу дискусионе групе. Задаци су осмишљени тако да имају практичну вредност и охрабрују студенте да непосредно учествују (нпр. да се представе, позову на излазак, искажу мишљење о предностима и недостацима посла којим би волели да се баве, гласају за најлепши хотел). У таквим задацима наставник се суочавао са честом употребом Л1 и непоштовањем временског рока за њихово решавање (премда их је наставник опомињао путем мејла, неки студенти се уопште нису укључивали у групну активност правдајући се пословним или породичним обавезама, а неки би се укључивали пред сам крај што је реметило рад осталих чланова групе). Скоро сви студенти (42 од укупно 45) учествовали су у пројектним задацима креирања викија и речника. Можда зато што ови задаци нису били временски ограничени.

¹⁰⁷ У априлу 2013. године коментар ауторке на форуму је гласио: „Драги студенти, видим да нико није послао коментар у вези са нашом темом. Да бисте напредовали у учењу, потребно је да размењујете искуства. Даћу Вам лични пример. Тренутно самостално учим француски језик и највише потешкоћа имам са изговором назала. Обратила сам се колегиници која предаје француски језик. Она ми је дала неколико одличних савета.“

Редовне синхроне сусрете наставника и студената није било могуће организовати због неусаглашености радних обавеза једне и друге стране. Ипак, писана синхрона комуникација остварује се кроз два задатка у ћаскаоници (по узору на моделе у уџбенику, у првом задатку студенти позивају једни друге на рођендан, а у другом симулирају телефонски разговор у вези са узимањем стана у закуп). У истраживању, многе групе (4 у првом, а 5 од укупно 11 у другом задатку) нису успеле да их реализују јер је у ћаскаоници био присутан само један члан. Поједини студенти су самоиницијативно из једне групе прелазили у другу, јер им је заказано време ћаскања друге групе више одговарало. Општи утисак наставника је да организовање синхроних и асинхроних групних активности у виртуелном простору прате многе потешкоће и да су за њихову успешност потребни дисциплиновани студенти и искусан наставник који је угодан у организацију групног рада на платформи и располаже разноврсним стратегијама за подстицање колаборативног учења.¹⁰⁸

Структурне елементе курса сачињавају наставни материјали и активности на платформи, презентовани у тематском формату, тј. по наставним јединицама које прате уџбеник. Претежно су заступљене активности затвореног типа које пружају могућност вежбања разумевања писаног текста, разумевања говора, писаног изражавања, вокабулара, граматике и изговора. Свака лекција садржи:

- увод у лекцију, у коме су њени циљеви написани на српском језику (у виду веб-странице);
- граматичка објашњења на српском језику (у виду презентација у PowerPoint формату);
- двојезичну листу најзначајнијих речи из лекције, састављену од стране наставника или у сарадњи са студентима (у виду Мудл речника или PowerPoint презентације);

¹⁰⁸ До овог закључка ауторка је дошла на основу личног искуства и неформалних разговора са колегицом Весном Челик Бабић са којом је била у свакодневном контакту.

- вежбања традиционалног типа, креирана помоћу доступних Мудл алата и програма Hot Potatoes, као и онлајн вежбања на Лангеншајтовом веб-порталу¹⁰⁹, на основу којих студент тестира свој напредак у учењу;
- видео прилоге који се користе као допуна граматичким објашњењима, као саставни део вежбања или као илустрација употребе обрађених лексичких јединица и говорних израза у контексту;
- домаћи задатак (некада се од студената тражи да ураде вежбања из уџбеника, која путем е-поште достављају наставнику на преглед, а некада студенти раде задатке које је осмислио наставник на платформи).

5.4.2 Пример обраде једне наставне јединице

Као илустрација обраде наставних јединица у оквиру Мудл платформе, у наставку рада приказана је седма лекција из уџбеника – *Willkommen in Berlin*.

У уводном делу студенти се упознају са циљевима и исходом лекције. Наставник се студентима обраћа речима: „У овој лекцији савладаћете речи и говорне изразе потребне за оријентацију у граду и коришћење превозних средстава. Из видео прилога сазнаћете како се Немци распитују и пружају информације о правцу кретања. Научићете да затражите и пружите једноставна упутства како се стиже до јавних објеката у граду (нпр. позоришта, музеја, поште и др.)“.

Након уводне речи, од студената се тражи да пажљиво прочитају презентацију у којој су наведени разноврсни језички изрази на немачком језику, који се користе у ситуацијама када дајемо и примамо информације о правцу кретања, као и њихови еквиваленти у српском језику (прилог 2.1).

У другој презентацији студенти се упознају са предлозима који захтевају употребу датива и акузатива (прилог 2.2). Граматичка објашњења дата су на српском језику, уз навођење примера у текстуалном, визуелном и аудио формату. Ради ублажавања недостатка физичког присуства наставника, студентима се

¹⁰⁹ На веб-порталу ове издавачке куће, коме студенти приступају путем линка, налази се сет вежбања за сваку од 12 лекција уџбеника *Berliner Platz 1 neu* (<http://xportal.klett-sprachen.de/berlinerplatz/>).

препоручује да погледају кратко видео предавање Бернда Цишеа¹¹⁰, који исту граматичку јединицу објашњава на немачком језику (прилог 2.3). Након тога студенти раде електронска вежбања различите тежине којима проверавају усвојено знање предлога и лексике у вези са обрађеном темом (прилог 2.4). Заступљене су вежбе повезивања, допуњавања, вишеструког избора, састављања реченица од понуђених елемената.

У циљу приказивања употребе предлога и говорних израза у контексту, студентима се препоручује да одслушају дијалог на веб-страници (прилог 2.5) и да на образовној платформи LinguaTV¹¹¹ погледају дидактизован видео запис са титлом *Wo ist der Bahnhof?*, који осликава аутентичну ситуацију сналажења у граду (прилог 2.6). На самом крају наставник задаје домаћи задатак који представља језичку свакодневницу са којом ће се студенти сретати у комуникацији (прилог 2.7).

На основу приказане обраде наставне јединице могуће је издвојити неколико циљева које наставник остварује: студенти усвајају формалне аспекте језика (употребу предлога); обрађују се изрази које студенти могу да употребе у свакодневним ситуацијама; домаћим задатком подстиче се употреба немачког језика на функционалан и прагматичан начин. Радећи активности, студенти развијају рецептивне вештине (разумевање писаног текста и разумевање говора) и продуктивне вештине (пружање одговора на постављена питања у писаној форми).

¹¹⁰ Bernd Ziesche, наставник немачког језика са дугогодишњим искуством и један од оснивача школе *ZIESCHE Kolleg*, која у немачком граду Карлсруе организује курсеве немачког језика као страног, дошао је на идеју да своју наставу граматике, намењену полазницима почетног и напредног нивоа, учини јавно доступном из убеђења да образовање треба да буде бесплатно за све људе (<http://www.ziesche.de>). Наставници у свом раду могу да користе његова предавања постаљена на Јутјубу, уз обавезно навођење извора.

¹¹¹ LinguaTV пружа разноврсне видео прилоге које наставници Л2 могу бесплатно да користе као додатни материјал у настави под условом да су регистровани (<http://www.linguatv.com>). Бројна међународна признања (*IPTV Award 2008*, *World Summit Award 2009*) и сарадња са реномираним издавачким кућама (*Klett*, *Cornelsen*) гарантују квалитет објављених садржаја.

5.4.3 Предности и недостаци примењеног модела учења на даљину

Након четири семестра рада са студентима на даљину можемо издвојити неколико предности и недостатака примењеног модела учења на даљину. Позитивни аспекти испољавају се у:

- флексибилности учења (студенти сами одређују место, време, ритам и начин учења);
- подстицању студената на самосталан рад и преузимање одговорности за сопствено учење;
- примени атрактивнијих, занимљивијих и актуелнијих садржаја коришћењем више медија истовремено (текста, слике, звука, анимације, видеа);
- примени вежбања и задатака прилагођених потребама студената;
- примени хипертекста и електронских речника;
- примени аутентичних писаних, аудио и видео материјала;
- неограниченом понављању градива;
- непосредној повратној информацији, која прати рад студента и помаже му да самостално дође до тачног резултата;
- честом обављању формативног тестирања.

Слабости предложеног модела огледају се у:

- малом броју прилика за писану синхрону и асинхрону интеракцију;
- одсуству усмене синхроне интеракције;
- малом броју колаборативних задатака;
- недостатку приручника за успешно учење страног језика на српском језику;
- недостатку дневника (у виду блога) у који студент бележи размишљања о сопственом учењу;
- недостатку контролне листе за самопроцењивање напретка у савладавању лекције.¹¹²

¹¹² У прилогу 2.8 дат је пример контролне листе која ће се примењивати у будућем раду са студентима студија на даљину.

Премда је ауторка уложила доста времена и труда у прикупљање, осмишљавање и израду наставних садржаја на платформи и кориговање писаних радова студената студија на даљину, набројани недостаци могу се у значајној мери отклонити уколико је наставник потпуно посвећен овом облику наставе, што подразумева да је сасвим или делимично растерећен недељног фонда часова у традиционалној настави (Sánchez-Serrano 2008).

5.5 Закључак

За реализацију студијских програма на даљину високошколске установе у Србији најчешће користе образовну платформу Мудл. Захваљујући широком спектру модула (алата) за успостављање комуникације и самостално креирање мултимедијалних садржаја, интерактивних задатака и вежбања различитог формата, Мудл се може користити у настави Л2 која се потпуно или делимично изводи на даљину, али и као допуна традиционалном облику наставе.

Премда резултати бројних истраживања указују на то да настава Л2 на даљину има потенцијал за остваривање очекиваних исхода учења, ипак њена ефективност у великој мери зависи од радног окружења, квалитета наставног материјала и задатака. Она првенствено мора да превазиђе оквире пуког излагања наставног градива у виртуелном простору. Њен задатак је да ученицима омогући да се активно баве језичком грађом, да међусобно сарађују и да сами планирају и контролишу сопствено учење (White 2006). Квалитетна настава Л2 на даљину мора да задовољи неколико минималних услова: јасно структурисан наставни програм, едукованог наставника, одговарајући избор технологије у складу са мерљивим циљевима и исходима програма, поштовање основних дидактичких принципа, пружање могућности за спонтану интеракцију између ученика, редовно добијање помоћи, вођства и повратних информација од стране наставника и формирање заједнице ученика (Van Deusen-Scholl 2015).

Креирање онлајн курса страног језика изузетно је тежак и дуготрајан процес. Да би био што успешнији, он треба да садржи комуникациону компоненту (односи се на примену неког облика СМС-а) и структурну компоненту (односи се на избор, начин осмишљавања, редослед увођења

наставних садржаја). Препорука је да се израда наставних активности у виртуелном окружењу заснива на теоријским поставкама, а као добро полазиште може да послужи Елисов и Оксфордски оквир за израду задатка. Анализом курсева Немачки језик 1 и Немачки језик 2, креираних за потребе студената студија на даљину на платформи Мудл, дошло се до закључка да је потребно усавршити постојеће верзије, како би биле више усмерене на усмену и писану конверзацију, колаборативну сарадњу и подизање метакогнитивне свести, а то подразумева велико залагање студената и наставника.

6 Методолошки оквир истраживања

6.1 Предмет истраживања

У истраживањима која се баве применом рачунара у настави Л2 последњих деценија видно су појачана интересовања за проучавање учења и наставе Л2 на даљину. Ова интересовања проузрокована су све динамичнијим развојем технологије и повећаном потребом за овим видом учења и наставе.

Предмет овог истраживања јесте испитивање ефективности примењеног модела учења на даљину у настави немачког језика као страног. Већина објављених радова из ове области (Eigler 2001; Hampel/Nauck 2004; Lai/Zhao/Li 2008; Liebscher/Schulze 2002; Мишић Илић/Трајановић 2008; Zhang 2002) баве се процесом осмишљавања, тј. описом садржаја, технолошким опцијама и резултатима иницијалне имплементације интерактивних онлајн курсева страних језика. Премда су њихови коментари веома корисни за унапређивање постојећих курсева, остаје нејасно у којој мери учење на даљину утиче на знање испитаника.

У мета-анализи еминентних глотодидактичара (Grgurović/Chapelle/Shelley 2013) приказани су резултати 65 објављених и необјављених компаративних студија о утицају онлајн и комбинованог учења на језичко знање ученика и студената, од којих се само једна бави утицајем комбинованог учења немачког језика на савладавање све четири језичке вештине (Green/Youngs 2001). Закључак аутора је да онлајн и комбинована настава у највећем броју случаја није оштетила студенте/ученике у односу на њихове колеге/вршњаке који су похађали традиционалну наставу, тј. да је већина истраживача констатовала да у резултатима две групе студената/ученика не постоји статистички значајна разлика када је реч о интегрисаном усвајању језичких вештина (Grgurović/Chapelle/Shelley 2013: 191). Студенти, односно ученици који су учили помоћу рачунара показали су нешто боље резултате само под строго контролисаним условима (нпр. у рачунарским учионицама под надзором наставника) или ако су били напреднији ученици (на нивоу Б1 или Б2) (*ibidem*).

Премда Берстон (Burston 2003) критикује примену компаративних студија које истражују статистички значајне разлике између наставе засноване на

употреби рачунара и традиционалне наставе Л2, он наглашава да је потребно утврдити на који начин технологија доприноси остваривању педагошких циљева, када је реч о мерљивим постигнућима. Ово истраживање ће упоређивати постигнућа студената у овладавању језичким вештинама у настави немачког језика као страног која се изводи на даљину (путем Мудл платформе) и на традиционалан начин (у учионици).

6.2 Преглед досадашњих истраживања

Све је више високошколских установа у свету које, поред традиционалне, реализују и комбиновану или онлајн наставу Л2. У неким случајевима, ове примене су имале циљ да повећају ефикасност људских и материјалних ресурса (Goertler/Winke 2008). Међутим, још увек је мали број истраживања у којима се наводе примери потпуног преласка са традиционалног на друга два поменута облика наставе и анализирају ефекти таквог преласка на постигнућа и задовољство студената. У наставку рада приказано је осам примера редефинисања курикулума, од којих је шест обављено у Америци, а преостала два у другим земљама.

На америчком Државном универзитету у Портланду (енг. *Portland State University*) извршена је реорганизација почетног курса шпанског језика. Њени циљеви су били повећање броја уписаних студената и смањење трошкова. Према наводима Сандерса (Sanders 2005: 523) „заинтересованост за упис на почетни курс шпанског језика била је толика да је у великој мери оптерећивала особље и расположива финансијска средства“. Сандерсов извештај се односио на следеће истраживачко питање: „Да ли је могуће одржати ниво постигнућа студената након увођења СМС-а и вежбања са аутоматском контролом тачности, уз истовремено смањивање укупног времена које студенти проведу у учионици?“. Он је дошао до закључка да су редефинисањем наставног програма успешно повећане могућности за упис и смањени просечни трошкови по студенту. На овај начин је реорганизација помогла да се у настави шпанског језика реше непосредни проблеми који су се огледали у превеликом броју студената, недовољном броју наставника, као и у недовољном броју учионица за додатне часове. Упркос томе, студенти који су похађали експерименталну комбиновану наставу у просеку су

добијали ниже оцене на писаним и усменим проверама знања, при чему су забележене статистички значајне разлике када је реч о резултатима на тесту за проверу писаног изражавања. Сандерс (ibidem: 529) при том напомиње да је студентима у комбинованој настави посвећено мање времена за давање инструкција (мање времена су провели у учионици), што је могло да утиче на њихово постигнуће. Оно што је вероватно утицало на развој вештине писаног изражавања јесте и чињеница да је током самог процеса реорганизације дошло до промене наставног особља, с тим што су искусне наставнике заменили свршени студенти у улози приправника, са мало или нимало искуства у настави Л2.

Следећа три истраживања инспирисана су пројектом *Језик онлајн* (енг. *Language Online*), изведеним на америчком Карнеги Мелон универзитету (енг. *Carnegie Mellon University*). Његов циљ био је осмишљавање комбинованих и онлајн курсева француског, немачког и шпанског језика за почетнике. Реализатори пројекта су сматрали да ће боља приступачност курсева повећати број уписаних студента (Chenoweth/Murday 2003; Chenoweth/Ushida/Murday 2006) и решити организационе проблеме, као што су неадекватан распоред наставе и недовољан број учионица (Green/Youngs 2001). Истраживачи наводе (Chenoweth/Ushida/Murday 2006: 119-120): „[...] онлајн курсеви језика настоје да превазиђу постојећа временска и просторна ограничења која намеће традиционална настава. Тиме се студентима, чији је распоред већ попуњен наставом у лабораторији, пројектима и колаборативном наставом, омогућава да похађају курсеве страног језика на почетном нивоу“.

Истраживања заснована на поменутом пројекту такође су садржала питање које поставља Сандерс: Да ли се постигнућа студената који потпуно или делимично уче на даљину могу упоредити са постигнућима студената који уче у учионици? Сазнања до којих се дошло указују да су обе групе оствариле сличан напредак у овладавању језичким вештинама, тј. резултати на подтестовима вештина нису указивали на статистичку значајност.

Истраживања су такође анализирали задовољство студената наставом, утрошено време за учење, као и оцену успешности прилагођавања наставника онлајн настави. Наиме, показало се да су електронски наставни садржаји у

одређеној мери лоше утицали на задовољство студената. Примера ради, студенти немачког језика су у својим коментарима изнели запажање да им је језик понуђених веб-сајтова у почетку био претежак и да су због тога били фрустрирани (Green/Youngs 2001: 105). Међутим, како је њихов ниво знања временом бивао све већи, студенти су се навикли да користе веб-сајтове, што је довело до смањења фрустрације. Студенти нису желели да проведу много времена трагајући за информацијама на интернету да би одговорили на питања у задатку, највероватније због неадекватног избора сајтова који су за почетнике били превише захтевни. Ипак, они су изјавили да су им садржаји на веб-сајтовима помогли да боље упознају немачку културу, унапреде разумевање писаног текста, писано изражавање и, делимично, усмено изражавање, али не и разумевање говора (ibidem: 107). Ауторке овај налаз објашњавају чињеницом да је тешко наћи аутентичан аудио и видео материјал који би за почетнике у довољној мери био разумљив.

Код друга два истраживања (Chenoweth/Murday 2003; Chenoweth/Ushida/Murday 2006), студентима француског и шпанског језика била су потребна веома прецизна упутства о начину рада у комбинованој настави – када и како да доставе своје радове и како да организују своје радне обавезе. Истраживачи су закључили да студенти у комбинованој настави морају да науче да сами одреде приступ и динамику сопственог учења у виртуелном окружењу, како не би заостајали у усвајању знања (Chenoweth/Ushida/Murday 2006: 130). Код наставника су такође уочене разлике у успешности примене комбиноване и онлајн наставе, која је зависила од њиховог претходног искустава у учењу или настави у виртуелном образовном контексту. Наставници су морали да се у великој мери прилагоде новом облику наставе, уколико су желели да је изводе успешно, при чему су се многе потешкоће које су пратиле њихов рад (нпр. подстицање студената на међусобну интеракцију) поновиле са другом и трећом генерацијом студената (ibidem: 131).

Истраживање које је спроведено на америчком Универзитету у Вирџинији (енг. *University of Virginia*) појашњава развој комбинованог модела наставе шпанског језика на почетном нивоу. Као и у претходно описаним истраживањима,

реорганизовање наставе спроведено је са циљем да се успешно одговори на повећану потражњу за курсевима шпанског језика (Scida/Saury 2006). У комбинованом облику наставе, недељни фонд часова у учионици је са пет смањен на три часа. Преостала два часа била су посвећена решавању задатака на интернету, ван учионице. Захваљујући таквој прерасподели ангажовања наставника, универзитету је омогућено да повећа број курсева на вишем нивоу шпанског језика, јер су наставници, који су иначе били ангажовани на курсевима за почетнике, имали више слободног времена за рад са напреднијим студентима. Поређењем оцена студената који су похађали комбиновану и традиционалну наставу, установљено је да су студенти у комбинованој настави остварили више просечне оцено у односу на њихове колеге. Напредак у учењу у комбинованој настави потврдили су и сами студенти одговарајући на питања из анкете. У ситуацијама када су добро владали технологијом, студенти су показивали већу наклоност ка комбинованом облику наставе.

Шпански без зидова (енг. *Spanish Without Walls*) представља пример курса страног језика који се на Дејвис универзитету у Калифорнији (енг. *Davis University of California*) у потпуности одвија у виртуелној учионици (Blake 2005). Блејк (ibidem: 497) није поредио постигнућа студената који су учили на даљину и оних који су наставу имали у учионици (то није био истраживачки циљ). Упркос томе, Блејк је утврдио да су захваљујући примени асинхроног и синхроног облика СМС-а студенти остварили напредак који се може упоредити са напретком њихових колега који су конверзацију са наставником вежбали у учионици. Анализирајући њихове електронске транскрипте, Блејк (ibidem: 503) је открио да су модели преговарања о значењу и дискусија студената онлајн курсева слични моделима интеракције студената у учионици. Он такође напомиње да је за студенте и наставнике, укључене у наставу на даљину, важно да буду обучени како би могли да искористе све предности које пружа СМС, што значи да такав контекст још увек не представља природан (или нормализован) облик комуникације. Сличан предлог садржан је и у закључцима које дају истраживачи и стручњаци задужени за развој комбиноване и онлајн наставе на Карнеги Мелон универзитету (Chenoweth/Murday 2003; Chenoweth/Ushida/Murday 2006). Укратко, комуникација посредована рачунаром омогућава постизање напретка у учењу

језика, али је неопходно да студенти и наставници добију одговарајуће смернице за њену примену.

У успешне примере примене комбинованог учења убраја се и пројекат реализован на чилеанском Универзитету у Концепсиону (шпа. *Universidad de Concepción*), са циљем да се пронађе решење за упис великог броја студената који желе да уче енглески језик (Goertler/Winke 2008: 240). Студенти који су активно учествовали у комбинованој настави побољшали су своју језичку компетенцију, у првом реду вештину усменог изражавања. Анкета за утврђивање задовољства студената показала је да је већина задовољна комбинованом наставом, али је трећина испитаника (од укупно 39 студената) сматрала да је фаза учења у виртуелном простору захтевала већи утрошак времена од очекиваног.

На аустралијском Флиндерс универзитету (енг. *Flinders University*) развијена су два онлајн курса, курс италијанског и курс француског језика, оба намењена полазницима почетног нивоа који нису били у могућности да похађају редовну наставу (Stramby/Bouvet 2003). Циљну групу чинили су стално запослени наставници других предмета, који су били заинтересовани за учење новог страног језика како би обогатили своју професионалну биографију. Већина полазника биле су професорке, које су имале пословне, породичне и друштвене обавезе. Први курсеви ове врсте понуђени су 2001. године, уз примену тада доступне технологије. Полазници су користили аудио траке и уџбеник, а контакт са наставником остваривали су путем е-поште и телефоном. Пројекат се, упркос свему, суочио са великим потешкоћама. Трошкови нису били умањени, па је дошло до додатног оптерећења буџета. Задовољство полазника било је на ниском нивоу, јер су осећали да им се не пружа довољно могућности да науче изабрани страни језик. Осим тога, наставници су били претрпани телефонским разговорима. Страмби и Буве (*ibidem*: 82) дају следећи коментар:

„Пуно напора је уложено у успостављање позитивних међуљудских односа између полазника и наставника, као и у одржавање њиховог почетног ентузијазма. Да би се постигли ови циљеви, наставници су често излазили из оквира редовног плана наставе, како би пружили благовремену повратну информацију, понудили своју помоћ и

охрабрили полазнике. Чињеница да су упутства давана највећим делом путем индивидуалних телефонских разговора нарочито је утицала на повећање задужења наставника, као и на повећање утрошка времена.“

У наредном циклусу извођења понуђених онлајн курсева, 2003. године, коришћена је напреднија технологија: CD и WebCT образовна платформа. Исход пројекта био је позитиван. Резултати анкета које су спроведене међу полазницима (учесницима пробних програма) показали су да је увођење савременијих технологија представљало највећи искорак у односу на почетно коришћење телефонских разговора. Један од проблема везаних за овај пројекат настао је, како наводе Страмби и Буве (*ibidem*: 83), због тога што су наставници добили задатак да наставне јединице припреме на CD-у и платформи, уз већ постојећа задужења у редовној настави на универзитету. Истраживачи наводе да су ови наставници имали недовољно искуства у креирању електронских наставних материјала, због чега им је у великој мери била потребна помоћ техничког особља, које није имало потребна знања из области глотодидактике. Страмби и Буве истичу да су у процес осмишљавања и израде електронских материјала уложени огроман труд и време, што је код већине наставника изазвало негодовање и фрустрацију.

И док Сандерс (Sanders 2005) наводи да је ангажовање наставника остало на истом нивоу, или је чак умањено, други извештаји иду у прилог ставу који заступају Страмби и Буве, по коме онлајн настава захтева веће временско ангажовање, а повећање се креће у распону од 66% до чак 500% (Goertler/Winke 2008: 241). Осим тога, Страмби и Буве (*ibidem*: 97) упозоравају да „ризик од израде материјала које обликује технологија, уместо добра педагошка пракса, представља сталну реалност“.

На Катедри за германистику и славистику Државног универзитета у Пенсилванији, предмет Немачки онлајн (енг. *German Online*), који је настао на иницијативу Универзитета, омогућио је редефинисање курикулума у циљу шире доступности курсева немачког језика на почетном нивоу, нудећи студентима флексибилне опције самосталног учења без временских и просторних ограничења (Isenberg 2010: 7). У ситуацији када Катедре за европске језике улажу велики

напор да побољшају упис или одрже ниво уписаних студената, настава на даљину јесте један од начина да се прошири спектар понуда за студенте (*ibidem*). Предмет истраживања које је на поменутом Универзитету спровела Изенберг (*ibidem*) био је поређење постигнућа студената који су немачки језик учили на даљину и у учионици. Ниво њиховог постигнућа утврђен је применом стандардизованог теста за утврђивање језичке прогресије WebCare. Он се састојао из четири дела. Први део садржао је питања из области вокабулара, граматике и разумевања писаног текста, други део обухватао је задатке превођења, трећи део проверавао је вештину препознавања граматички тачних, односно нетачних реченица, а четврти део представљао је симулацију интервјуа за утврђивање владања говорним језиком (енг. *Simulated Oral Proficiency Interview*, скраћено SOPI). На основу резултата установљено је да су студенти који су учили на даљину имали подједнако добар језички учинак као и студенти који су учили у учионици, и то у сва четири тестирана сегмента. При том су студенти наставе на даљину успешније решавали задатке превођења и задатке за проверу усменог изражавања, мада уочене разлике нису биле статистички значајне.

6.3 Циљеви, задаци и врста истраживања

Циљ истраживања је да утврди да ли модел учења на даљину у настави немачког језика као страног значајно утиче на развијање језичке комуникативне компетенције на почетном нивоу (A1). Истраживање ће понудити одговоре на следећа питања:

- (1) Да ли постоје значајне разлике у постигнућима студената који уче на даљину и на традиционалан начин у учионици?
- (2) Да ли постоје значајне разлике у мотивацији ове две групе студената?
- (3) Да ли постоје значајне разлике у задовољству ове две групе студената квалитетом наставе?
- (4) Да ли постоје значајне разлике у процени ове две групе студената о занимљивости наставних садржаја?
- (5) Да ли постоје значајне разлике у процени ове две групе студената о применљивости наставних садржаја у пракси?

- (6) Да ли постоје значајне разлике у времену које ове две групе студената проводе у учењу немачког језика?
- (7) Да ли су наставници Л2 технички и методички обучени за припрему и израду електронских наставних садржаја?
- (8) Да ли су наставници Л2 који наставу изводе на даљину мотивисани за такав начин рада?
- (9) Да ли су наставници Л2 задовољни постигнућима студената који уче на даљину?

Истраживање је конципирано као лонгитудинално јер прати како је учење немачког језика на даљину утицало на стицање језичких способности студената који су две године пратили наставне садржаје на Мудл платформи. Истраживање је емпиријско-аналитичко јер открива каузалне везе између примењеног модела учења и постигнућа студената. Оно је истовремено оперативно и развојно јер утврђује како се учење немачког језика на даљину најуспешније може применити у пракси и оријентисано је ка мењању и унапређивању наставе Л2 на даљину.

6.4 Хипотезе истраживања

Основна хипотеза гласи: Модел учења на даљину у настави немачког језика као страног статистички значајно утиче на овладавање језичким вештинама и стицање језичке комуникативне компетенције на почетном нивоу (А1).

Основна хипотеза биће проверавана путем посебних хипотеза:

- (1) Студенти студија на даљину постижу значајно боље резултате на тесту за проверу постигнућа у односу на студенте традиционалних студија.
- (2) Студенти студија на даљину значајно су повећали мотивацију у односу на студенте традиционалних студија.
- (3) Студенти студија на даљину значајно су задовољнији квалитетом наставе у односу на студенте традиционалних студија.
- (4) Студенти студија на даљину изражавају значајно већи степен слагања са тврдњом да су наставни садржаји занимљиви у односу на студенте традиционалних студија.

- (5) Студенти студија на даљину изражавају значајно већи степен слагања са тврдњом да су наставни садржаји применљиви у пракси у односу на студенте традиционалних студија.
- (6) Студенти студија на даљину издвајају значајно више времена за учење немачког језика у односу на студенте традиционалних студија.

Очекује се да ће резултати добијени применом статистичког метода потврдити наведене хипотезе.

6.5 Методе, технике, инструменти истраживања, узорак

Истраживање је обављено на Универзитету Сингидунум у Београду и трајало је две године, од 2012. до 2014.

У оквиру истраживања коришћена је комбинована метода, која подразумева примену одређених сегмената и квантитативне и квалитативне методе. С једне стране, на основу бројчаних, односно статистичких података изводе се закључци о учењу немачког језика на даљину на посматраним факултетима (ФТХМ и ПФБ), што представља одлику квантитативне методе, а с друге стране, тумаче се подаци добијени међусобним поређењем и анализом резултата тестирања и анкетања испитаника, што је у складу са принципима квалитативне методе (Дурбаба 2011: 230). Крајњи циљ таквог приступа није потврђивање квалитативних података квантитативним, и обрнуто, већ јасније сагледавање предмета истраживања (Радић-Бојанић/Лазовић/Топалов 2011: 112).

Метода експеримента с паралелним групама коришћена је за проверавање постављених хипотеза, компаративна метода за упоређивање резултата тестирања и анкетања у експерименталној и контролној групи, а метода статистичке анализе за израчунавање нивоа статистичке разлике.

У истраживању се од техника рада примењују тестирање и анкетање. За инструменте истраживања одабрани су: тест за проверу језичке комуникативне компетенције за ниво А1 (прилози 4.1 и 4.2), анкетни лист за студенте студија на даљину и студенте традиционалних студија (прилог 7) и анкетни лист за

наставнике Л2 који на нематичним државним и приватним факултетима у Београду изводе наставу својих предмета на даљину (прилог 8).

У оба анкетна листа заступљена су питања затвореног типа (избор једног или више понуђених одговора), као и комбиновани облик (уколико испитанику не одговара ни једна од понуђених опција, жељени одговори могу се дописати). На нумеричкој Ликертовој скали од 1 до 5, испитаници су у појединим питањима процењивали степен свог задовољства или слагања са изнетом тврдњом, при чему се одговори крећу од 1 („уопште не“) до 5 („потпуно“). Прелиминарно тестирање анкетног листа за студенте и наставнике спроведено је у циљу откривања нејасних питања и избацивања оних која нису значајна (Hanić 2006: 296). Након израде коначних верзија упитника извршено је анонимно анкетање испитаника.

За тестирање језичких вештина коришћен је писмени и усмени тест који је саставио колега Војин Тапушковић, наставник немачког језика при Задужбини Илије М. Коларца и лиценцирани испитивач за испите Гетеовог института. Разлог за ову одлуку лежи у намери да се користи објективан инструмент, при чему би сви испитаници били у једнаком положају.

Узорак су сачињавали студенти студија на даљину и студенти традиционалних студија који су на ФТХМ и ПФБ редовно посећивали Мудл платформу, односно присуствовали традиционалној настави из предмета Немачки језика 1 и Немачки језик 2. Узорак је обухватао 90 испитаника (табела 7).

Табела 7. Структура узорака по припадности факултету

Назив факултета	А – Студенти студија на даљину	Б – Студенти традиционалних студија	УКУПНО
	N (број)	N (број)	N (број)
ФТХМ	17	17	34
ПФБ	28	28	56
УКУПНО	45	45	90

Експерименталну групу, која је у табеларним и графичким приказима означена као групу **А**, чинили су студенти студија на даљину (укупно 45). С

обзиром на чињеницу да је 2012. године мали број студената студија на даљину¹¹³ на поменутиим факултетима одабрао предмет Немачки језик 1, а потом и Немачки језик 2, и да су то били једини студенти у Србији који су на универзитетском нивоу учили немачки језик на даљину, узорак од 45 испитаника довољно је велики и сасвим репрезентативан за испитивану популацију. На основу базе података Универзитета Сингидунум установљено је да у групи А доминирају запослени студенти. Просечна старост испитаника ове групе била је 23,02 године.

Контролну групу, тј. групу Б, представљали су студенти традиционалних студија (укупно 45), а њихова просечна старост износила је 21,22 годину.

Испитаници или нису учили немачки језик у школи, или су га учили од четири до 12 година. У време тестирања студенти студија на даљину за собом су имали 4,27, а студенти традиционалних студија 3,67 година школског учења. Ове две групе могу се сматрати статистички једнаким по дужини школског учења (табела 8), те се може претпоставити да испитаници имају слично школско предзнање, тј. да су групе хомогене.

6.6 Упоређивање резултата тестирања студената студија на даљину и студената традиционалних студија

Тестирање испитаника вршено је од јуна до септембра академске 2014/2015. године, у складу са радним обавезама испитивача и студената. Сви испитаници су добровољно пристали да буду део истраживања.

Према начину коришћења, спроведено тестирање спада у сумативно, јер му је циљ био да утврди да ли су остварени циљеви наставног плана и програма (постизање нивоа А1 након две године учења) и какве би измене, које ће важити за следеће генерације студената, наставник требало да унесе у наставни процес (Havelka et al. 2002: 29). Према сврси, примењен тест спада у нестандардизоване

¹¹³ Мали број студената који немачки језик учи на даљину може се објаснити лошијим уписом студената на студијске програме на даљину 2012. године, због демографске и економске ситуације у земљи, али и због постојања старих и отварања нових наставних центара Универзитета Сингидунум (у Новом Саду, Нишу, Суботици, Ваљево и Златибору), у којима се настава изводи традиционално. Осим наведеног, не сме се изгубити из вида чињеница да студенти студија на даљину као други страни језик, осим немачког, могу да бирају француски, италијански и шпански језик.

тестове за проверу постигнућа јер „није заинтересован тиме где, када, како и шта је испитаник учио, него искључиво тиме како влада језиком у различитим сегментима“ (Шипка 2005: 12).

Испитаницима је наглашено да резултати неће утицати на оцену из предмета Немачки језик 2, како би се избегла трема карактеристична за тестирање (Goјkov 2003: 178). С друге стране, овај моменат је вероватно у одређеној мери негативно утицао на мотивисаност испитаника, без обзира на то што им је објашњена сврха тестирања и што су замољени да тест ураде најбоље што могу.

Да би се субјективност при оцењивању свела на минимум, испитаници су били непознати истраживачу (Дурбаба 2011: 236). Студенте традиционалних студија и студенте студија на даљину Факултета за туристички и хотелијерски менаџмент испитивао је колега Војин Тапушковић, док је студенте традиционалних студија и студија на даљину Пословног факултета испитивала ауторка. Тест се састојао из два дела:

- писменог, који је проверавао вештину разумевања писаног текста (25 минута), вештину разумевања говора (20 минута) и вештину писаног изражавања (25 минута);
- усменог дела, који је проверавао вештину усменог изражавања (15 минута).

Вредновање свих задатака вршено је према кључу за одговоре и упутству за бодовање (прилог 4.3), који су по форми слични онима који се користе на испитима Гетеовог института. Укупан број бодова износио је 100. Свака од вештина носила је по 25 бодова. Писмени део теста није био елиминаторан. Коначну описну оцену чинила је збирна вредност оба дела теста. Добијени резултати створили су основ за статистичку обраду, тј. утврђивање разлика у постигнутим резултатима за сваку вештину понаособ и коначним оценама између студената студија на даљину и студената традиционалних студија (табела 8).

Табела 8. Упоредни приказ групе А и Б према обележјима од 1 до 7

t - ТЕСТ

	ДЕСКРИПТИВНЕ СТАТИСТИКЕ						<i>t</i> - тест (праг значајности $p = 0,05$)		
	БРОЈ (N)	СРЕДЊА ВРЕДНОСТ (\bar{X})	СТ. ДЕВ. (σ) ¹¹⁴	КОЕФ. ВАР. (CV-%) ¹¹⁵	MIN вредност	MAX вредност	(гр.А ↔ гр.Б)	Вероватн. <i>t</i> -статист.	Средње вредности су:
1. ВЕШТИНА РАЗУМЕВАЊА ПИСАНОГ ТЕКСТА – број бодова									
Група А	45	18,84	4,25	22,57	6	25		0,0628	Једнаке
Група Б	45	20,29	2,87	14,16	13	24			
2. ВЕШТИНА РАЗУМЕВАЊА ГОВОРА – број бодова									
Група А	45	14,42	4,79	33,20	1	24		0,0407	РАЗЛИЧИТЕ
Група Б	45	16,20	3,14	19,41	11	23			
3. ВЕШТИНА ПИСАНОГ ИЗРАЖАВАЊА – број бодова									
Група А	45	10,47	6,48	61,94	0	22		0,3187	Једнаке
Група Б	45	11,87	6,76	56,95	2	23			
4. ВЕШТИНА УСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА – број бодова									
Група А	45	14,52	7,56	52,03	0	25		0,0516	Једнаке
Група Б	45	17,44	6,44	36,94	4,5	25			
5. УКУПНО – број бодова									
Група А	45	58,26	21,36	36,66	7	96		0,0669	Једнаке
Група Б	45	65,80	16,94	25,75	37,5	94			
6. ОЦЕНЕ – према броју бодова									
Група А	45	2,04	1,24	60,77	1	5		0,2009	Једнаке
Група Б	45	2,40	1,37	57,16	1	5			
7. ШКОЛСКО УЧЕЊЕ – број година									
Група А	45	4,27	3,56	83,37	0	12		0,2009	Једнаке
Група Б	45	3,69	3,88	105,28	0	12			

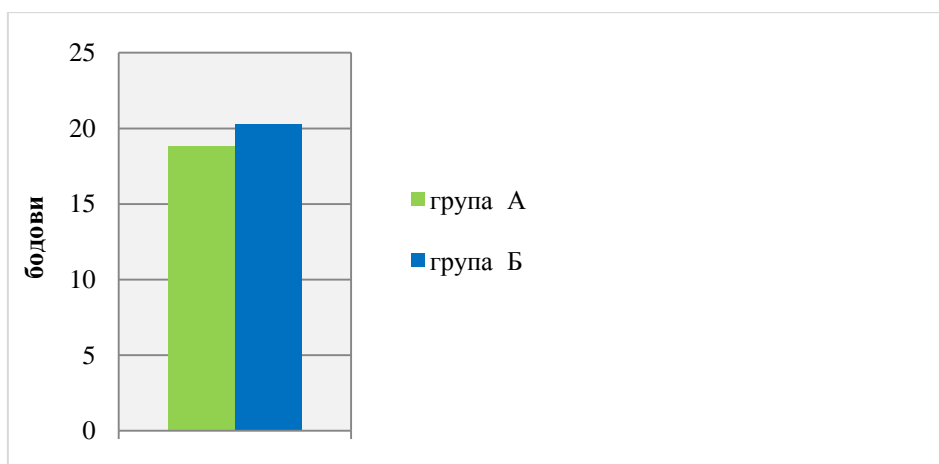
Групе студената, А и Б, поређене су према: броју освојених бодова на подтестовима вештина (од 1 до 4), укупном броју освојених бодова на тестирању (5), коначној оцени (6) и броју година школског учења немачког језика (7).

¹¹⁴ Стандардна девијација је мера одступања појединачних података, односне променљиве од аритметичке средине исте променљиве у посматраном скупу.

¹¹⁵ Коефицијент варијације је однос стандардне девијације (σ) и аритметичке средине (\bar{X}). Изражен у процентима (CV*100), он је мера варијабилитета, односне променљиве и може се користити за поређење варијабилитета код два скупа података. Скуп се сматра хомогеним (нема великих одступања појединачних података од аритметичке средине) ако је $CV \leq 30\%$, и хетерогеним (значајна су и бројна одступања појединачних података од аритметичке средине) ако је $CV > 30\%$.

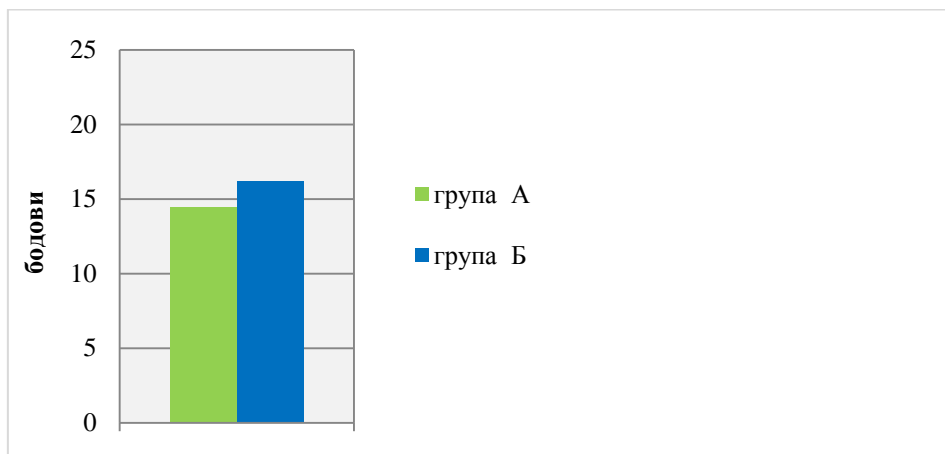
Подтест *Leseverstehen* (разумевање писаног текста) састојао се из четири задатка. У прва два задатка алтернативног избора од студента се тражило да разуме циљне информације у краћим обавештењима и тексту. У трећем задатку од студента се захтевало да класификује задате речи у форми табеле, а у четвртом да повеже и придружи реченице текстовима. Као што се из графикана 1 може видети, просечан број бодова за студенте студија на даљину износио је 18,84, а за студенте традиционалних студија 20,29. Ове две групе могу се сматрати статистички једнаким по нивоу владања вештином разумевања писаног текста (табела 8).

Графикон 1. Упоредни приказ просечног броја бодова на подтесту *Leseverstehen*



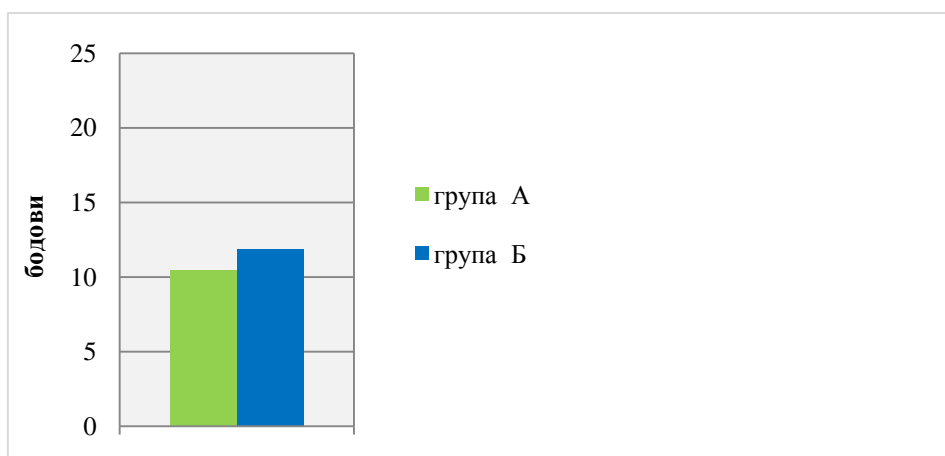
Подтест *Hörverstehen* (разумевање говора) обухватао је четири задатка. Задатак повезивања и придруживања проверавао је распознавање комуникационог контекста (где се одвија радња). Два задатка вишеструког избора и задатак алтернативног избора проверавали су разумевање одређених информација и раздвајање битних од небитних информација у снимљеним текстовима. На почетку сваког задатка студенти су имали на располагању један до два минута за читање питања. Поступак слушања одвијао се једном или два пута. Просечан број бодова за студенте студија на даљину износио је 14,42, а за студенте традиционалних студија 16,20 (графикон 2). Ове две групе могу се сматрати статистички неједнаким по нивоу владања вештином разумевања говора (табела 8).

Графикон 2. Упоредни приказ просечног броја бодова на подтесту *Hörverstehen*



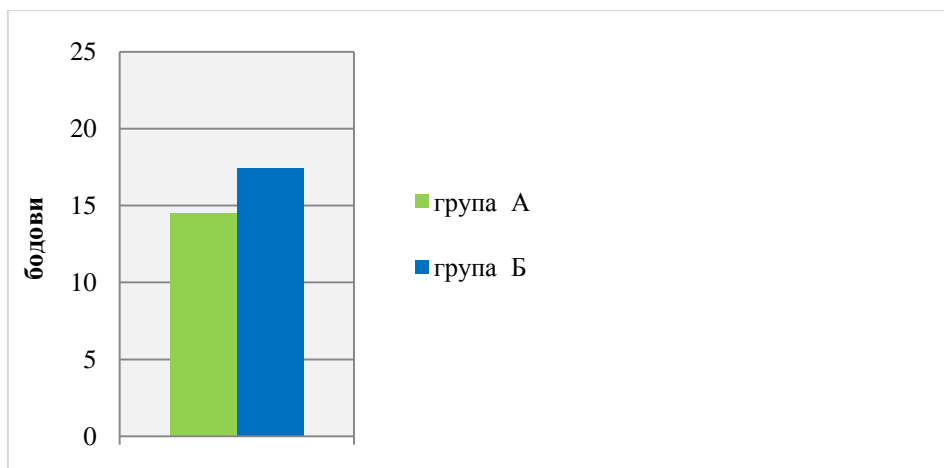
Подтест *Schriftlicher Ausdruck* (писано изражавање) садржао је два задатка. У првом задатку од студента се тражило да, користећи информације из текста, испуни табелу, тј. да изврши трансфер информација из једног формата у други. У другом задатку од студента се захтевало да напише краћи састав придржавајући се задатих елемената. Вредновање састава вршено је на основу скале за оцењивање која укључује два критеријума: испуњеност задатка и језичку тачност (прилог 4.3). Просечан број бодова за студенте студија на даљину износио је 10,47, а за студенте традиционалних студија 11,87 (графикон 3). Ове две групе могу се сматрати статистички једнаким по нивоу владања вештином писаног изражавања (табела 8).

Графикон 3. Упоредни приказ просечног броја бодова на подтесту *Schriftlicher Ausdruck*



Подтест *Mündlicher Ausdruck* (усмено изражавање) обухватао је три задатка. У првом задатку студент се представљао на основу десет задатих елемената (за сваку делимично или потпуно обрађену тачку студент је добијао пола, односно цео бод). Други задатак одвијао се у виду разговора са испитивачем. Студент је извлачио цедуљу са темом о којој је требало да говори.¹¹⁶ Након кратке припреме, студент је одговарао у краткој монолошкој форми која је прерасла у разговор на задату тему. Вредновање усменог изражавања вршено је на основу скале за оцењивање која укључује испуњеност задатка и језичку тачност (прилог 4.3). У трећем задатку студенту је било наложено да свом партнеру постави питање на тему коју је партнер извукао (за јасно и граматички коректно питање студент је добијао максимално пет бодова). Просечан број бодова за студенте студија на даљину износио је 14,52, а за студенте традиционалних студија 17,44 (графикон 4). Ове две групе могу се сматрати статистички једнаким по нивоу владања вештином усменог изражавања (табела 8).

Графикон 4. Упоредни приказ просечног броја бодова на подтесту *Mündlicher Ausdruck*

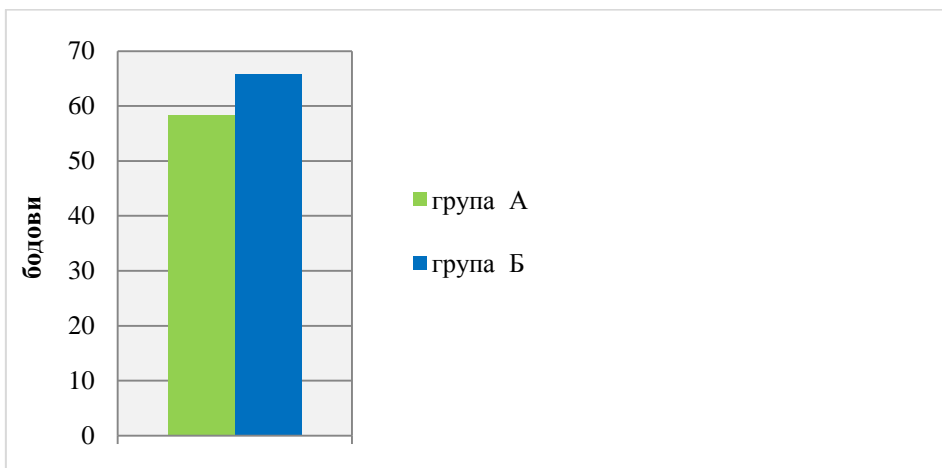


Просечан број бодова на писменом и усменом тесту за студенте студија на даљину износио је 58,26, а за студенте традиционалних студија 65,80 (графикон

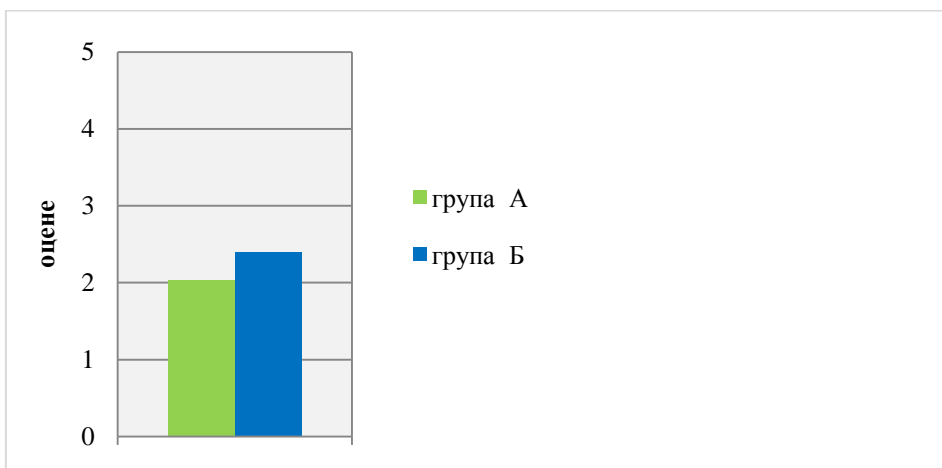
¹¹⁶ Теме за разговор (прилог 4.2) везане су за доживљаје из свакодневног живота.

5). Ове две групе могу се сматрати статистички једнаким по просечном броју бодова на целокупном тесту (табела 8).

Графикон 5. Упоредни приказ просечног броја бодова на тесту



Графикон 6. Упоредни приказ просечне оцене на тесту



Постигнуће студената анализирано је из квантитативног угла: успех студената је поређен и тумачен према следећој скали: 1 (0-59), 2 (60-69), 3 (70-79), 4 (80-89) и 5 (90-100).¹¹⁷ Студенти студија на даљину су на тесту остварили просечну оцену 2,04, а студенти традиционалних студија 2,40 (графикон 6). Ове две групе могу се сматрати статистички једнаким по резултатима тестирања језичке комуникативне компетенције, израженим кроз просечну оцену која је, по

¹¹⁷ Студентима су дате описне оцене: незадовољавајући (1), задовољавајући (2), довољан (3), добар (4) и врло добар (5). Међутим, због статистичке анализе описним оценама додељене су нумеричке вредности.

свему судећи, врло ниска (табела 8). У истраживању се пошло од претпоставке да ће студенти студија на даљину због новог концепта наставе и жеље за усавршавањем и напредовањем у каријери уложити више труда него студенти традиционалних студија и да ће због тога остварити бољи успех на тесту за проверу постигнућа. Међутим, добијени резултати нису у складу са постављеном хипотезом.

Са прагом значајности 0,05 ($p = 0,05$), који је доста толерантан (дозвољава грешку у закључивању од $\pm 5\%$) може се закључити да су групе **A** и **B** постигле различите резултате само при оцењивању вештине разумевања говора – (вредност t -статистике је мања од изабраног прага значајности: **0,0407** < 0,05), и при том су студенти традиционалних студија постигли бољи резултат (група **A**: $\bar{X}=14,42$, што је мање од резултата у групи **B**: $\bar{X}=16,20$). Овај резултат је неочекиван будући да су студенти студија на даљину били у већој мери изложени разноврсном дидактизованом инпуту (аудио и видео материјалима са интернета) него студенти традиционалних студија, који су аудио текстове слушали на CD-у. Могуће је претпоставити да су студенти студија на даљину површно прелазили задате активности или је избор веб-сајтова био неодговарајући за почетни ниво учења.

Може се сматрати да су групе **A** и **B** по свим осталим обележјима биле једнаке (вредност t -статистике је била већа од изабраног прага значајности 0,05, што имплицира закључак да се прихвата почетна хипотеза о једнакости средњих вредности посматраних обележја у обе групе). Истраживања, описана у поглављу 6.2, потврђују готово исти резултат (Chenoweth/Murday 2003; Chenoweth/Ushida/Murday 2006; Isenberg 2010; Green/Youngs 2001).

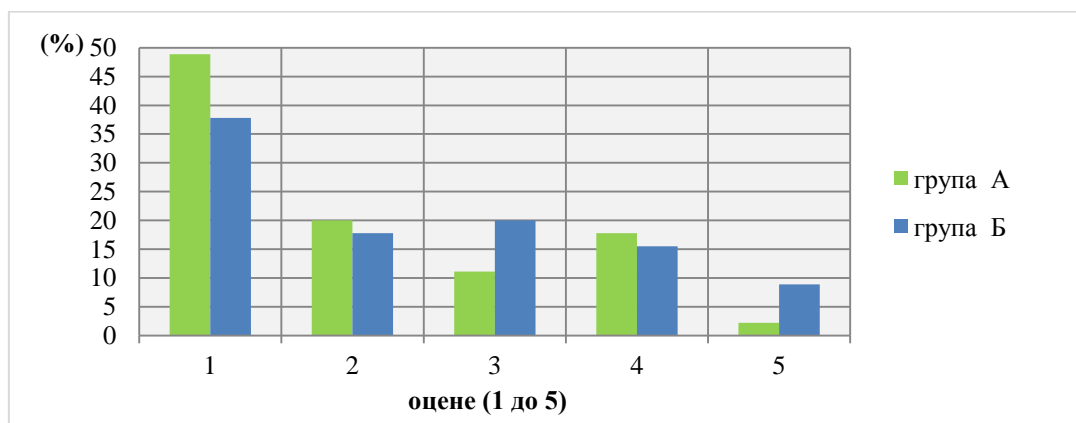
Међутим, поређењем аритметичких средина и минималних и максималних величина за освојене бодове, уочава се да су студенти традиционалних студија увек постизали боље резултате. На то указује и упоредна анализа оцена. Наиме, резултати тестирања групе **A**, приказани у табели 9 и на графикону 7, говоре да скоро половина испитаника (48,9%) није освојила 60 бодова, тј. не достиже ниво **A1**. Њих 20% добило је оцену 2, оцену 4 заслужило је 17,8%, док је 11,1% оцењено са тројком. Свега 2,2% испитаника добило је оцену 5.

Више од трећине студената (37,8%) групе **Б** није постигло минимално задовољавајући успех. Њих 20% добило је тројку, 17,8% оцењено је двојком, а 15,5% четворком. Изузетно мали број испитаника (8,9%) освојио је између 90 и 100 бодова.

Табела 9. Упоредни приказ оцена на тесту

Оцене добијене на основу укупног броја бодова на тесту	А – Студенти студија на даљину		Б – Студенти традиционалних студија	
	N (број)	%	N (број)	%
1 (0-59)	22	48,9	17	37,8
2 (60-69)	9	20	8	17,8
3 (70-79)	5	11,1	9	20
4 (80-89)	8	17,8	7	15,5
5 (90-100)	1	2,2	4	8,9
УКУПНО	45	100	45	100

Графикон 7. Упоредни приказ оцена на тесту



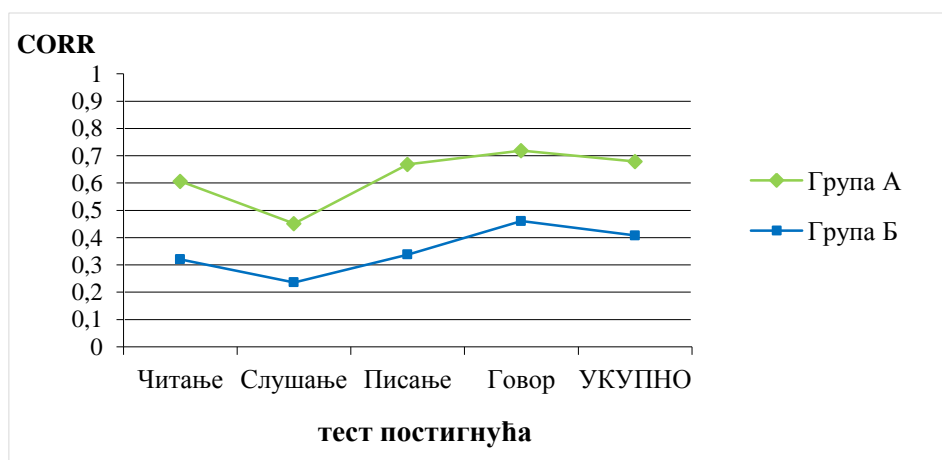
Ако се године школског учења немачког језика, пре факултета, поделе у три категорије: без претходног учења (0 година), од четири до осам (4, 5, 6, 7), осам и више година, онда се може добити корелација¹¹⁸ година учења и резултата на тесту постигнућа (табела 10).

¹¹⁸ Корелација две променљиве, тј. два обележја, мера је њихове линеарне повезаности и исказује се у интервалу од -1 до 1. Позитивна корелација значи да се оба обележја „крећу“ у истом смеру - кад једна величина расте, расте и друга. Негативна корелација значи да што је једна величина већа, то је друга мања. Два обележја су у идеалној линеарној корелацији ако је вредност корелације 1 (+ или -). Између два обележја нема (линеарне) зависности ако је вредност корелације 0. Корелација се сматра ниском, ако је њена апсолутна вредност мања од 0.3, односно високом ако је апсолутна вредност већа од 0.8.

Табела 10. Корелација резултата на тесту постигнућа и дужине школског учења

Корелација (CORR)	Корелација година учења и резултата на тесту постигнућа				
	ЧИТАЊЕ	СЛУШАЊЕ	ПИСАЊЕ	ГОВОР	УКУПНО
Група А	0.6059	0.4514	0.6683	0.7187	0.6790
Група Б	0.3202	0.2358	0.3379	0.4604	0.4079

Графикон 8. Корелација резултата на тесту постигнућа и дужине школског учења



Резултати показују да су у групи А резултати на подтестовима вештина у корелацији са годинама учења (усмено изражавање највише, чак је близу високе корелације, док разумевање писаног текста и писано изражавање, па и укупан број бодова на тесту показују корелацију, мада не јаку) (графикон 8). У групи Б корелација је ниска по свим категоријама теста. Може се закључити да школско предзнање не гарантује да ће студент показати боље резултате на тесту постигнућа.

Узроци саопштених резултата могу бити вишеструки. С једне стране, остварени резултати групе А могу се објаснити недовољним залагањем и трудом студената, лошом организацијом времена, недостатком самодисциплине, недовољно развијеним метакогнитивним способностима, што су испитаници и сами потврдили одговарајући на питања из анкетног листа (табеле 21 и 27; графикони 19 и 25). Према је значајан број студената групе А успео да одржи мотивацију за учење немачког језика (табела 13, графикон 11), можда је њихова

мотивација таква да се задовољавају нижим нивоом знања (Жиропађа 2007: 128). Већина студената је лоше обављала домаће задатке и избегавала да учествује у заједничким активностима јер значајно не доприносе укупном броју бодова потребних за коначну оцену. Може се закључити да студенти студија на даљину нису користили довољно све наставне активности и материјале које им пружа платформа, па су, самим тим, сумарно показали лошији успех од групе Б (без обзира што се та разлика не може сматрати статистички значајном – табела 8).

Да се на сличан начин понашају студенти који уче шпански језик на даљину, на различитим универзитетима у Енглеској и Америци, потврдили су наставници у истраживању Лорета Санчез-Серана (Sánchez-Serrano 2008: 154). Свих осам интервјуисаних наставника шпанског језика изјавило је да већина студената не чита више од 50% наставног материјала на платформи. Ову појаву уочили су и други истраживачи (Hanna/Glowacki-Dudka/Conceição-Runlee 2000: 20) који апелују на наставнике да својим студентима ставе до знања колико је важно да промишљено и детаљно прегледају све садржаје на платформи, како би могли да прате темпо рада у виртуелном окружењу и како наставника у електронској преписци не би оптеретили питањима чији одговори се већ налазе на платформи.

С друге стране, узрок добијених резултата лежи у особености наставе немачког језика на даљину (недостатку директне усмене комуникације са наставником, наспрам три часа недељно у учионици). У току традиционалне наставе, наставник је могао одмах да одреагује на недоумице и питања студената, тј. од испитаника је добијао непосредне повратне информације да су разумели градиво, да им је оно интересантно и забавно. У виртуелном окружењу, ову врсту повратне информације наставник је примао са закашњењем, кроз електронску преписку, и то само од малог броја студената јер је свако писање подразумевало додатно уложено време.

Напослетку, узрок неповољног резултата може бити недовољно искуство наставника у креирању електронских наставних садржаја, с обзиром на податак да је наставницима потребно неколико година да се прилагоде виртуелном наставном контексту (Goertler/Winke 2008: 243).

Премда су резултати оповргли постављену хипотезу, ипак се може сматрати успехом то што су студенти студија на даљину по комуникативној компетенцији статистички једнаки са колегама који су учили на традиционалан начин, у учионици, поготово ако се има у виду да је примењени модел учења на даљину у настави немачког језика као страног први такве врсте у домаћем образовном контексту и да ће се још развијати и усавршавати.

6.7 Анализа анкетног листа за студенте студија на даљину и студенте традиционалних студија

У циљу појашњења резултата тестирања испитана је и упоређена мотивација студената студија на даљину и студената традиционалних студија, њихова опажања о себи, као и њихови ставови о виртуелној, односно традиционалној настави немачког језика. Након урађеног теста, студенти су замољени да попуне анкетни лист. Питања су била идентична за обе групе, осим петог питања, због специфичности наставе на даљину, што је апострофирано у фусноти анкетног листа (прилог 7).

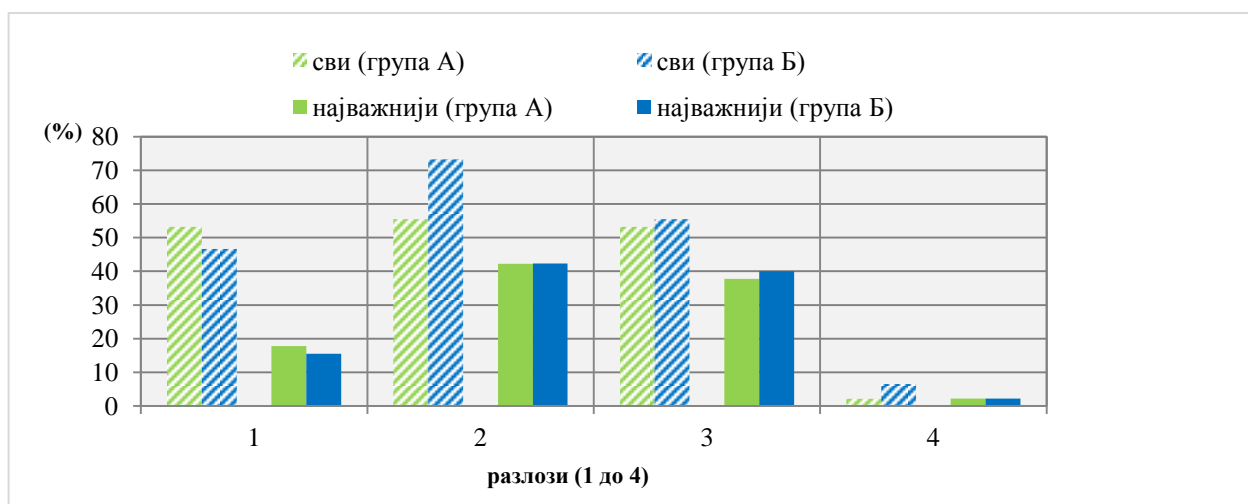
Први и други део анкетног листа, који се односи на мотивацију и метакогнитивне способности испитаника, представљају преведену верзију упитника Ђуенхунг Сјао и Стеле Хард (Xiao/Hurd 2010), трећи део, који испитује задовољство студената наставом, представља адаптирану и скраћену верзију упитника о евалуацији наставе и рада наставног особља на Универзитету Сингидунум, док је четврти део анкетног листа саставила ауторка, како би прикупила податке о времену које студенти проведу у учењу немачког језика.

Највише питања у анкетном листу односило се на мотивацију. На питање зашто су од понуђених могућности изабрали немачки као други страни језик, највећи проценат студената групе А (55,5%) одговорио је да се определио због посла, 53,3% је то учинило јер им се језик свиђа и зато што су га учили у школи, а за 2,2% студената пресудни су били други разлози (нпр. упис мастер студија у Бечу) (табела 11, графикон 9). Најважнији разлози за избор немачког језика били су, дакле, посао (42,2%), жеља да га науче (37,8%), претходно учење у школи (17,8%) и упис мастер студија у Бечу (2,2%).

Табела 11. Упоредни приказ мотивационих разлога студената за избор предмета Немачки језик 1 и Немачки језик 2

Зашто сте изабрали немачки као други страни језик?	А – Студенти студија на даљину				Б – Студенти традиционалних студија			
	Сви		Најважнији		Сви		Најважнији	
	N (број)	%	N (број)	%	N (број)	%	N (број)	%
(1) Јер ми се језик свиђа и желим да га научим	24	53,3	8	17,8	21	46,7	7	15,6
(2) Због посла	25	55,5	19	42,2	33	73,3	19	42,2
(3) Зато што сам га већ учио(ла) у школи	24	53,3	17	37,8	25	55,5	18	40
(4) Други разлог	1	2,2	1	2,2	3	6,6	1	2,2
УКУПНО			45	100			45	100

Графикон 9. Упоредни приказ мотивационих разлога студената за избор предмета Немачки језик 1 и Немачки језик 2



За студенте групе **Б**, највећи проценат (73,3%) такође је изабрао немачки језик због посла, 55,5% је то учинило јер су га раније учили у школи, 46,7% јер им се свиђа и желе да га науче, а за 6,6% студената су постојали други разлози (одлична група за рад, упис мастер студија у Немачкој, студентска пракса у Швајцарској). И у овој групи, најважнији разлог који је студенте определио за немачки језик био је посао (42,2%), затим претходно учење у школи (40%), жеља да га науче (15,6%), а за једног студента (2,2%) пресудан је био упис мастер студија у Немачкој.

Упоређивањем одговора обе групе студената запажа се да је мотивација и једних и других више изазвана жељом за постизањем неког спољашњег циља него

најдубљом личном потребом (Дурбаба 2011: 114). Велика већина студената студија на даљину (82,2%) и студената традиционалних студија (84,5%) изабрала је предмете Немачки језик 1 и Немачки језик 2 ради побољшања шансе за запослење, добијања добре или прелазне оцене на испиту уз мање труда због школског предзнања и наставка школовања у немачком говорном подручју. Ови налази подударају се са резултатима истраживања Катарине Милосављевић (2011: 12) која је на узорку од 202 испитаника установила да 45% гимназијалаца учи немачки језик због будућег посла и каријере, 16,8% због оцене, 5% због студија у Немачкој, а свега 33,2 % из личног задовољства.

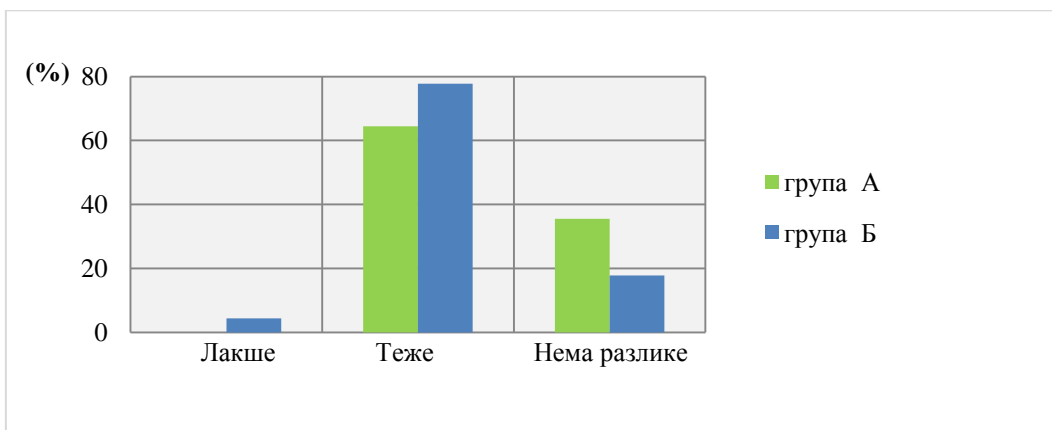
Доминантна спољашња мотивација код испитаних студената и средњошколаца може се довести у везу за економским фактором, тј. чињеницом да је Немачка први спољнотрговински партнер Србије дуги низ година, као и да су представници компанија из земаља немачког говорног подручја најзаступљенији на нашем тржишту (Дурбаба 2014).

Интересантни су били одговори студената на питање да ли је теже или лакше одржати мотивацију приликом учења Л2 на даљину у поређењу са традиционалном наставом. Од студената који уче на даљину, 64,5% се изјаснило да је теже, 35,5% да нема разлике, а ниједан не сматра да је лакше (табела 12, графикон 10). Од оних који уче на традиционалан начин, 77,8% сматра да је теже, 17,8% да нема разлике, а 4,4% да је лакше.

Табела 12. Упоредни приказ ставова студената о одрживости мотивације у настави Л2 на даљину

Да ли мислите да је лакше или теже одржати мотивацију у настави Л2 на даљину, у поређењу са традиционалном наставом?	А – Студенти студија на даљину		Б – Студенти традиционалних студија	
	N (број)	%	N (број)	%
(1) Лакше	0	0	2	4,4
(2) Теже	29	64,5	35	77,8
(3) Нема разлике	16	35,5	8	17,8
УКУПНО	45	100	45	100

Графикон 10. Упоредни приказ ставова студената о одрживости мотивације у настави Л2 на даљину



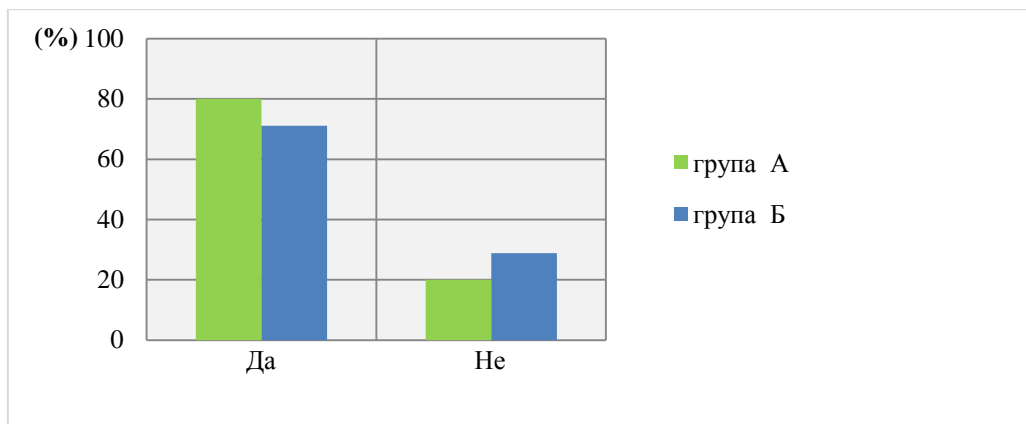
Премда су обе групе сагласне да се у настави на даљину теже одржава мотивација, ипак су се у мањем проценту изјаснили студенти групе **А**, што се може тумачити искуством које су стекли студирајући у новом систему, за разлику од студената групе **Б** који о овој врсти наставе не знају много, те су њихови одговори више засновани на субјективном утиску, односно претпоставкама.

Али, на питање да ли су успели да одрже мотивацију за учење у току наставе из предмета Немачки језик 1 и Немачки језик 2, од студената који уче на даљину 80% њих се изјаснило да су успели да одрже мотивацију, за разлику од 71,1% студената који уче на традиционалан начин (табела 13, графикон 11).

Табела 13. Упоредни приказ процене о одрживости личне мотивације у настави

Да ли сте успели да одржите мотивацију у току наставе?	А – Студенти студија на даљину		Б – Студенти традиционалних студија	
	N (број)	%	N (број)	%
(1) Да	36	80	32	71,1
(2) Не	9	20	13	28,9
УКУПНО	45	100	45	100

Графикон 11. Упоредни приказ процене о одрживости личне мотивације у настави



Ови подаци су охрабрујући ако се пореде са сличним истраживањима (Hurd 2006; Xiao/Hurd 2010) у којима половина студената који уче Л2 на даљину није успела да одржи мотивацију.

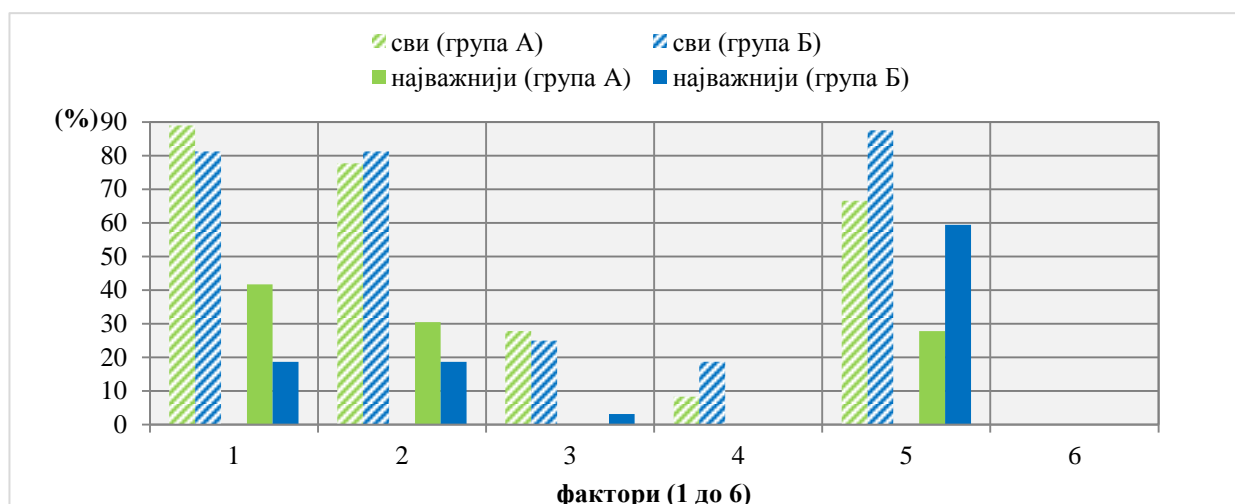
Највећи број студената групе А који су успели да одрже мотивацију као главне факторе наводе: наставни материјал и активности на платформи (88,9%), за 77,7% студената важан је предметни наставник, за 66,6% пресудна је лична заинтересованост за немачки језик, породица је на првом месту код 27,8%, а колеге са посла за 8,3% испитаника (табела 14, графикон 12). Дакле, као најважније факторе испитаници су означили наставни материјал и активности на платформи (41,7%), предметног наставника (30,5%) и личну заинтересованост за немачки језик (27,8%). Два студента су своје одговоре образложила коментаром:

- „Увек на време доспевају све потребне информације до студента, свиђа ми се уређеност платформе предмета. Ова платформа је најбоља од свих које имамо.“
- „Имам добру основу знања немачког језика, волим тај језик и желим да га користим у послу. Материјали који се налазе на платформи су врло јасни и прецизни. Своје знање упоређујем са решењима вежбања.“

Табела 14. Упоредни приказ ставова студената о мотивационим факторима

Који фактори су Вам помогли у одржавању мотивације?	А – Студенти студија на даљину				Б – Студенти традиционалних студија			
	Сви		Најважнији		Сви		Најважнији	
	N (број)	%	N (број)	%	N (број)	%	N (број)	%
(1) Наставни материјал и активности	32	88,9	15	41,7	26	81,2	6	18,7
(2) Предметни наставник	28	77,7	11	30,5	26	81,2	6	18,7
(3) Породица	10	27,8	0	0	8	25	1	3,2
(4) Колеге са посла ¹¹⁹	3	8,3	0	0	6	18,7	0	0
(5) Лична заинтересованост	24	66,6	10	27,8	28	87,5	19	59,4
(6) Други фактор	0	0	0	0	0	0	0	0
УКУПНО			36	100			32	100

Графикон 12. Упоредни приказ ставова студената о мотивационим факторима



Код студената групе **Б** најзаступљенији одговор био је лична заинтересованост за немачки језик (87,5% студената заокружило је овај фактор). За њих подједнако су важни наставни материјал, активности на часовима и предметни наставник (81,2%), а знатно ниже су породица (25%) и колеге са посла (18,7%). У овој групи испитаника лична заинтересованост за немачки језик је најважнији фактор (59,4%), са по 18,7% заступљени су активности на часу и предметни наставник, а са 3,2% породица. Десеторо студената написало је запажања, која потврђују наведене факторе:

¹¹⁹ Овај фактор наведен је у анкетном листу за студенте традиционалних студија јер међу овом групом студента има и оних који паралелно раде и студирају. Обично је реч о пракси коју обављају у неком хотелу, туристичкој агенцији или предузећу.

- „Важно је учити језике, поготову немачки и енглески, због посла а и из личног задовољства.“
- „Као мали сам летње распусте проводио код породице у Аустрији и стога сам се заинтересовао за овај језик и имам жељу да га научим.“
- „Свиђа ми се начин на који нам професорка предаје, часови су интересантни и знам да ће нам увек изаћи у сусрет.“
- „Веома је важно да знамо немачки јер ће нам помоћи у даљем животу.“
- „Мотивација ми је да савладам још један страни језик.“
- „Професорка добро објашњава и доста смо укључени у предавања.“
- „Желим да савладам коначно немачки језик, с обзиром да га учим од трећег разреда основне школе. Свиђа ми се језик.“
- „Предметни наставник ми држи пажњу и одржава мотивацију за учење језика.“
- „На часовима се ради по књизи која је одлична за учење. Професорка лепо објашњава, указује на грешке које правимо и својим примером нам показује како је исправно.“
- „Професорка је та која нам одржава мотивацију јер су часови испуњени комуникацијом која нам одговара.“

Запажа се да наставни материјали, наставник и лична заинтересованост за језик највише утичу на мотивацију обе групе студената.

Који су били главни разлози што неки студенти нису успели да одрже мотивацију за учење немачког језика, независно од врсте наставе? То није успело 20% студената на даљину и 28,9% студената традиционалних студија (табела 13, графикон 11).

Сви који су учили на даљину изјаснили су се да је недостатак директног контакта са наставником и другим студентима највише негативно утицао на одрживост мотивације, а остали разлози су: недостатак самодисциплине (77,7%), преоптерећеност на послу (66,6%), преоптерећеност другим стручним предметима (55,5%), низак критеријум оцењивања и премало приватних и пословних прилика у којима се користи немачки језик (44,4%), наставни материјал на платформи (22,2%) (табела 15, графикон 13). Најважнији фактор за студенте ове групе био је

недостатак самодисциплине (44,5%), потом следе недостатак директног контакта са наставником и другим студентима (33,3%) и преоптерећеност на послу (22,2%). Додатних објашњења није било.

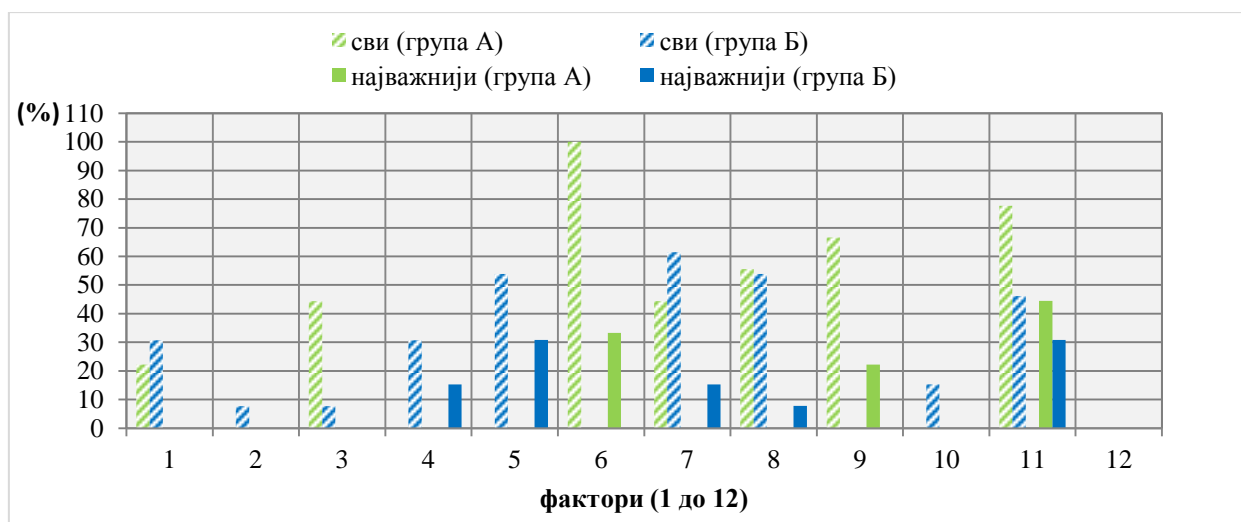
За студенте традиционалних студија главни разлози пада мотивације су: премало приватних и пословних прилика у којима користе немачки језик (61,5%), мали број часова у току недеље и преоптерећеност другим стручним предметима (53,8%), недостатак самодисциплине (46,1%), активности на часовима и предметни наставник (30,7%), недостатак личне заинтересованости за немачки језик (15,3%), низак и висок критеријум оцењивања (7,7%). Као најзначајнији фактор означили су недостатак самодисциплине и мали број часова у току недеље (30,8%), а за њим следе предметни наставник и премало прилика у којима користе немачки језик (15,3%) и преоптерећеност другим стручним предметима (7,8%). Своје одговоре на ово питање образложило је петоро студената:

- „Мали број часова сматрам најважнијим кривцем јер једном недељно је мало, боље да се три часа расподеле у три дана, што значи да би се тих дана више посветили и три дана у недељи учили, а не једном.“
- „Мислим да треба повећати број часова.“
- „Сматрам да је јако мали фонд часова уопште за све језике на већини факултета.“
- „Наставник је увелико допринео паду мотивације за учење, због недовољног посвећивања ученицима који су тек кренули са учењем тог језика.“
- „Сматрам да се споро прелази градиво, јер из исте књиге учимо већ две године исти ниво“.

Табела 15. Упоредни приказ ставова студената о демотивационим факторима¹²⁰

Који фактори су Вам одмogli у одржавању мотивације? ¹²¹	А – Студенти студија на даљину				Б – Студенти традиционалних студија			
	Сви		Најважнији		Сви		Најважнији	
	N (број)	%	N (број)	%	N (број)	%	N (број)	%
(1) Наставни материјал и активности	2	22,2	0	0	4	30,7	0	0
(2) Висок критеријум оцењивања	0	0	0	0	1	7,7	0	0
(3) Низак критеријум оцењивања	4	44,4	0	0	1	7,7	0	0
(4) Предметни наставник	0	0	0	0	4	30,7	2	15,3
(5) Мали број часова у току недеље	0	0	0	0	7	53,8	4	30,8
(6) Недостатак директног контакта	9	100	3	33,3	0	0	0	0
(7) Премало прилика у којима користим немачки језик	4	44,4	0	0	8	61,5	2	15,3
(8) Преоптерећеност другим стручним предметима	5	55,5	0	0	7	53,8	1	7,8
(9) Преоптерећеност на послу	6	66,6	2	22,2	0	0	0	0
(10) Недостатак личне заинтересованости	0	0	0	0	2	15,3	0	0
(11) Недостатак самодисциплине	7	77,7	4	44,5	6	46,1	4	30,8
(12) Други фактор	0	0	0	0	0	0	0	0
УКУПНО			9	100			13	100

Графикон 13. Упоредни приказ ставова студената о демотивационим факторима



¹²⁰ Из техничких разлога, у табелама 15, 17, 21 и 26 дата је скраћена верзија понуђених одговора у анкетним питањима бр. 5, 7, 11 и 16.

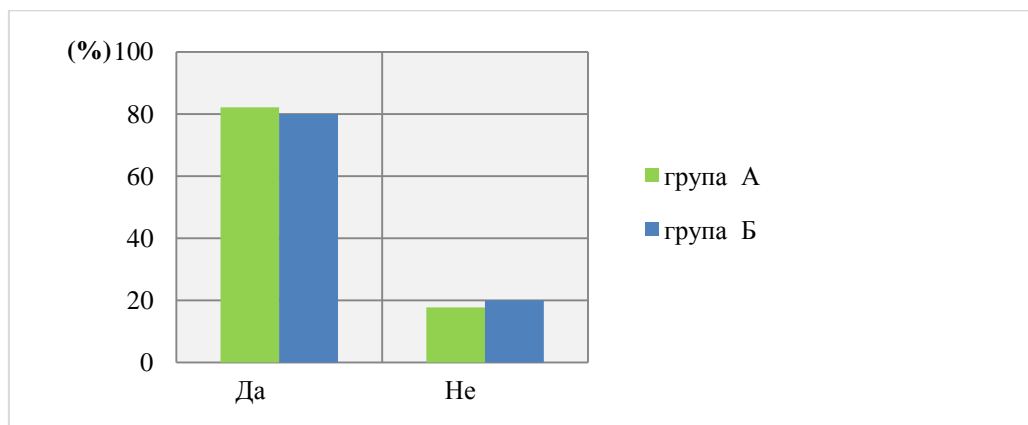
¹²¹ Због особености наставе на даљину фактор бр. 5 није наведен у анкетном листу за студенте студија на даљину. У анкетном листу намењеном студентима традиционалних студија изостављени су фактори бр. 6 и 9.

Већина студената сматра да је пронашла начине којима сама себе мотивише током трајања наставе, и то 82,2% студената студија на даљину и 80% студената традиционалних студија (табела 16, графикон 14).

Табела 16. Упоредни приказ ставова студената о проналажењу начина за самомотивацију

Да ли сте пронашли начине да сами себе мотивишете?	А – Студенти студија на даљину		Б – Студенти традиционалних студија	
	N (број)	%	N (број)	%
(1) Да	37	82,2	36	80
(2) Не	8	17,8	9	20
УКУПНО	45	100	45	100

Графикон 14. Упоредни приказ ставова студената о проналажењу начина за самомотивацију



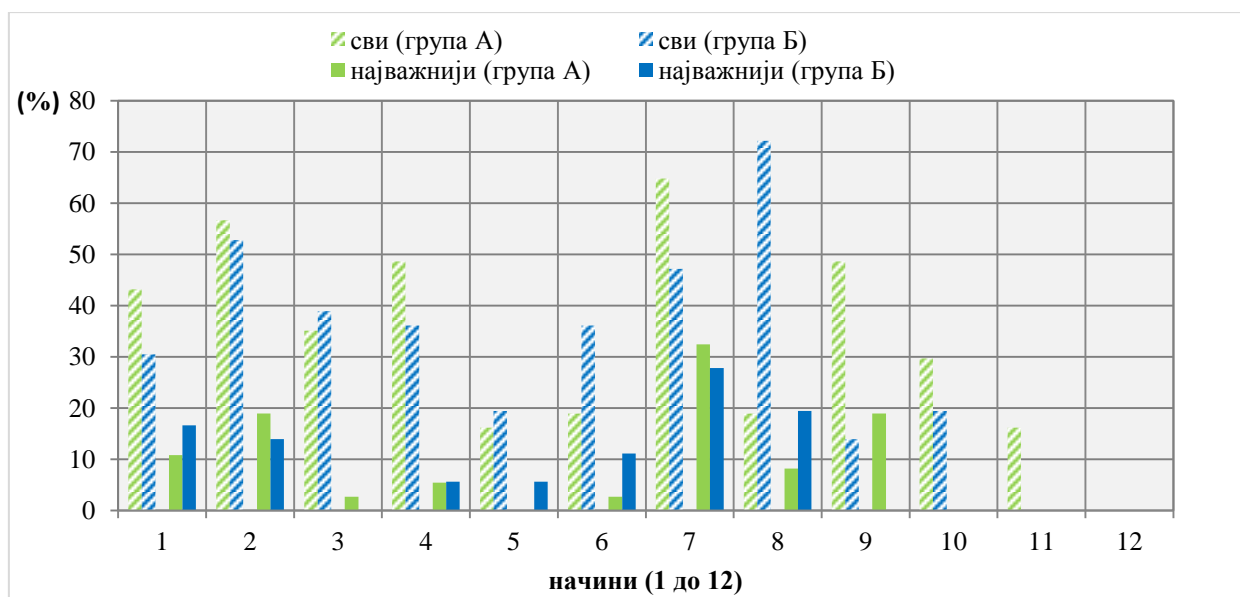
Позитивно самободрење је начин за који се определио највећи број студената групе А (64,8%), а за њим следе: гледање немачких канала (56,7%), слушање германофоне музике и обраћање наставнику за помоћ (48,6%), ступање у контакт са изворним говорницима (43,2%), гледање филмова на немачком језику (35,1%), обраћање студенту за помоћ (29,7%), постављање и постизање циљева и присуствовање редовној настави што је чешће могуће (18,9%), читање текстова на немачком језику и обраћање породици за помоћ (16,2%) (табела 17, графикон 15). У оквиру истог питања требало је назначити најважнији начин. Добијени су следећи одговори: позитивно самободрење (32,4%), гледање телевизије на немачком језику и обраћање наставнику за помоћ (18,9%), ступање у контакт са

изворним говорницима (10,8%), присуствовање редовној настави што је чешће могуће (8,2%), слушање германофоне музике (5,4%), гледање филмова на немачком језику, као и постављање циљева и праћење напредовања у њиховом остваривању (2,7%).

Табела 17. Упоредни приказ начина за одржавање мотивације

Који начини су Вам помогли да останете мотивисани током извођења наставе?	А – Студенти студија на даљину				Б – Студенти традиционалних студија			
	Сви		Најважнији		Сви		Најважнији	
	N (број)	%	N (број)	%	N (број)	%	N (број)	%
(1) Ступање у контакт са изворним говорницима	16	43,2	4	10,8	11	30,5	6	16,6
(2) Гледање канала	21	56,7	7	18,9	19	52,8	5	13,9
(3) Гледање филмова	13	35,1	1	2,7	14	38,9	0	0
(4) Слушање музике	18	48,6	2	5,4	13	36,1	2	5,6
(5) Читање текстова	6	16,2	0	0	7	19,4	2	5,6
(6) Постављање и постизање циљева	7	18,9	1	2,7	13	36,1	4	11,1
(7) Позитивно самободрење	24	64,8	12	32,4	17	47,2	10	27,8
(8) Присуствовање настави	7	18,9	3	8,2	26	72,2	7	19,4
(9) Помоћ наставника	18	48,6	7	18,9	5	13,9	0	0
(10) Помоћ студента	11	29,7	0	0	7	19,4	0	0
(11) Помоћ породице	6	16,2	0	0	0	0	0	0
(12) Друга стратегија	0	0	0	0	0	0	0	0
УКУПНО			37	100			36	100

Графикон 15. Упоредни приказ начина за одржавање мотивације



Код студената традиционалних студија најзаступљенији одговор био је присуствовање редовној настави што је чешће могуће (72,2%), а за њим следе: гледање немачких канала (52,8%), позитивно самободрење (47,2%), гледање немачких филмова (38,9%), слушање германофоне музике (36,1%), постављање и остваривање циљева (36,1%), ступање у контакт са изворним говорницима (30,5%), читање текстова на немачком језику и обраћање студенту за помоћ (19,4%), обраћање наставнику за помоћ (13,9%). И у овој групи је позитивно самободрење најзначајнији начин (27,8%). Затим следе редовно похађање наставе (19,4%), ступање у контакт са изворним говорницима (16,6%), гледање канала на немачком језику (13,9%), постављање и постизање циљева (11,1%), слушање музике и читање текстова на немачком језику (5,6%).

Уочено је да су обе групе студената користиле више начина који су им помогли у самомотивацији. Најзначајнија стратегија за обе групе је самободрење. Мали број испитаника је препознао вредност врло значајне стратегије која од студента тражи да постави себи циљеве и прати степен напредовања у њиховом остваривању, а мање од једне четвртине студената студија на даљину похађало је редовну наставу ради одржавања мотивације.

Добијени одговори могу се тумачити као извор индивидуалних разлика у одржавању мотивације међу испитаницима. Ипак, важно је студентима сугерисати да примењују и доследно користе стратегије за које је утврђено да су занемарене у односу на друге. Домаћа и страна истраживања су доказала колико читање, слушање музике и гледање филмова на Л2 доприноси не само мотивацији него и бољем меморисању нових речи (Vikićki 2012, 2013) и колико друштвена вршњачка помоћ може бити драгоцену у јачању мотивације (Radić-Vojanić 2012a).

Одговори студената на питања која се тичу мотивације, ставова према настави и ангажовања током учења, могу се анализирати поређењем њихове учесталости (фреквенција) у два група испитаника. Адекватну анализу односа двеју група са једнаким бројем испитаника, пружа χ^2 – тест независности. Тест мери интензитет повезаности атрибутивних (квалитативних) обележја у групама, мада не показује природу те повезаности. У неколико наредних табеларних приказа (табеле 18, 22, 23, 24 и 27) представљене су дескриптивне

статистике за кодирану варијанту обележја представљеног у табели, што даје глобалну слику распореда датог обележја у посматраним групама. У другом делу табеле, дате су вредности χ^2 – теста за сагласност (повезаност) двеју група студената по посматраном обележју.

На питање да ли се мотивација за учење немачког језика мењала током наставе, у случају наставе на даљину повећала се код 31,1%, смањила се код 17,8%, а остала иста код 51,1% студената групе А (табела 18, графикон 16). О одустајању од даљег учења немачког језика размишљало је 15,5% студената ове групе (табела 19, графикон 17). Два студента навела су могуће разлоге:

- „Никада раније нисам учила немачки и сматрам да је тежак за студенте.“
- „Веома је тешко учити на даљину нови језик, који нисте пре учили. Тешко је погодити изговор речи.“

Ипак, 84,5% студената групе А препоручило би предмете Немачки језик 1 и Немачки језик 2 другим студентима који уче на даљину (табела 20, графикон 18), а наведени разлози су:

- „Зато што је професор доступан 24 часа за нас, што значи да му се за све нејасноће са лакоћом можемо обратити, а у кратком року нам стиже одговор.“
- „Због добрих презентација и помоћи професора.“
- „Мислим да је немачки језик врло важан у пословном свету, поготово што сада озбиљне компаније долазе управо из Немачке, Аустрије итд., да инвестирају у Србију. Немачки бих препоручила свима да уче ако нису раније.“
- „Немачки језик је један од светских језика који се говоре и корисно га је учити.“
- „Преко платформе можете учити када вам одговора, материјал је одличан.“
- „Немачки језик је тежи од других понуђених предмета, али је веома битан, нарочито за оне који намеравају да раде у иностранству.“

Код 35,5% студената традиционалних студија мотивација за учење немачког језика у току наставе се повећала, код 20% се смањила, а код 44,5% је остала иста. У овој групи 24,5% студената је размишљало да одустане од учења немачког језика. Двоје студената је свој став поткрепило коментаром:

- „Сувише тежак језик, а на предавањима се научи тако мало.“
- „Јако тежак језик, ако не успем да дођем једне недеље и пропустим три часа у том дану, онда сам следеће недеље у великом заостатку, због тога предлажем да се уведе промена да три дана у недељи имамо по сат времена.“

Скоро сви студенти групе Б (91,1%) препоручили би предмете Немачки језик 1 и Немачки језик 2 другим студентима. На основу дописаних одговора, разлози могу бити лепота и корисност језика, занимљиви часови, добар наставник:

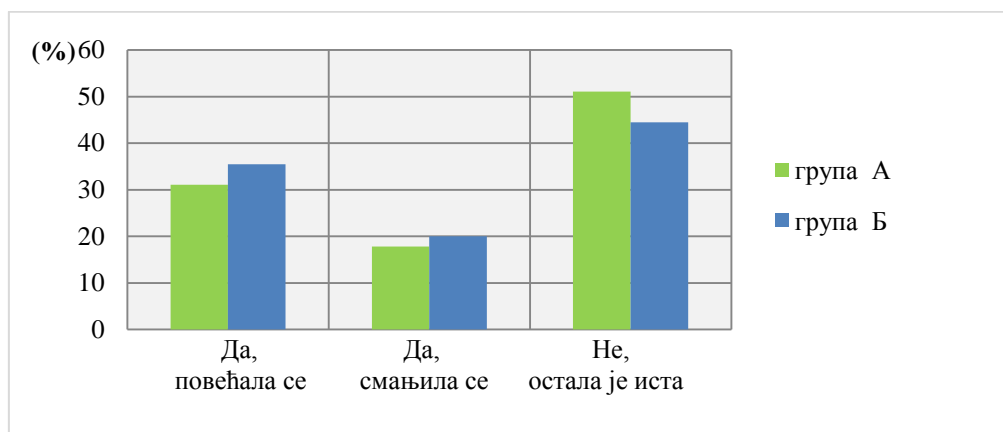
- „Због одличне интеракције на часовима.“
- „Добар професор, све већа заступљеност немачког језика.“
- „Леп језик, квалитетан професор.“
- „То је језик моћне земље и морате га знати.“
- „Јако користан језик, нарочито у туризму веома распрострањен.“
- „Мислим да би и други требало да уче немачки језик зато што је Немачка једна од водећих држава у свету и пружа многе могућности.“
- „Важан и леп језик који јако поштујем и дефинитивно бих свима препоручио учење овог језика.“
- „Други страни језик у туризму је неопходан, а познато је да Немци највише путују.“

Табела 18. Упоредни приказ пада и пораста мотивације студената

Да ли се Ваша мотивација мењала у току наставе?	А – Студенти студија на даљину		Б – Студенти традиционалних студија	
	N (број)	%	N (број)	%
(1) Да, повећала се	14	31,1	16	35,5
(2) Да, смањила се	8	17,8	9	20
(3) Не, остала је иста	23	51,1	20	44,5
УКУПНО	45	100	45	100

Табела 18 (наставак)	ДЕСКРИПТИВНЕ СТАТИСТИКЕ			χ^2 – тест, (гр.А ↔ гр.Б) (праг значајности $p = 0,05$)	
	СРЕДЊА ВРЕДНОСТ (\bar{X})	СТАНД. ДЕВ. (σ)	КОЕФИЦ. ВАРИЈАЦИЈЕ (CV-%)	Вероватн. χ^2 статистике	Сагласност фреквенција по групама:
Група А	2,20	0,89	40,66	0,818	Једнаке
Група Б	2,09	0,90	43,09		

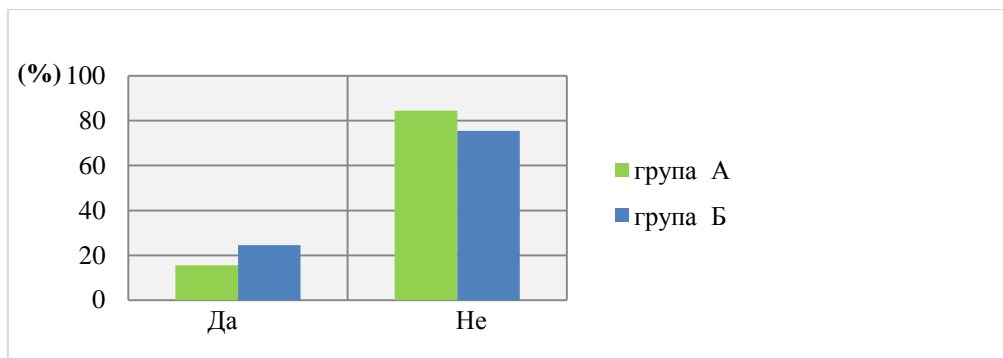
Графикон 16. Упоредни приказ пада и пораста мотивације студената



Табела 19. Упоредни приказ ставова студената о прекиду учења немачког језика

Да ли сте размишљали да одустане од учења немачког језика?	А – Студенти студија на даљину		Б – Студенти традиционалних студија	
	N (број)	%	N (број)	%
(1) Да	7	15,5	11	24,5
(2) Не	38	84,5	34	75,5
УКУПНО	45	100	45	100

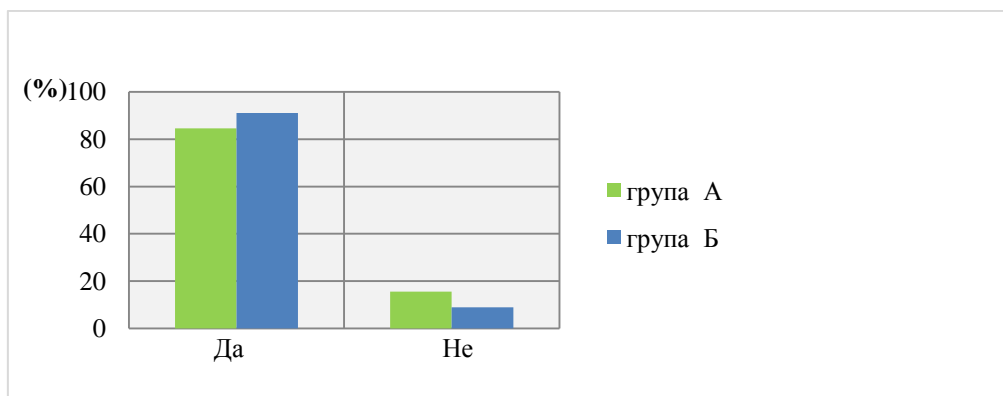
Графикон 17. Упоредни приказ ставова студената о прекиду учења немачког језика



Табела 20. Упоредни приказ ставова студената о томе да ли би предмете Немачки језик 1 и Немачки језик 2 препоручили другим студентима

Да ли бисте предмет Немачки језик препоручили другим студентима?	А – Студенти студија на даљину		Б – Студенти традиционалних студија	
	N (број)	%	N (број)	%
(1) Да	38	84,5	41	91,1
(2) Не	7	15,5	4	8,9
УКУПНО	45	100	45	100

Графикон 18. Упоредни приказ ставова студената о томе да ли би предмете Немачки језик 1 и Немачки језик 2 препоручили другим студентима



Из табела 14 и 15 јасно се виде разлози због којих су студенти групе А и Б показали позитивне и негативне промене у мотивацији. Статистичком анализом, према вредности χ^2 – теста, утврђено је да се обе групе студената могу сматрати статистички једнаким по начину промене мотивације током студија (табела 18).

Добијени резултат је оповргао постављену хипотезу да постоје значајне разлике у мотивацији ових двеју група студената. У истраживању се пошло од претпоставке да ће студенти студија на даљину бити мотивисанији јер уче помоћу рачунара. Ипак, податак да је више од трећине њих успело да повећа мотивацију можемо тумачити као позитиван, имајући у виду да ова група студената није имала прилику да са наставником усмено комуницира на немачком језику.

Премда је изузетно мали број студената студија на даљину размишљао да прекине са учењем немачког језика, осим демотивационих фактора наведених у табели 15, разлози за њихово евентуално одустајање могу бити „проблеми настали услед лоше организације времена, изолованост, лични проблеми и невладање стратегијама за онлајн учење“ (Sánchez-Serrano 2008: 165).

Осим испитивања мотивације, анкета је имала циљ да анализира мишљења студената о особинама, односно способностима којима се одликује добар студент немачког језика. У групи А процентуално најзаступљенији одговори били су: истрајност у праћењу наставног програма (88,9%), способност планирања и организовања сопственог учења (82,2%), способност одржавања нивоа ентузијазма и способност процене сопствених недостатака у употреби немачког језика (80%), увереност у успешно овладавање немачким језиком и способност усклађивања учења језика са осталим обавезама (71,1%), способност критичког мишљења (48,9%). Мање значајним способностима испитаници сматрају: преузимање иницијативе (33,3%), преузимање ризика (31,1%) и способност успостављања добрих односа са другим студентима (17,8%) (табела 21, графикон 19).

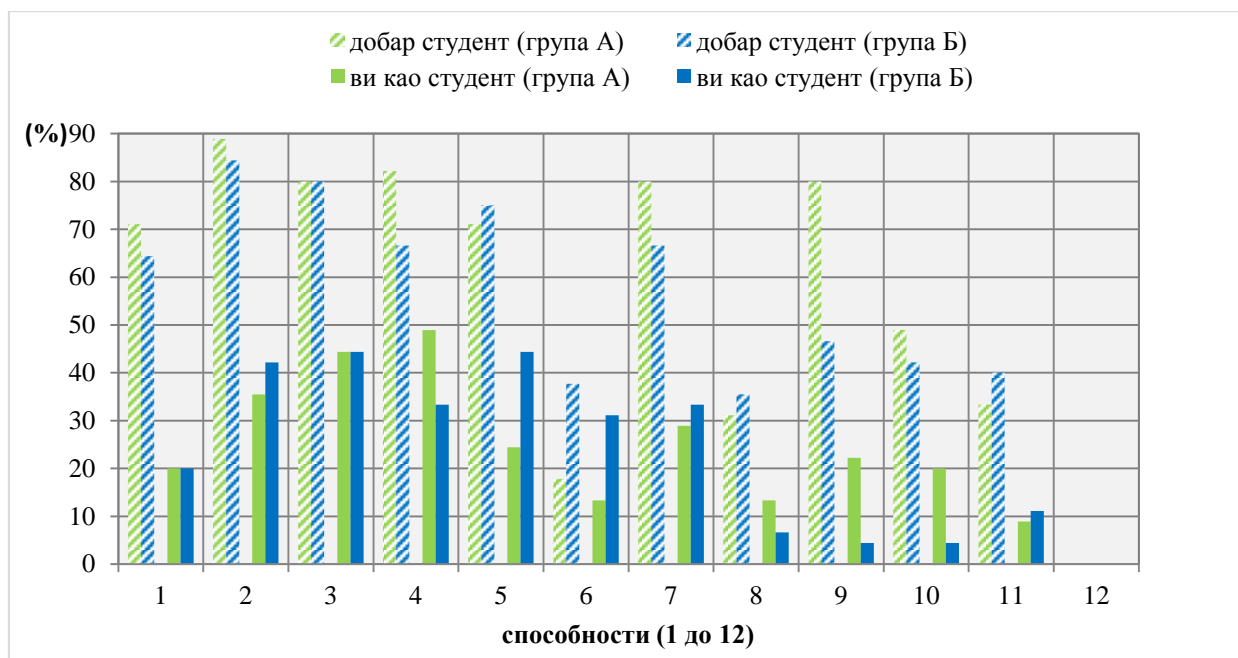
У оквиру истог питања студенти групе А имали су задатак да означе особине/способности које сматрају да поседују. Ако је судити према одговорима, 48,9% студената има способност планирања и организовања сопственог учења, 44,4% одржава ниво мотивације, 35,5% поседује истрајност у праћењу наставног програма, 28,9% је способно да процени сопствене недостатке у употреби немачког језика, 24,4% уме да усклађује учење језика са осталим обавезама, 22,2% је свесно својих потенцијала, 20% је уверено у успешно овладавање немачким језиком и има способност критичког мишљења, 13,3% је способно да успостави

добре односе са другим студентима и спремно да преузме ризик чак и по цену да направе грешке, а 8,9% поседује способност преузимања иницијативе.

Табела 21. Упоредни приказ очекиване и опажајуће представе о себи

Које способности поседује добар студент, а које Ви?	А – Студенти студија на даљину				Б – Студенти традиционалних студија			
	Добар студент		Ви као студент		Добар студент		Ви као студент	
	N (број)	%	N (број)	%	N (број)	%	N (број)	%
(1) Увереност у успешно овладавање немачким ј.	32	71,1	9	20	29	64,4	9	20
(2) Истрајност	40	88,9	16	35,5	38	84,4	19	42,2
(3) Ентузијазам/мотивација	36	80	20	44,4	36	80	20	44,4
(4) Организовање учења	37	82,2	22	48,9	30	66,6	15	33,3
(5) Усклађивање обавеза	32	71,1	11	24,4	34	75	20	44,4
(6) Успостављање добрих односа са студентима	8	17,8	6	13,3	17	37,7	14	31,1
(7) Процењивање сопствених недостатака у знању	36	80	13	28,9	30	66,6	15	33,3
(8) Преузимање ризика	14	31,1	6	13,3	16	35,5	3	6,6
(9) Самосвесност	36	80	10	22,2	21	46,6	2	4,4
(10) Критичко мишљење	22	48,9	9	20	19	42,2	2	4,4
(11) Преузимање иницијативе	15	33,3	4	8,9	18	40	5	11,1
(12) Друга способност	0	0	0	0	0	0	0	0

Графикон 19. Упоредни приказ очекиване и опажајуће представе о себи



Нешто су другачији одговори студената традиционалних студија. Најзаступљенији одговори били су да је добар студент истрајан у праћењу

наставног програма (84,4%), да уме да одржава ниво ентузијазма/мотивације (80%) и да има способност усклађивања учења језика са другим обавезама (75%). Њих 66,6% сматра да добар студент зна да планира и организује своје учење, као и да процени сопствене недостатке у употреби немачког језика, док 64,4% тврди да је добар студент уверен да ће успешно овладати немачким језиком. Мање од половине испитаника верује да добар студент познаје своје потенцијале (46,6%), има способност критичког мишљења (42,2%), уме да преузме иницијативу (40%), успоставља добре односе са другим студентима (37,7%) и спреман је на преузимање ризика (35,5%).

Процењујући своје способности, 44,4% студената групе **Б** сматра да уме да одржава ниво ентузијазма/мотивације и усклађује учење немачког језика са осталим обавезама, 42,2% тврди да поседује истрајност у праћењу наставног програма, 33,3% да има способност планирања и организовања сопственог учења и да уме да процени потешкоће у употреби немачког језика, 31,1% да уме да успостави добре односе са другим студентима, а свега 20% је уверено да ће успешно овладати немачким језиком. Њих 11,1% спремно је да преузме иницијативу, 6,6% показује спремност за прихватање ризика, а самосвест и способност критичког мишљења поседује 4,4% студената. Ни у једној групи није било допунских сугестија или коментара.

Резултати су показали да обе групе студената имају доста јасну представу о томе којим се метакогнитивним способностима и особинама одликује добар студент. Ипак, мање од половине испитаника је препознало да је добар студент свестан својих потенцијала, да критички размишља, успоставља добре односе са другим студентима, преузима иницијативу и да га могућност прављења грешака не спречава да учествује у активностима. Када је реч о личној перцепцији, утврђено је да више од половине студената обе групе не поседује наведене особине и способности. Интересантан је податак да око 70% студената обе групе није свесно мањкавости свог језичког знања. Такви налази сугеришу наставнику да више пута спроводи дијагностичке тестове у току академске године и подстиче студенте на самоевалуацију.

Наставничке интервенције, путем саветовања и подучавања о постојању и значају различитих метакогнитивних способности и стратегија, требало би да помогну студентима да представу о себи приближе очекиваној, стекну више самопоуздања и изграде одговарајуће вештине учења и организације.¹²² До сличног закључка су дошле Топалов и Радић-Бојанић (2014: 132): „Уколико ученик има јасну слику о властитим способностима, може се очекивати да ће, ако процени да нека од његових знања и компетенција не задовољавају ниво прописан задатком, уложити додатни напор како би постигао тај ниво знања. Давањем јасних инструкција, подстицањем коришћења стратегије самоевалуације и пружањем недвосмислених информација о постигнутом напретку у учењу, наставници могу помоћи ученицима да правилно процене своју самоефикасност у учењу страног језика“. Према у превазилажењу разлика између „реалног ја“ и „очекиваног ја“ велику улогу има наставник (Higgins 1987), до позитивног резултата се једино може доћи ако студент покаже спремност за промене (Altaras 2006: 183).

Анкетни лист требало је да пружи одговоре колико су студенти задовољни наставом из предмета Немачки језик 1 и Немачки језик 2.

На ово питање студенти групе **А** одговорили су на следећи начин: 55,6% је потпуно задовољно, 28,9% је углавном задовољно, а 15,5% и јесте и није задовољно. Уопште и углавном незадовољних није било (табела 22, графикон 20).

На исто питање 51,1% студената групе **Б** одговорило је да је углавном задовољно, 28,9% да је потпуно задовољно, 17,8% да и јесте и није задовољно, а 2,2% да углавном није задовољно. Ове групе могу се сматрати статистички једнаким по исказаном задовољству квалитетом наставе (табела 22). Ипак, студенти студија на даљину нешто су задовољнији квалитетом наставе (просечна вредност одговора у групи **А**: $\bar{X} = 4,40$ виша је него у групи **Б**: $\bar{X} = 4,07$), што је у складу са постављеном хипотезом, мада разлика није довољно велика да би се хипотеза могла усвојити.

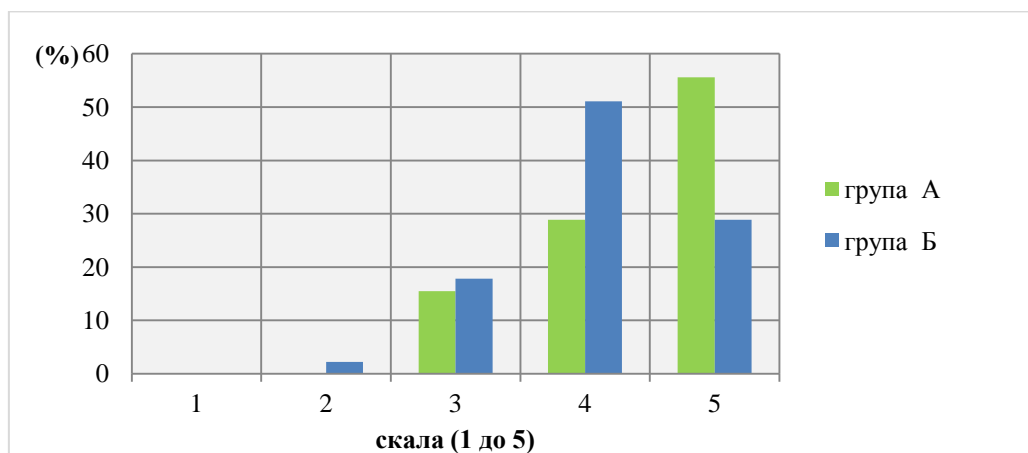
¹²² У виртуелном окружењу предавања на ову тему могу бити презентована студенту у виду аудио, односно видео записа или, још боље, употребом аудио и видео конференција, у којима се интеракција одвија неометано у оба смера, а коју у великој мери омогућава добра техничка опремљеност једне и друге стране.

Табела 22. Упоредни приказ степена задовољства студената квалитетом наставе

Степен задовољства Да ли сте задовољни?	А – Студенти студија на даљину		Б – Студенти традиционалних студија	
	N (број)	%	N (број)	%
(1) Уопште не	0	0	0	0
(2) Углавном не	0	0	1	2,2
(3) И да и не	7	15,5	8	17,8
(4) Углавном да	13	28,9	23	51,1
(5) Потпуно	25	55,6	13	28,9
УКУПНО	45	100	45	100

Табела 22 (наставак)	ДЕСКРИПТИВНЕ СТАТИСТИКЕ			χ^2 – тест, (гр.А ↔ гр.Б) (праг значајности $p = 0,05$)	
	СРЕДЊА ВРЕДНОСТ (\bar{X})	СТАНД. ДЕВ. (σ)	КОЕФИЦ. ВАРИЈАЦИЈЕ (CV-%)	Вероватн. χ^2 статистике	Сагласност фреквенција по групама:
Група А	4,40	0,75	17,06	0,054	Једнаке
Група Б	4,07	0,75	18,46		

Графикон 20. Упоредни приказ степена задовољства студената квалитетом наставе



Добијени резултат можемо тумачити претпоставком да су студенти студија на даљину упоређивали виртуелну наставу немачког језика са виртуелном наставом из других предмета која се претежно реализује кроз PowerPoint презентације, али и чињеницом да примена рачунара позитивно утиче на мотивацију, задовољство и напредак у успеху студената Ј2, што су нека домаћа

глотодидактичка истраживања и потврдила (Andrejević 2007; Đorđević 2013b; Ђукић Mirzayantz 2013).

Наиме, раније истраживање ауторке (Ђукић Mirzayantz 2013) показало је да је примена ауторског програма Hot Potatoes позитивно утицала на просечну оцену студената немачког језика, која је у летњем семестру била, статистички гледано, значајно виша у односу на оцену у зимском семестру. Највећи напредак су показали испитаници са нижим оценама (6 и 7). Општи став студената о примени рачунара у настави био је позитиван. Испитивани параметри, везани за одговоре студената у оквиру спроведене анкете, показали су да примена ауторског програма Hot Potatoes омогућава индивидуализацију наставног рада. За 80% испитаника фаза увежбавања и понављања градива помоћу рачунара прихватљивија је од уобичајеног начина рада у учионици из више разлога: вежбе су доступне на интернету и могу да их раде од куће; вежбе могу да понављају више пута; имају могућност самоевалуације и брзе интервенције на отклањању грешака; понуђене су вежбе различите тежине; самосталан рад им више одговара; брже памте.

Маја Андрејевић (2007) је у свом истраживању дошла до сличних резултата, када је реч о ставу студената шпанског језика о увођењу рачунара у наставу. Наиме, 77% испитаника је сматрало да је употреба рачунара веома корисна у процесу усвајања Л2, а 23% да доста помаже. Употреба линкова и интернета чинила је задатке интересантнијим, а студенте мотивисанијим. За 50% студената начин усвајања знања помоћу рачунара био је веома лакши него помоћу уџбеника, за њих 46% доста, а за само 4% мало лакши.

Јасмина Ђорђевић (2013b) утврдила је позитиван утицај електронских активности на унутрашњу мотивацију, самопоуздање и групни рад студената енглеског језика, што се одразило и на побољшање њиховог општег успеха. Напредак није био драматичан када је реч о великом броју високих оцена, али је дошло до смањења броја студената који у претходном семестру нису положили колоквијум. Студенти су предложили наставнику да и у следећем семестру настави са сличним активностима на рачунару јер им је „рад на задацима помогао да концепцију предмета сагледају из потпуно новог угла“ (ibidem: 283).

Сва три наведена истраживања спадају у врсту акционих истраживања у којима је рачунар примењен у циљу побољшања наставне праксе. Премда су корисна и информативна у погледу ефеката које CALL настава има на успех и мотивацију испитаника у домаћем образовном контексту, ова врста истраживања суочава се са два проблема, а то су: (1) ефекат новог, тј. примена нових технологија као нечега што одступа од уобичајеног начина рада, може утицати на заинтересованост, мотивацију и учешће испитаника у активностима; (2) Џон Хенријев ефекат (енг. *John Henry effect*) који може утицати да испитаници у контролној групи сами себе надмаше, јер су увођење иновације доживели као изазов или претњу (Chenoweth/Murday 2003: 290). Имајући ово на уму, истраживачи морају бити опрезнији у доношењу закључака о ефектима примене рачунара у настави Л2. Добијени подаци морају се накнадно поткрепљивати доказима и пратити.

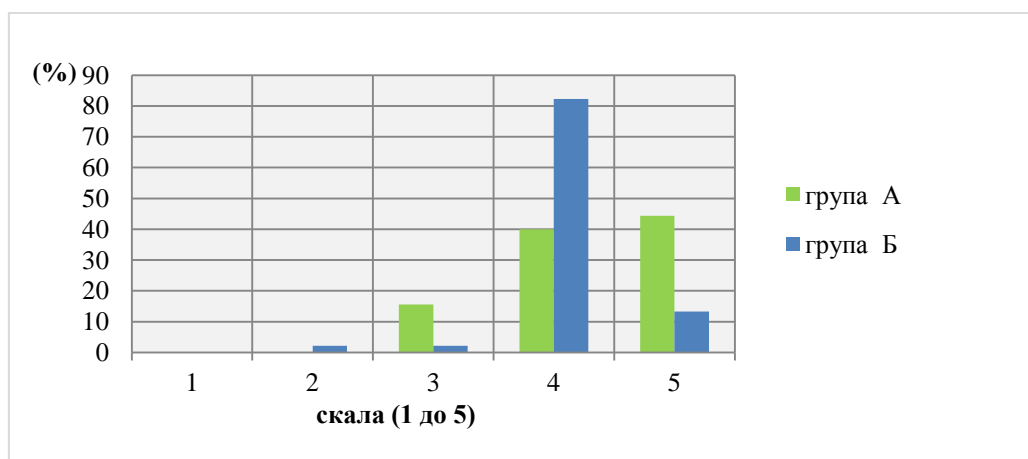
Када је реч о наставним садржајима на платформи, 44,4% студената групе А сматра да су потпуно занимљиви, 40% да су углавном занимљиви, а 15,6% определило се за одговор „и да и не“ (табела 23, графикон 21). У групи Б владају оваква мишљења: 82,3 % студената сматра да су наставни садржаји делимично занимљиви, 13,3 % мисли да су потпуно занимљиви, са „и да и не“ одговорило је 2,2% , а са „углавном не“ такође 2,2%. Ове две групе студената могу се сматрати статистички различитим по овом исказаном ставу (табела 23), при чему су за студенте традиционалних студија наставни садржаји занимљивији (просечна вредност одговора у групи А: $\bar{X} = 4,29$ мања је него у групи Б: $\bar{X} = 4,73$), што није у складу са постављеном хипотезом.

Табела 23. Упоредни приказ процене студената о занимљивости наставних садржаја

Сагласност о занимљивости Да ли се слажете?	А – Студенти студија на даљину		Б – Студенти традиционалних студија	
	N (број)	%	N (број)	%
(1) Уопште не	0	0	0	0
(2) Углавном не	0	0	1	2,2
(3) И да и не	7	15,6	1	2,2
(4) Углавном да	18	40	37	82,3
(5) Потпуно	20	44,4	6	13,3
УКУПНО	45	100	45	100

Табела 23 (наставка)	ДЕСКРИПТИВНЕ СТАТИСТИКЕ			χ^2 – тест, (гр.А ↔ гр.Б) (праг значајности $p = 0,05$)	
	СРЕДЊА ВРЕДНОСТ (\bar{X})	СТАНД. ДЕВ. (σ)	КОЕФИЦ. ВАРИЈАЦИЈЕ (CV-%)	Вероватн. χ^2 статистике	Сагласност фреквенција по групама:
Група А	4.29	0.73	16.95	0,000	РАЗЛИЧИТЕ
Група Б	4.73	0.50	12.18		

Графикон 21. Упоредни приказ процене студената о занимљивости наставних садржаја



Очекивало се да ће вежбања и задаци традиционалног типа у мултимедијалном окружењу, као и аутентични дидактизовани видео материјали, значајно утицати на процену студената студија на даљину о занимљивости наставних садржаја, поготово ако се има у виду да су студенти традиционалних студија радили са штампаним (уџбеником), визуелним (сликама из часописа) и

аудио материјалима (CD-ом). Могуће је да су технике и вежбања¹²³, које је наставник на часу користио вишеструко, а у виртуелном окружењу спорадично, као и заступљеност свих социјалних форми рада¹²⁴, имали већег ефекта на студенте традиционалних студија, који су се у већем проценту изјаснили да су наставни садржаји на часу занимљиви (95,6% наспрам 84,4%). Овај резултат налаже детаљније испитивање ставова студената на даљину о појединачним наставним активностима на платформи.

Када је реч о применљивости наставних садржаја у пракси, 44,5% студената групе А у потпуности се слаже да су садржаји применљиви, 33,4% сматра да су углавном применљиви, 15,5% се углавном не слаже са том констатацијом, а 6,6% се и слаже и не слаже (табела 24, графикон 22). У групи Б, 53,3% студената сматра да су наставни садржаји на часовима углавном применљиви у пракси, 28,9% се и слаже и не слаже са том констатацијом, 13,4% је потпуно сагласно, а 2,2% се уопште не слаже или се углавном не слаже са том тврдњом. Групе се могу сматрати статистички различитим по овом исказаном ставу (табела 24), што јесте у складу са постављеном хипотезом.

Табела 24. Упоредни приказ процене студената о применљивости наставних садржаја

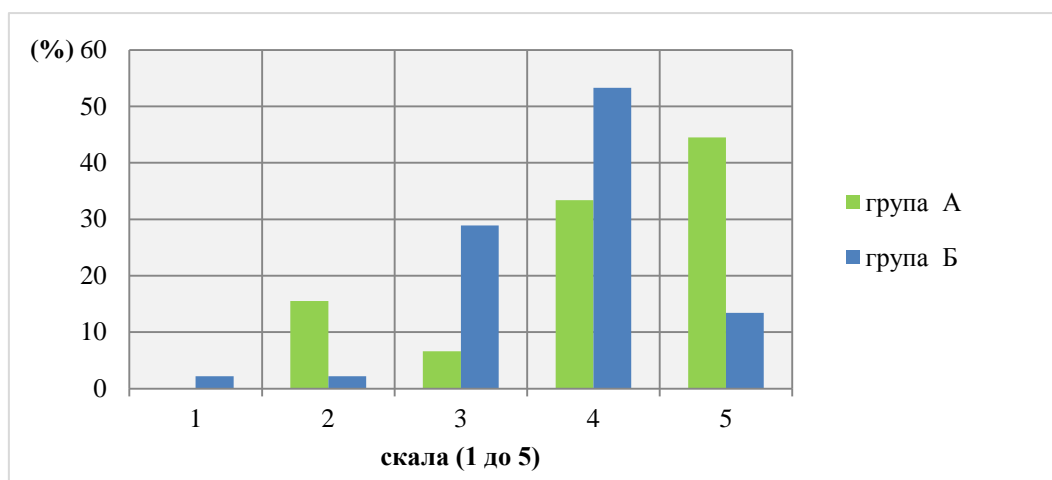
Сагласност о применљивости Да ли се слажете?	А – Студенти студија на даљину		Б – Студенти традиционалних студија	
	N (број)	%	N (број)	%
(1) Уопште не	0	0	1	2,2
(2) Углавном не	7	15,5	1	2,2
(3) И да и не	3	6,6	13	28,9
(4) Углавном да	15	33,4	24	53,3
(5) Потпуно	20	44,5	6	13,4
УКУПНО	45	100	45	100

¹²³ У традиционалној настави оба наставника учестало су користила технику слободних асоцијација, тј. низања речи и израза на задату тему (енг. *brainstorming*), технику подстицања језичког и општег предзнања у раду са текстовима, технику проверавања разумевања аудио или писаног текста дијалошким методом, вежбања заснована на дијалогу с поделом улога, технику подстицања дискусије о некој појави (нпр. музички укус младих) у локалној и иностраној култури, дидактичке игре. До овог податка ауторка је дошла самопосматрањем и посећивањем часова колегинице Челик Бабић. Међусобно посећивање часова спада у један од начина праћења рада наставника Л2 на ФТХМ и ПФБ, а све у циљу побољшања квалитета наставе.

¹²⁴ У социјалне форме рада убрајају се (Дурбаба 2011: 124): фронтална настава, групни, партнерски и индивидуални рад.

Табела 24 (наставак)	ДЕСКРИПТИВНЕ СТАТИСТИКЕ			χ^2 – тест, (гр.А ↔ гр.Б) (праг значајности $p = 0,05$)	
	СРЕДЊА ВРЕДНОСТ (\bar{X})	СТАНД. ДЕВ. (σ)	КОЕФИЦ. ВАРИЈАЦИЈЕ (CV-%)	Вероватн. χ^2 статистике	Сагласност фреквенција по групама:
Група А	4,07	1,07	26,42	0,000	РАЗЛИЧИТЕ
Група Б	3,73	0,81	21,67		

Графикон 22. Упоредни приказ процене студената о применљивости наставних садржаја



Поређењем модалних вредности одговора¹²⁵ може се уочити да студенти студија на даљину у већој мери доживљавају применљивост наставних садржаја него студенти традиционалних студија. Један од могућих разлога је тај што је наставник у писаној форми на српском језику у свакој наставној теми истакао њену информациону и комуникациону вредност, док је у учионици то углавном чинио усменим путем, такође на српском језику.¹²⁶ Могуће је претпоставити да је писани начин остављао бољи ефекат од усменог. Вероватно су и разноврсни дидактизовани и аутентични видео садржаји, у којима је језик приказан у контексту, утицали да студенти студија на даљину схвате да то што уче могу

¹²⁵ Модална вредност скупа представља „вредност“ одговора која се најчешће јављала (имала највећу фреквенцију). Другим речима, то је онај одговор који је процентуално најзаступљенији у скупу свих одговора. У табели 24 то је одговор (5) „потпуно“, који се јавља у 44,5% случајева у групи А, односно одговор (4) „делимично да“, који се јавља у 53,3% случајева у групи Б.

¹²⁶ У уџбенику *Berliner Platz 1 neu* општи циљеви и сврха уџбеника изложени су на немачком језику и у свакој лекцији се деле на специфичније и конкретније циљеве. Утисак ауторке је да студенти обраћају већу пажњу ако су циљеви и исходи лекције презентовани на матерњем језику. На тај начин се избегава евентуално неразумевање формулација на немачком језику, а у виртуелном окружењу се успоставља непосреднији контакт са студентима.

заиста и да примене у пракси. Осим тога, 43,2% студената групе **A** (наспрам 30,5% студената групе **B**) имало је прилику да ступи у контакт са изворним говорницима (табела 17) и, највероватније, примени говорне изразе из лекција.

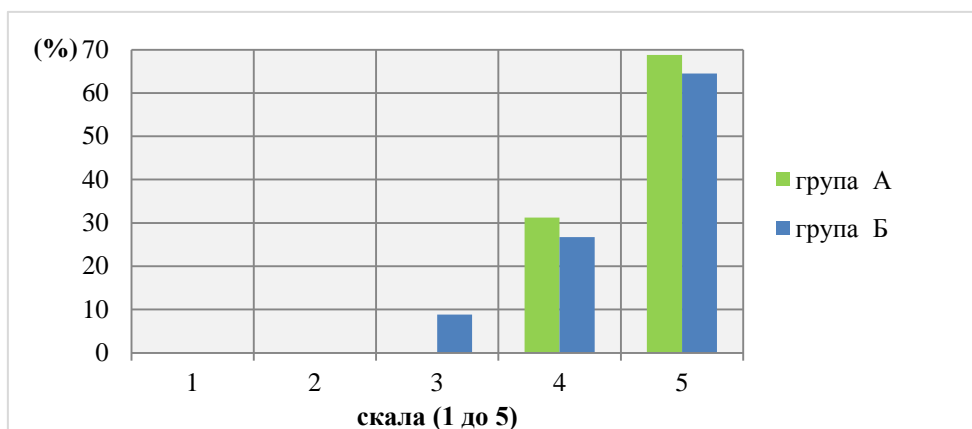
Без обзира на овај податак, и студенти групе **B** позитивно су се изјаснили у вези са овим питањем, што говори о томе да уџбеник *Berliner Platz 1 neu* задовољава стварне комуникативне потребе студената на почетном нивоу учења (као што су поздрављање, представљање себе и других, оријентација у граду, изражавање временских прилика, писање разгледница и др.).

У групи **A**, спремношћу наставника на сарадњу потпуно је задовољно 68,8% студената, а 31,2% је углавном задовољно (табела 25, графикон 23). У групи **B**, 64,5% студената је потпуно задовољно спремношћу наставника на сарадњу, 26,7% је углавном задовољно, а 8,8% студената и јесте и није задовољно. Ови налази су очекивани јер су оба наставника посвећена свом послу, али уједно и свесна чињенице да њихов рад подлеже редовној интерној контроли факултета.

Табела 25. Упоредни приказ степена задовољства студената спремношћу наставника на сарадњу

Степен задовољства Да ли сте задовољни?	А – Студенти студија на даљину		Б – Студенти традиционалних студија	
	N (број)	%	N (број)	%
(1) Уопште не	0	0	0	0
(2) Углавном не	0	0	0	0
(3) И да и не	0	0	4	8,8
(4) Углавном да	14	31,2	12	26,7
(5) Потпуно	31	68,8	29	64,5
УКУПНО	45	100	45	100

Графикон 23. Упоредни приказ степена задовољства студената спремношћу наставника на сарадњу



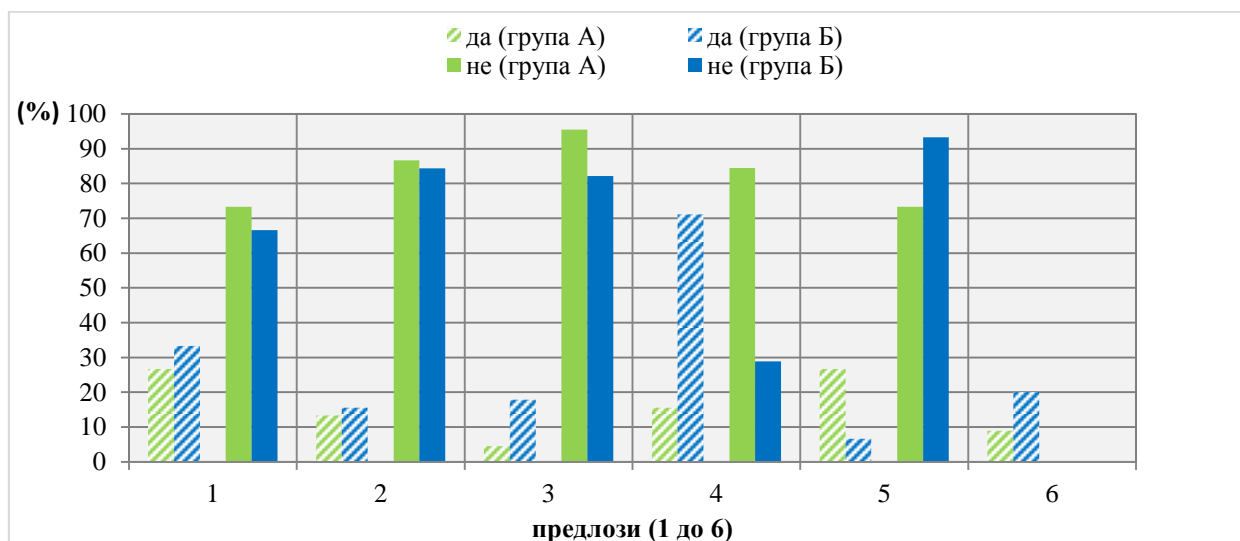
Од студената је тражено да дају и своје сугестије за организацију наставе немачког језика. Студенти студија на даљину сматрају да је много мање онога што треба мењати у односу на оно што треба задржати. У великом проценту (95,5%) изјаснили су се да не би требало мењати начин пружања помоћи од стране наставника, као ни начин припремања и презентовања наставних садржаја на платформи (86,7%). Не би требало мењати ни поступак контроле и оцењивања (84,5%), уџбеник, као ни време и број консултација са наставником (73,3%) (табела 26, графикон 24). Неколико студената дописало је следеће предлоге и коментаре:

- „По мом мишљењу не би требало мењати ништа у смислу квалитета и организације наставе немачког језика.“
- „Волео бих више видео предавања.“
- „Више да вежбамо изговор.“
- „По мом мишљењу ништа. Одличног је квалитета.“
- „Више активности.“
- „Мислим да је платформа добро урађена, него је проблем у недостатку комуникације са професором и другим студентима. То би требало побољшати.“

Табела 26. Упоредни приказ предлога студената за промену организације наставе

Да ли треба мењати?	А – Студенти студија на даљину				Б – Студенти традиционалних студија			
	Да		Не		Да		Не	
	N (број)	%	N (број)	%	N (број)	%	N (број)	%
(1) Уџбеник	12	26,7	33	73,3	15	33,3	30	66,7
(2) Наставни садржај	6	13,3	39	86,7	7	15,5	38	84,5
(3) Помоћ наставника	2	4,5	43	95,5	8	17,8	37	82,2
(4) Поступак контроле и оцењивања	7	15,5	38	84,5	32	71,1	13	28,9
(5) Консултације	12	26,7	33	73,3	3	6,6	42	93,4
(6) Други предлог	4	8,9	0	0	9	20	0	0

Графикон 24. Упоредни приказ предлога студената за промену организације наставе



У групи студената традиционалних студија највише замерки има на поступак контроле и оцењивања; 71,1% студената сугерише да би га требало мењати. Време и број консултативних сусрета са наставником не би требало мењати (93,4%), као ни помоћ наставника (82,2%), начин припремања и презентовања наставних садржаја на часу (84,5%) и уџбеник *Berliner Platz 1 neu* (66,7). Неколико студената дописало је и своје предлоге:

- „Можда гледање неког филма или слушање песама. Важно је чути како се речи изговарају због нагласка.“

- „Више понављања што се тиче граматике.“
- „Више часова недељно или да се постојећи фонд распореди другачије.“
- „Више конверзације, више часова немачког језика.“
- „Требало би да радимо презентације на немачком и имамо већи фонд часова. Нпр. да се уведу вежбе, где је већа комуникација. Верујем да се најбоље учи кроз причање.“
- „Више домаћих задатака.“
- „Понављање непознатих речи са прошлог часа би, по мом мишљењу, увелико повећало квалитет наставе, а и знање ученика.“
- „Требало би да имам много више комуникације и слушања језика. Да се смањи граматика и да фокус буде на вокабулару.“
- „Превелике су групе. Мислим да би рад био бољи ако бисмо били подељени у мање групе.“

Премда су обе групе студената давали приближно сличне одговоре, разлика у ставовима односе се на поступак контроле и оцењивања. Изгледа да су студенти студија на даљину били субјективнији у процени у односу на њихове колеге. Без обзира на ставове испитаника, потребно је да се повећају испитни захтеви за обе групе студената, јер и једни и други по окончаном студирању добијају исту диплому. Разлози за ову одлуку превасходно се налазе у лошим резултатима екстерног теста, али и у одговорима појединих студената да незахтеван наставник утиче на пад њихове мотивације и посвећеност (табеле 15 и 29).

У истраживању се пошло од претпоставке да ће студенти студија на даљину знатно више провести времена у учењу немачког језика, због флексибилности коју им пружа студирање на даљину, недостатка усмене комуникације са наставником, сусрета са новим начином учења Л2 и чињенице да је реч претежно о запосленим особама које су прихватили овакав концепт студирања из жеље да прошире своје знање, а не само ради стицања дипломе.

Одговори на питање колико времена проводе у учењу пружају овакву слику: 46,7% студената студија на даљину учи немачки језик до сат недељно, 26,7% до два сата, 4,4% до три сата, 11,1% више од три сата, само пред

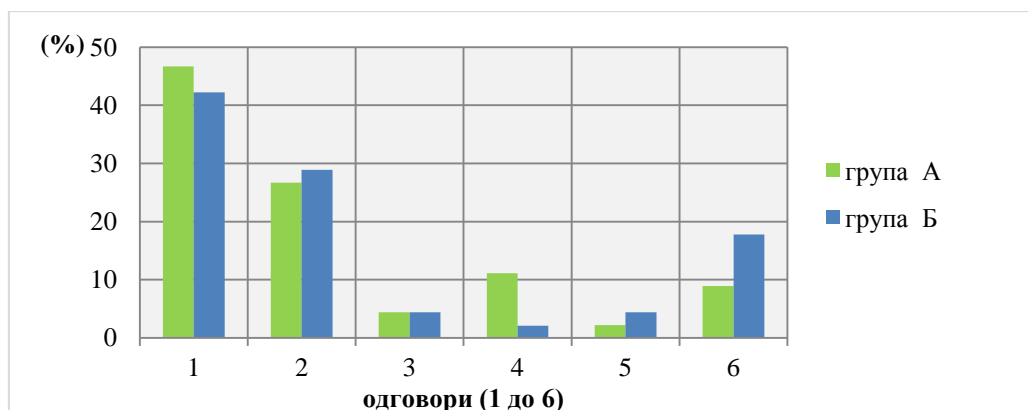
колоквијум учи 2,2%, а уопште не учи 8,9% студената ове групе (табела 27, графикон 25).

Табела 27. Упоредни приказ уложеног времена за учење немачког језика

Колико сати учите немачки језик?		А – Студенти студија на даљину		Б – Студенти традиционалних студија	
		N (број)	%	N (број)	%
Уче недељно:	(1) До сат	21	46,7	19	42,2
	(2) До два сата	12	26,7	13	28,9
	(3) До три сата	2	4,4	2	4,4
	(4) Више од три сата	5	11,1	1	2,2
(5) Само пред колоквијум		1	2,2	2	4,4
(6) Не уче		4	8,9	8	17,9
УКУПНО		45	100	45	100

Табела 27 (наставак)	ДЕСКРИПТИВНЕ СТАТИСТИКЕ			χ^2 – тест, (гр. А ↔ гр.Б) (праг значајности $p = 0,05$)	
	СРЕДЊА ВРЕДНОСТ (\bar{X})	СТАНД. ДЕВ. (σ)	КОЕФИЦ. ВАРИЈАЦИЈЕ (CV-%)	Вероватн. χ^2 статистике	Сагласност фреквенција по групама:
Група А	2,22	1,61	72,36	0,483	Једнаке
Група Б	2,51	1,90	75,76		

Графикон 25. Упоредни приказ уложеног времена за учење немачког језика



Чињеница је да и студенти традиционалних студија издвајају мало времена за учење. Тако, недељно до сат у учењу проведе 42,2% испитаника, до два сата 28,9%, до три сата 4,4%, више од три сата 2,2%, само пред колоквијум 4,4%, док уопште не учи 17,9% студената. Обе испитиване групе могу се сматрати

статистички једнаким по времену које проведу у учењу немачког језика (табела 27). Овај резултат није потврдио полазну хипотезу.

Међутим, када се упореди број студената обе групе који су се изјаснили да уче (91,1% у групи **A**, наспрам 82,1% у групи **B**) са бројем који су се изјаснили да не уче (8,9% у групи **A**, наспрам 17,9% у групи **B**), види се да учи већи број студената студија на даљину. Без обзира на то, налази сугеришу закључак да ни једна ни друга група не учи довољно, а могући узроци се јасно виде из табеле 29. И у другим домаћим глотодидактичким истраживањима констатовано је да су ученици и студенти склонији неучењу него учењу (Bikicki 2012; Đorđević 2013b; Milosavljević 2011).¹²⁷

Како побољшати ниво учења обе групе студената, имајући у виду чињеницу да се по правилу радне навике и самодисциплина формирају већ током основне школе (Altaras 2006: 181)? Нека од могућих решења могла би да буду: повећање процентуалног удела предиспитних активности (превасходно домаћих задатака) у укупној оцени¹²⁸, континуирано праћење рада студента спровођењем краћих тестова чији ће резултати у одређеној мери имати утицаја на коначну оцену, подстицање слабијих студената да редовно долазе на консултације. Колико су предложене мере делотворне остаје да се провери у будућем истраживачком раду ауторке.

Студенти такође сматрају да недовољно времена проводе у учењу немачког језика; 64,5% у групи **A**, а 84,5% у групи **B** (табела 28, графикон 26).

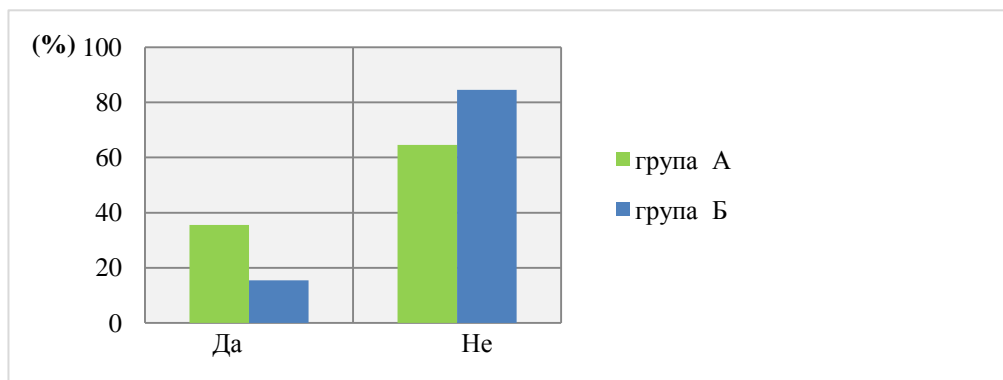
¹²⁷ Милосављевић (2011: 33) је утврдила да чак 50,5% гимназијалаца недељно учи немачки језик до један сат, а 10,9% њих се изјаснило да уопште не учи за овај предмет. Бикички (2012: 19) истиче податак да, од 10 интервјуисаних студената, нико не ради домаће задатке из енглеског језика, као и да је мали број оних који понављају нове речи ван наставе. Ђорђевић (2013: 280) је установила да веома мали број студената енглеског језика осећа потребу за улагањем већег труда и добијањем веће оцене.

¹²⁸ Наведено решење подстакнуто је резултатом истраживања које је спроведено на Метрополитан универзитету (Трајановић/Мишић Илић 2010). Аутори су, упоређујући оцене студената традиционалних студија и студената студија на даљину, констатовали да је средња оцена студената студија на даљину из предмета Енглески језик 1, Енглески језик 2 и Енглески језик 3 нешто виша, јер је ова група студената сакупила више предиспитних поена, тј. уложила више труда у извршавање бројних активности на платформи (ibidem: 65). У овом случају се, по речима аутора, лако могло догодити да су студенти радили задатке уз помоћ других особа. Могућност варања може се отклонити адекватним временским ограничењем за решавање задатака и већом заступљеношћу задатака заснованих на употреби синхорног облика СМС-а и заједничком раду студената. Ипак, тешко је претпоставити да студенти студија на даљину у сваком тренутку имају на располагању „експерта“ за немачки језик, који би им помогао у решавању задатка.

Табела 28. Упоредни приказ ставова студената о довољности уложеног времена за учење немачког језика

Да ли довољно времена проводите учећи за предмет Немачки језик?	А – Студенти студија на даљину		Б – Студенти традиционалних студија	
	N (број)	%	N (број)	%
(1) Да	16	35,5	7	15,5
(2) Не	29	64,5	38	84,5
УКУПНО	45	100	45	100

Графикон 26. Упоредни приказ ставова студената о довољности уложеног времена за учење немачког језика



Као главне разлоге студенти групе А наводе пословне и породичне обавезе (93,1%), обавезе према другим стручним предметима (58,6%), недостатак самодисциплине (55,1%), недостатак мотивације (24,1%), незахтевног наставника (20,7%) и незанимљив наставни садржај (10,3%). Као најважније разлоге студенти у својим одговорима истичу пословне и породичне обавезе (65,5%), недостатак самодисциплине (20,7%) и обавезе према другим стручним предметима (13,8%) (табела 29, графикон 27).

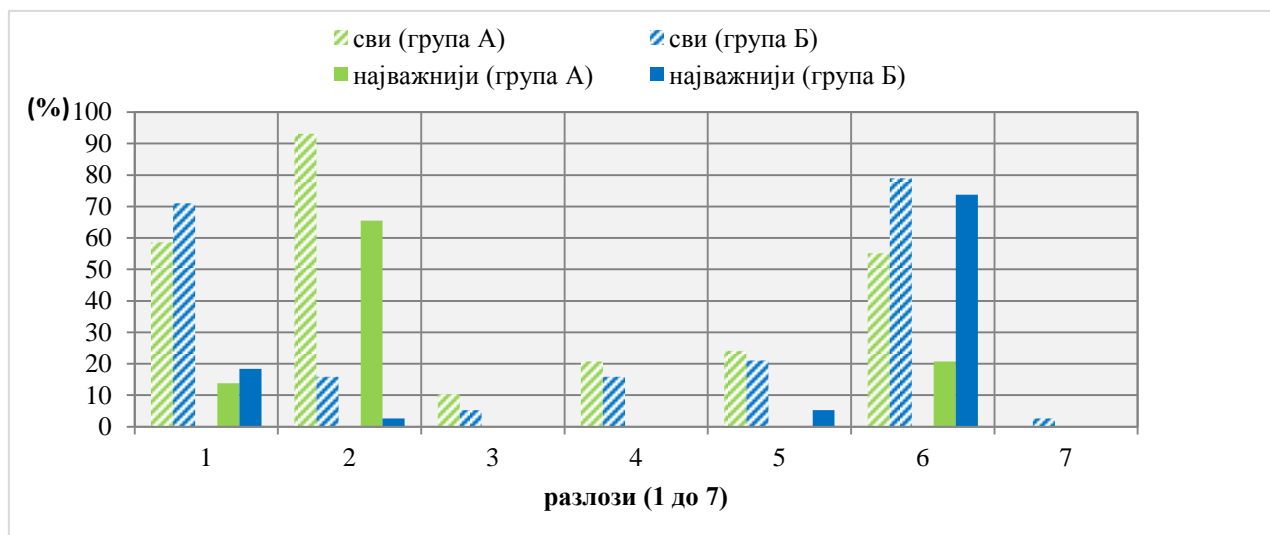
Група Б разлоге за недовољно проведено време у учењу немачког језика види у: недостатку самодисциплине (78,9%), обавезама према другим стручним предметима (71%), недостатку мотивације (21%), незахтевном наставнику, пословним и породичним обавезама (15,8%), незанимљивом наставном садржају (5,2%) и другом разлогу (2,6%, „друга лична интересовања која ми одузимају време“). Као најважнији разлог и у овој групи истичу недостатак самодисциплине

(73,8%), а затим следе обавезе према другим стручним предметима (18,4%), недостатак мотивације (5,2%) и на крају пословне/породичне обавезе (2,6%).

Табела 29. Упоредни приказ разлога студената за недовољно учење немачког језика

Зашто не издвајате више времена за учење немачког језика?	А – Студенти студија на даљину				Б – Студенти традиционалних студија			
	Сви		Најважнији		Сви		Најважнији	
	N (број)	%	N (број)	%	N (број)	%	N (број)	%
(1) Обавезе према другим стручним предметима	17	58,6	4	13,8	27	71	7	18,4
(2) Пословне/породичне обавезе	27	93,1	19	65,5	6	15,8	1	2,6
(3) Незанимљив наставни садржај	3	10,3	0	0	2	5,2	0	0
(4) Незахтеван наставник	6	20,7	0	0	6	15,8	0	0
(5) Недостатак мотивације	7	24,1	0	0	8	21	2	5,2
(6) Недостатак самодисциплине	16	55,1	6	20,7	30	78,9	28	73,8
(7) Други разлог	0	0	0	0	1	2,6	0	0
УКУПНО			29	100			38	100

Графикон 27. Упоредни приказ разлога студената за недовољно учење немачког језика



6.8 Анализа анкетног листа за наставнике страних језика

Анкетирање универзитетских наставника Л2 ангажованих на студијским програмима на даљину вршено је од јуна до децембра 2014. године. Истраживањем су обухваћени факултети Универзитета у Београду (Факултет организационих наука), Универзитета Сингидунум (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Пословни факултет, Факултет за информатику и рачунарство) и Универзитета Метрополитан (Факултет информационих технологија), чији су студијски програми на даљину акредитовани од стране Комисије за акредитацију и проверу квалитета (Водич 2014). Анкетни лист достављен је факултетима путем е-поште и одговори су стигли од 21 наставника. На тај начин, у истраживању су учествовали они наставници који су показали интересовање (табела 30). Узорак се може сматрати довољно репрезентативним, с обзиром да наставника Л2 ангажованих на студијским програмима на даљину нема много.

Табела 30. Заступљеност наставника Л2 на различитим универзитетима који наставу изводе на даљину

Који страни језик предајете?	Универзитет у Београду		Универзитет Сингидунум		Универзитет Метрополитан		УКУПНО	
	N (број)	%	N (број)	%	N број	%	N (број)	%
Енглески језик	1	4,75	6	28,7	2	9,5	9	42,9
Италијански језик	0	0	4	19	0	0	4	19
Француски језик	1	4,75	2	9,5	0	0	3	14,3
Шпански језик	0	0	3	14,3	0	0	3	14,3
Немачки језик	0	0	2	9,5	0	0	2	9,5
УКУПНО	2	9,5	17	81	2	9,5	21	100

Анкетирање је спроведено са циљем да се испитају ставови и сугестије наставника, везани за рад у виртуелном окружењу, због примарне улоге коју у прихватању и реализацији наставе на даљину имају управо наставници. Сагласно овако формулисаном општем циљу, посебни задаци су специфично усмерени ка тражењу одговора на питања:

- (1) Да ли су наставници Л2 технички и методички обучени за рад у виртуелном окружењу?
- (2) Да ли су задовољни постигнућима својих студената који уче језик на даљину?
- (3) Да ли су за увођење нових мера и којих, у циљу побољшања наставе Л2 на даљину?

Подаци су прикупљени помоћу анкетног листа који је ауторка креирала за потребе овог дела истраживања (прилог 8). Анкетни лист садржи 16 питања подељених у три целине: (1) питања која обухватају основне информације о наставнику, као и начину обучавања за извођење наставе Л2 на даљину; (2) питања која се односе на ставове наставника према појединим аспектима наставе Л2 на даљину; (3) питања која се односе на предлоге за унапређење наставе Л2 на даљину.

Као што се види из табеле 30, највећи број испитаника су наставници енглеског језика (42,9%), у много мањем броју следе наставници италијанског (19%), француског (14,3%), шпанског (14,3%) и немачког језика (9,5%). Ови подаци не изненађују када се има у виду чињеница да се већина факултета по доношењу одлуке о увођењу предмета Страни језик опредељују само за енглески и да то сматрају довољним (Ignjačević 2012: 697).

Универзитет Сингидунум велику пажњу поклања изучавању не само енглеског већ и других страних језика. Они имају статус изборно-обавезних предмета, што значи да студенти са сва три поменута факултета, без обзира да ли су уписани на традиционалне студије или студије на даљину, поред обавезног енглеског морају да уче још један страни језик и при том могу да бирају између немачког, француског, италијанског и шпанског. То је разлог зашто су у истраживању најзаступљенији наставници Универзитета Сингидунум (81%).

Испитивање је показало да за рад у виртуелном окружењу највећи број наставника (90,5%) користи Мудл платформу, док преосталих 9,5% користи платформу Ogcle (табела 31). Овај податак потврђује чињеницу да већина

факултета у Србији за извођење студијских програма на даљину примењује Мудл (Bulatović et al. 2013; Silaški 2012).

Табела 31. Најчешће заступљене платформе

Коју платформу користите?	Наставници	
	N (број)	%
(1) Мудл	19	90,5
(2) Oracle	2	9,5
УКУПНО	21	100

Сви испитаници су потврдили да су прошли обуку за стицање техничких компетенција потребних за коришћење поменутих платформи и да су им ту обуку обезбедиле установе у којима раде (табеле 32 и 33).

Табела 32. Техничка оспособљеност наставника за коришћење платформи

Да ли сте прошли техничку обуку за коришћење платформи?	Наставници	
	N (број)	%
(1) Да	21	100
(2) Не	0	0
УКУПНО	21	100

Табела 33. Факултет у улози организатора техничке обуке наставника

Да ли је техничка обука организована на нивоу факултета на коме радите?	Наставници	
	N (број)	%
(1) Да	21	100
(2) Не	0	0
УКУПНО	21	100

Када је реч о методичко-дидактичким компетенцијама, 57% наставника стручно се усавршавало у домену примене савремених технологија у настави Л2 (табела 34). Овај податак говори да више од половине испитаника има свест о томе да је у нашој савременој наставној пракси употреба рачунара постала све присутнија, као и да предавање страних језика у виртуелном окружењу захтева посебна педагошка и методолошка знања и вештине. Из одговора се може видети

да су се наставници додатно едуковали кроз стручне семинаре у организацији културних центара/института, стручне конференције, стипендију (*Eteacher scholarship US Department of State*), а највећи број је навео да консултује стручну литературу (табела 35).

Табела 34. Стручно усавршавање наставника у домену примене савремених технологија у настави Л2

Да ли сте се стручно усавршавали?	Наставници	
	N (број)	%
(1) Да	12	57
(2) Не	9	43
УКУПНО	21	100

Табела 35. Начин стручног усавршавања наставника

Како сте се стручно усавршавали? Слободни одговори наставника	Наставници	
	N (број)	%
Консултујући стручну литературу	7	58,3
Семинари страних културних центара	6	50
Конференције	3	25
Семинари Завода за унапређење образовања	1	8,3
Стипендија	1	8,3

Занимљив је податак да нико од испитаника није прошао методичку обуку за рад у виртуелном окружењу на факултету, јер тај вид едукације није ни организован (табела 36).

Табела 36. Факултет у улози организатора методичке обуке наставника

Да ли сте на факултету прошли методичку обуку за рад у виртуелном окружењу?	Наставници	
	N (број)	%
(1) Да	0	0
(2) Не	21	100
УКУПНО	21	100

Ово говори да факултети који спроводе студијске програме на даљину занемарују важност методичке припреме наставника Л2 за онлајн едукацију,

водећи се логиком да је техничко владање алатима довољно. За истинско побољшање наставе Л2 на даљину нужно је да високошколске установе организују стручне семинаре који ће наставницима Л2 пружити сва потребна знања и умећа из ове глотодидактичке области, о чему је било више речи у поглављу 1.7.

Податак да се 43% наставника (табела 34) није професионално усавршавало у домену савремених образовних технологија може се тумачити претпоставком да ова група наставника или није заинтересована за примену рачунара у настави Л2, те да јој је, силом прилика, додељено да свој предмет изводи на даљину или је необавештена о могућности стручног усавршавања¹²⁹ из обе области. Могуће је и то да наставници имају жељу да прошире своја знања, али их у томе спречава финансијска ситуација.

Сви испитаници су учествовали у креирању електронских наставних материјала за потребе својих предмета (табела 37), а за њихову израду највише су користили Word, PDF, PowerPoint и програме за креирање електронских тестова (табела 38, графикон 28). Мало више од половине наставника употребило је алат за креирање речника, а свега трећина је применила форум и програме за снимање и обраду звучних записа (нпр. Audacity). Само по један наставник користио је ћаскаоницу и други алат (Скајп), док је блог остао потпуно занемарен.

Табела 37. Учешће наставника у креирању електронских наставних садржаја

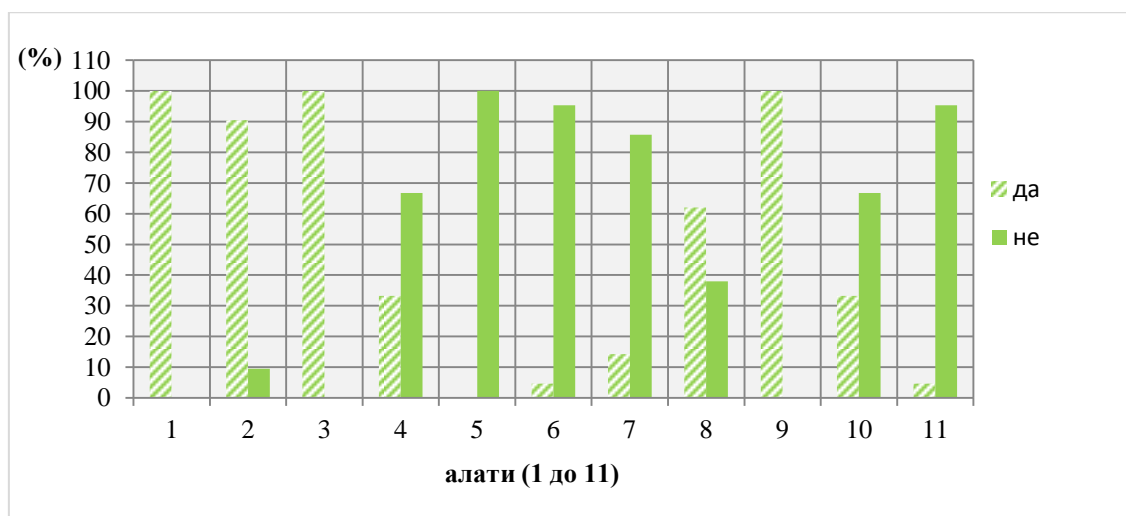
Да ли сте учествовали у креирању електронских наставних материјала?	Наставници	
	N (број)	%
(1) Да	21	100
(2) Не	0	0
УКУПНО	21	100

¹²⁹ Анализом Каталога програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2012/2013. и 2013/2014. за област Страни језик, утврђено је да постоје семинари који делимично или потпуно обрађују тему примене савремених технологија у настави Л2. То су: *E-learning и Blended learning у настави немачког језика*, *E-learning у настави страних језика*, *Електронски речници у настави страних језика*, *Schule im Wandel (Школа у променама)*, *Увођење и примена савремених ИТ и нових аудиовизуелних наставних средстава*.

Табела 38. Употреба алата за креирање наставних садржаја

Које алате сте користили за креирање наставних садржаја?	Наставници			
	Да		Не	
	N (број)	%	N (број)	%
(1) Word	21	100	0	0
(2) PDF	19	90,5	2	9,5
(3) PowerPoint	21	100	0	0
(4) Форум	7	33,3	14	66,7
(5) Блог	0	0	21	100
(6) Табела	1	4,7	20	95,3
(7) Вики	3	14,3	18	85,7
(8) Речник	13	62	8	38
(9) Програме за креирање електронских тестова	21	100	0	0
(10) Програме за снимање и обраду звучних записа	7	33,3	14	66,7
(11) Други(е) алат(е)	1	4,7	20	95,3

Графикон 28. Употреба алата за креирање наставних садржаја



О разлозима зашто су поједини алати мање коришћени од других тешко је закључивати. Могуће је претпоставити да наставници или нису упознати са њиховим могућностима (43% није имало никакву едукацију) или нису применили наставне технике, идеје и активности које су научили на стручним семинарима, из објективних (преоптерећеност наставним обавезама на традиционалним студијама и ваннаставним активностима, упућеност на велики број студената, техничка неопремљеност, неприменљивост семинара у пракси) или субјективних разлога

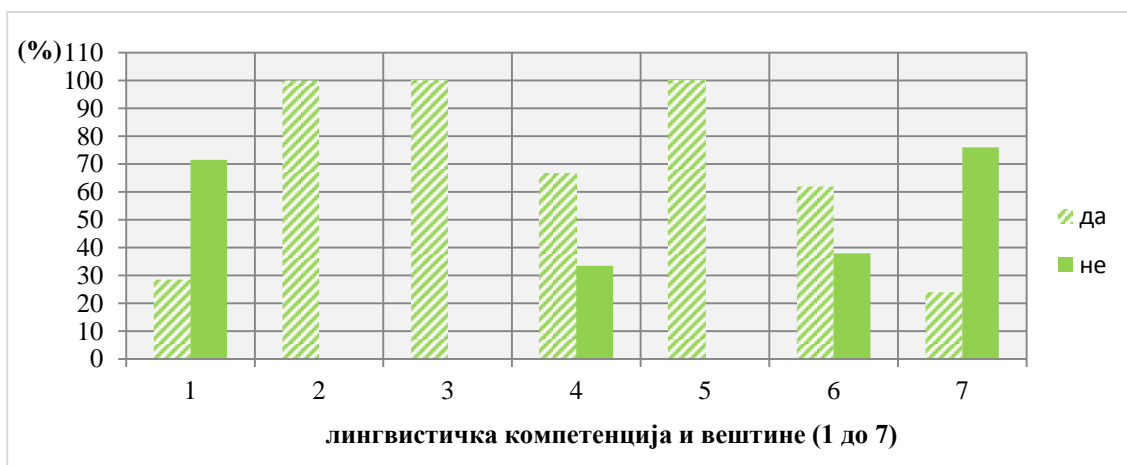
(лична несигурност, отпор према новим технологијама, незадовољство висином плате).

Што се тиче језичких вештина и лингвистичке компетенције, сви наставници су се сложили да се електронским наставним материјалима на платформи могу развијати вокабулар, граматика и вештина разумевања писаног текста, а више од половине тврди да се њима развија и вештина разумевања говора (табела 39, графикон 29). Већина наставника (71,5%) сматра да се изговор и вештина усменог изражавања не могу развијати на платформи. Ови ставови се могу довести у везу са одговорима наставника на претходно питање. Наиме, само по један наставник користи Скајп и Ђаскаоницу (алате потребне за остваривање синхроне усмене и писане комуникације), а трећина њих се служила програмима за снимање и обраду звучних записа (помоћу којих се могу креирати вежбе изговора или аудио презентације).

Табела 39. Сагласност наставника о могућности развијања језичких вештина и лингвистичке компетенције у виртуелном окружењу

Да ли се слажете да се електронским наставним садржајима на платформи може развијати:	Наставници			
	Да		Не	
	N (број)	%	N (број)	%
(1) Изговор	6	28,5	15	71,5
(2) Вокабулар	21	100	0	0
(3) Граматика	21	100	0	0
(4) Вештина разумевања говора	14	66,5	7	33,5
(5) Вештина разумевања писаног текста	21	100	0	0
(6) Вештина писаног изражавања	13	62	8	38
(7) Вештина усменог изражавања	5	24	16	76

Графикон 29. Сагласност наставника о могућности развијања језичких вештина и лингвистичке компетенције у виртуелном окружењу



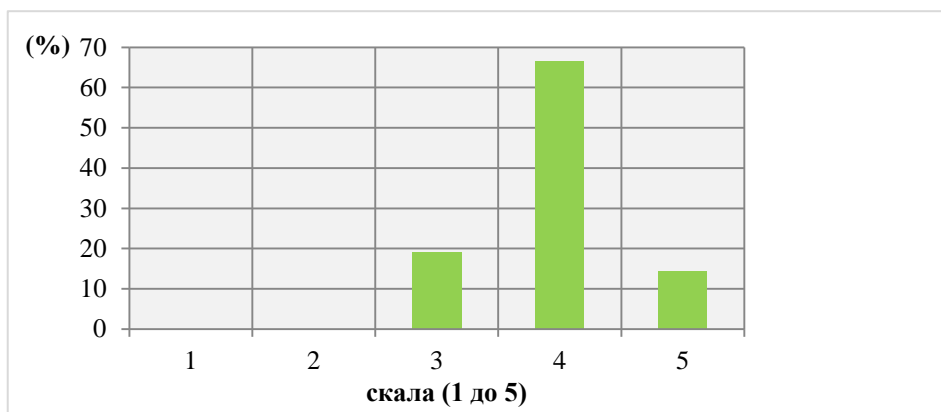
Да се све језичке вештине и области могу развијати помоћу рачунара показала су бројна емпиријска истраживања (Grgurović/Chapelle/Shelley 2013; Levy/Stockwell 2006). Међутим, Леви и Стоквел (Levy/Stockwell 2006: 190) упозоравају да се не треба заваравати тврдњом да ће примена неке технологије (нпр. Скајпа) аутоматски довести до жељеног резултата (нпр. развоја усменог изражавања). Само пажљиво припремљени материјали (настали као плод дугогодишњег искуства) и познавање предности и ограничења употребе одређених технологија могу учење Л2 на даљину учинити смисленим (Goertler/Winke 2008: 243). Зато се препоручује да образовне установе за састављање и испробавање језичких наставних материјала на платформи ангажују стручњаке (обучене за израду дигиталних наставних садржаја), јер за многе наставнике Л2, који без или са врло мало искустава прилазе настави на даљину, преузимање нових улога, које виртуелно окружење неминовно намеће, може представљати извор фрустрације и незадовољства (Sánchez-Serrano 2008: 160).

Највећи број наставника (81%) исказао је задовољство наставним садржајима на платформи, 14,4% је навело да је потпуно задовољно, а 66,6% да је углавном задовољно (табела 40, графикон 30). Одговор „и да и не“ (19%) може се тумачити тиме да је реч о групи наставника која нема изграђен јасан став о овом питању.

Табела 40. Степен задовољства наставника наставним садржајима на платформи

Степен задовољства Да ли сте задовољни?	Наставници	
	N (број)	%
(1) Уопште не	0	0
(2) Углавном не	0	0
(3) И да и не	4	19
(4) Углавном да	14	66,6
(5) Потпуно	3	14,4
УКУПНО	21	100

Графикон 30. Степен задовољства наставника наставним садржајима на платформи



Премда би се могло рећи да су резултати повољни, податак о задовољству наставника треба прихватити са резервом. Могуће је да су наставници давали протективне одговоре. Познато је да су посматрани факултети релативно скоро увели студијске програме на даљину, те да наставници још увек немају довољно искуства у осмишљавању електронских наставних садржаја. Услед недостатка адекватне методичке обуке, наставници вероватно нису препознали проблеме који се у овом облику наставе јављају, те нису могли да буду самокритични. Премда је образовање на даљину актуелно и вишеструко значајно, оно још увек представља новину на нашим просторима, а домаћих глотодидактичких емпиријских истраживања готово и да нема.

Сви наставници сматрају да наставу Л2 на даљину треба побољшати увођењем нових мера (табела 41).

Табела 41. Сагласност наставника о увођењу нових мера ради побољшања наставе Л2 на даљину

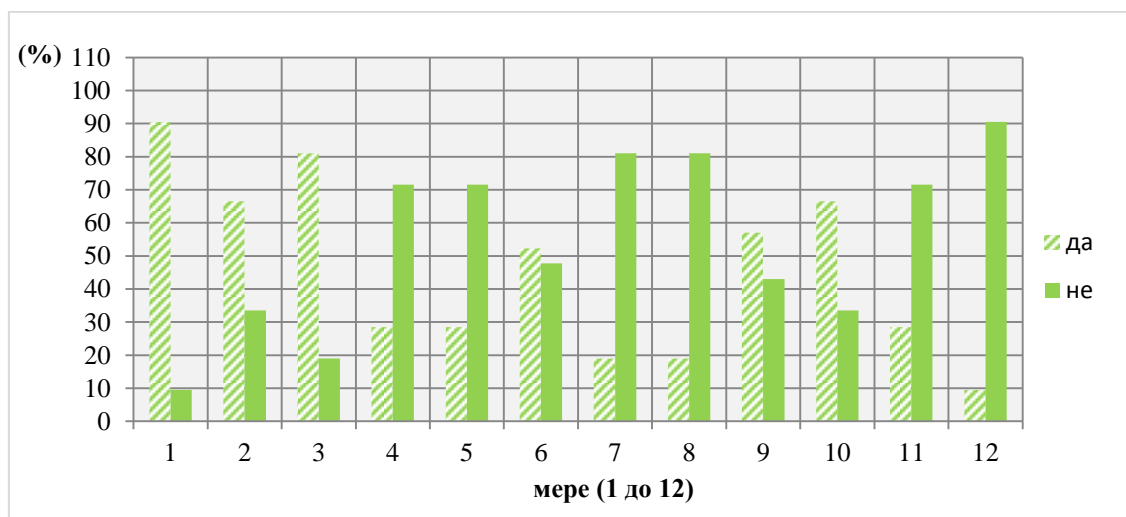
На основу досадашњег искуства, сматрате ли да би наставу Л2 на даљину требало побољшати увођењем нових мера?	Наставници	
	N (број)	%
(1) Да	21	100
(2) Не	0	0
УКУПНО	21	100

У одговорима на питање које би мере предложили (табела 42, графикон 31), скоро сви наставници (90,5%) истичу да је од посебне важности за квалитет наставе Л2 могућност усавршавања кроз организовање стручних семинара на факултету. Осим тога, 81% наставника сматра да је за успешну наставу Л2 на даљину потребно да се део наставе изводи традиционално, тј. у учионици. Такође, две трећине наставника (66,5%) је мишљења да је за квалитетнији ниво наставе неопходно ангажовање више наставника у изради наставних материјала на платформи и организовање чешћих консултативних сусрета са студентима. Више од половине наставника (57%) сматра да је потребно санкционисати студенте који исказују недисциплину у праћењу наставних садржаја на платформи и извршавању радних обавеза. Њих 52,3% жели бољу сарадњу са колегама који пружају техничку подршку. Скоро трећина испитаника (28,5%) предлаже чешћу проверу знања студената у току семестра, ангажовање више е-наставника у оквиру једног предмета и формирање мањих група студената у оквиру платформе. Њих 19% залаже се за промену платформе и скраћен наставни програм. Свега 9,5% наставника је предложило другу меру, а то је увођење аудио и видео конференције и неког облика супервизије, односно стручног тима који ће да охрабри, искритикује и усмери рад наставника.

Табела 42. Предлог мера за унапређење наставе Л2 на даљину

Које бисте мере предложили за побољшање наставе Л2 на даљину?	Наставници			
	Да		Не	
	N (број)	%	N (број)	%
(1) Организовање стручних семинара/радионица из ове области у оквиру институције у којој радим	19	90,5	2	9,5
(2) Организовање чешћих консултативних сусрета са студентима	14	66,5	7	33,5
(3) Комбиновање традиционалног и виртуелног концепта настава	17	81	4	19
(4) Чешћа провера знања студената у току семестра	6	28,5	15	71,5
(5) Формирање мањих група студената	6	28,5	15	71,5
(6) Боља сарадња наставника са техничком подршком	11	52,3	10	47,7
(7) Промена платформе	4	19	17	81
(8) Скраћени наставни програм	4	19	17	81
(9) Санкционисање студената	12	57	9	43
(10) Ангажовање више наставника у изради наставних материјала на платформи	14	66,5	7	33,5
(11) Ангажовање више е-наставника у оквиру једног предмета	6	28,5	15	71,5
(12) Друга(е) мера(е)	2	9,5	19	90,5

Графикон 31. Предлог мера за унапређење наставе Л2 на даљину



На питање да ли их рад са студентима у виртуелном окружењу мотивише, 43% наставника је одговорило потврдно, а 57% одрично (табела 43). Обе групе су имале и задатак да се одреде за мотивационе и демотивационе факторе наведене у табели анкете, и да истакну најважнији фактор.

Табела 43. Мотивисаност наставника за рад у виртуелном окружењу

Да ли Вас рад у виртуелном окружењу мотивише?	Наставници	
	N (број)	%
(1) Да	9	43
(2) Не	12	57
УКУПНО	21	100

Од 43% мотивисаних наставника, највећи број (88,8%) воли да експериментише са новим технологијама (табела 44, графикон 32). За наредна четири фактора определило се 77,7% наставника: рад са новим технологијама подстиче личну креативност, омогућава креирања занимљивијих вежбања традиционалног типа, подстиче студенте на самосталан рад и омогућава пружање детаљне повратне информације. Добијање позитивних коментара од студената мотивише две трећине наставника (66,6%), а могућност да креирају задатке које не могу да изведу у традиционалној настави сваког другог наставника (55,5%). Добијање похвале од руководства факултета и својих колега значајно је за четири наставника (44,4%), а додатно плаћање за само једног (11,1%).

Највише наставника (33,4%) проценило је рад са новим технологијама као најзначајнији фактор, јер њиховом применом могу да изразе личну креативност у осмишљавању наставних садржаја. Креирање занимљивих вежбања и могућност пружања детаљне повратне информације сваком студенту деле друго место (22,2% наставника се определило за ове факторе), док креирање активности које подстичу студенте на самосталан рад и похвале студената заузимају треће место (11,1%). Своје одговоре поједини наставници су образложили коментаром:

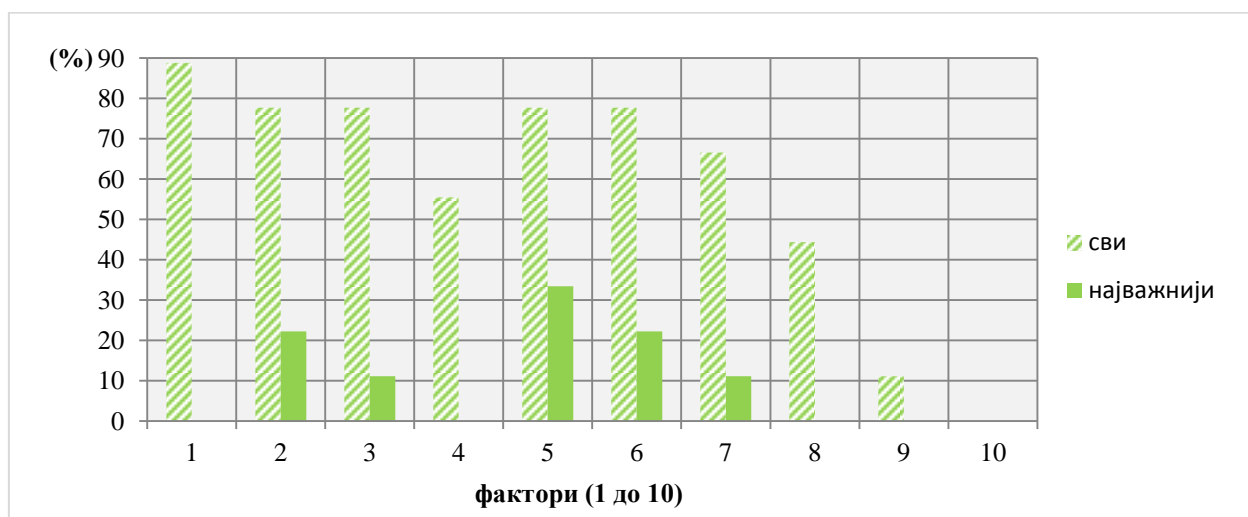
- „Коришћење нових технологија подстиче креативност и иновативност не само у настави на даљину већ и у настави уопште.“
- „Нове технологије се из дана у дан мењају и усавршавају. Тиме су професорима доступни нови, савремени материјали. Развојем нових технологија повећавају се могућности да професори побољшавају, усавршавају и осавремењују наставу.“
- „То веома мотивише студенте и пружа професорима детаљнији увид у знање студената.“

- „Редовно комуницирам са својим студентима и могу да им детаљно одговорим на питања и дилеме, као и да детаљно прегледам и оценим сваки задатак.“

Табела 44. Мотивациони фактори у раду са студентима у виртуелном окружењу¹³⁰

Зашто Вас рад са студентима у виртуелном окружењу мотивише?	Сви		Најважнији	
	N (број)	%	N (број)	%
(1) Волим да експериментишем са новим технологијама	8	88,8	0	0
(2) Могу да креирам занимљивија вежбања	7	77,7	2	22,2
(3) Могу да креирам активности које подстичу студенте на самосталан рад	7	77,7	1	11,1
(4) Могу да креирам задатке које не могу да изведем у традиционалној настави	5	55,5	0	0
(5) Рад са новим технологијама подстиче моју креативност	7	77,7	3	33,4
(6) Могу да пружим детаљну повратну информацију	7	77,7	2	22,2
(7) Добијам позитивне коментаре од студената	6	66,6	1	11,1
(8) Добијам похвале од руководства факултета	4	44,4	0	0
(9) Додатно сам плаћен(а) за посао	1	11,1	0	0
(10) Други фактор(и)	0	0	0	0
УКУПНО			9	100

Графикон 32. Мотивациони фактори у раду са студентима у виртуелном окружењу

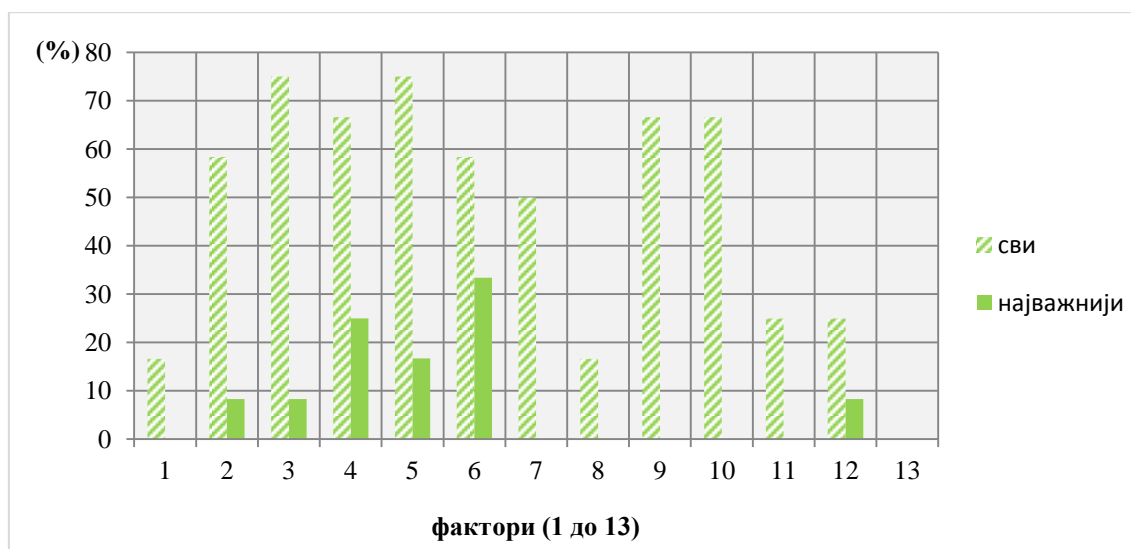


¹³⁰ Из техничких разлога, у табелама 44 и 45 дата је скраћена верзија понуђених одговора у анкетним питањима бр. 15 и 16.

Табела 45. Демотивациони фактори у раду са студентима у виртуелном окружењу

Зашто Вас рад са студентима у виртуелном окружењу не мотивише?	Сви		Најважнији	
	N (број)	%	N (број)	%
(1) Осећам се несигурно у раду са новим технологијама	2	16,6	0	0
(2) Креирање е-садржаја одузима превише времена	7	58,3	1	8,3
(3) Неповољан однос уложеног труда и ефекта	9	75	1	8,3
(4) Боље ефекте постижем традиционалним наставним средствима	8	66,6	3	25
(5) Студенти развијају само неке језичке вештине	9	75	2	16,7
(6) Не могу да остварим директан контакт са студентима	7	58,3	4	33,4
(7) Не могу да пружим детаљну повратну информацију	6	50	0	0
(8) Добијам негативне коментаре од студената	2	16,6	0	0
(9) Недисциплина студената	8	66,6	0	0
(10) Преоптерећеност наставним и ваннаставним обавезама	8	66,6	0	0
(11) Не добијам похвале од руководства факултета	3	25	0	0
(12) Нисам додатно плаћен(а) за посао	3	25	1	8,3
(13) Други фактор(и)	0	0	0	0
УКУПНО			12	100

Графикон 33. Демотивациони фактори у раду са студентима у виртуелном окружењу



Од 57% немотивисаних наставника, највећи део њих (75%) сматра да у виртуелном окружењу студенти развијају само неке језичке вештине и да је однос

труда уложеног у креирање наставних садржаја и ефекта неповољан (табела 45, графикон 33). Анкета показује да две трећине наставника (66,6%) није мотивисана јер је мишљења да постиже боље ефекте традиционалним наставним средствима, јер је преоптерећена наставним и другим радним обавезама на факултету, и зато што су студенти недисциплиновани у праћењу наставних садржаја на платформи и извршавању радних обавеза. На 58,3% наставника негативно је утицала чињеница да креирање електронских садржаја одузима превише времена и да је путем платформе тешко остварити директан контакт са студентима. За немогућност да сваком студенту пружи детаљну повратну информацију изјаснила се половина наставника, а за изостајање похвале од руководства факултета и својих колега, као и за недостатак додатног плаћања по 25% наставника. Осећај несигурности у раду са новим технологијама и добијање негативних коментара од студената спадају у отежавајуће факторе за два наставника (16,6%).

Најважнији демотивациони фактори су процењени на следећи начин: немогућност остваривања директног контакта са студентима (33,4%), утисак да се бољи ефекат постиже традиционалним наставним средствима (25%), став да се у виртуелном окружењу могу развијати само неке језичке вештине (16,7%). По један наставник (8,3%) је као најзначајнији фактор означио: креирање електронских садржаја одузима превише времена; неповољан однос уложеног труда у креирање наставних садржаја и ефекта; недостатак додатног плаћања. Наставници су своје одговоре образложили коментаром:

- „Како је у учионици мотивација професора за рад пре свега повратна реакција студената, сматрам да је неопходна већа и чешћа комуникација са студентима. У тој комуникацији би се знатно лакше савладале и оне језичке вештине које је немогуће усавршити путем онлајн платформе.“
- „Платформа и мејл и нове технологије су ми само помоћ, али мислим да они без контакта и др. метода не дају велике резултате.“
- „Било би пожељно да наставник буде ангажован само на студијама на даљину, односно да обим осталих ангажовања буде смањен, како би студентима посветио више квалитетног времена, што би, комбинацијом

учења на даљину са традиционалним приступом (усмени аспект учења језика), омогућило да студенти на најбољи начин савладају градиво.“

- „Како нисам имала обуку, много времена сам уложила код куће и спремала сам предуго материјале, па сматрам да сваки додатан рад треба да буде плаћен.“
- „Креирати документ, пребацити га у одговарајући формат, поставити га у базу, па на платформу, процес је који траје дуже него припрема појединих јединица. Жива реч је у настави језика веома битна, повратна информација и спонтан развој говора. Кроз реакцију студената сазнаје се колико им је час занимљив, као и тема која се обрађује.“
- „Сви моји студенти на даљину долазе на часове, кад већ имају ту могућност; некада подаци са платформе волшебно нестану.“

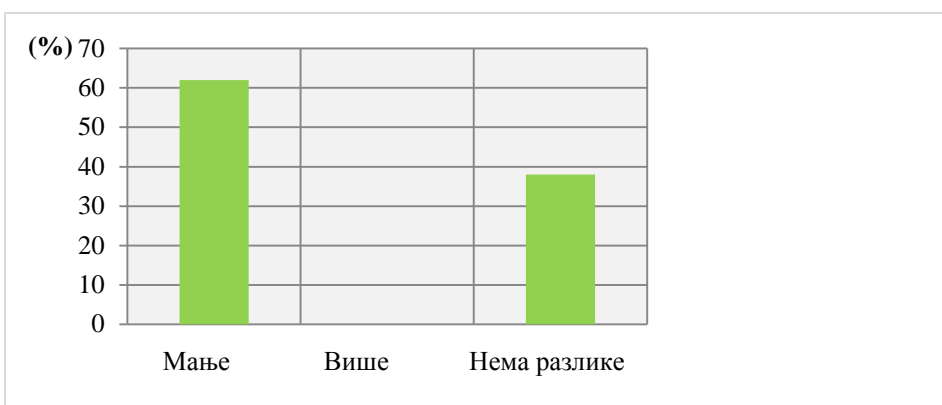
Одговори наставника уклапају се у тврдње које износи Санчез-Серано (Sánchez-Serrano 2008: 160) да настава Л2 на даљину подразумева много уложеног времена, које највише одлази на осмишљавање и оцењивање активности, синхрону усмену и писану комуникацију и администрирање онлајн курса (због константне комуникације наставника са сваким студентом понаособ). Осим поменутог, настава Л2 на даљину наилази на још озбиљнији проблем. Наиме, у виртуелним окружењима се љубав наставника према свом предмету и ентузијазам, који се огледа на његовом лицу или у његовим покретима и објашњењима, не могу лако препознати (Levy/Stockwell 2006: 203). Због тога се 81% наставника залаже за комбиновану наставу, којом се наведени недостаци најбоље могу превазићи.

На питање да ли студенти студија на даљину знају мање или више од студената који студирају на традиционалан начин, 62% наставника је одговорило да знају мање, да нема разлике сматра 38%, а ни један наставник се није изјаснио да знају више (табела 46, графикон 34). До овог закључка наставници су вероватно дошли упоређивањем њихових оцена на испитима.

Табела 46. Процена наставника о језичком знању студената студија на даљину у односу на знање студената традиционалних студија

Да ли Ваши студенти који уче на даљину знају мање или више од студената традиционалних студија?	Наставници	
	N (број)	%
(1) Мање	13	62
(2) Више	0	0
(3) Нема разлике	8	38
УКУПНО	21	100

Графикон 34. Процена наставника о језичком знању студената студија на даљину у односу на студенте традиционалних студија



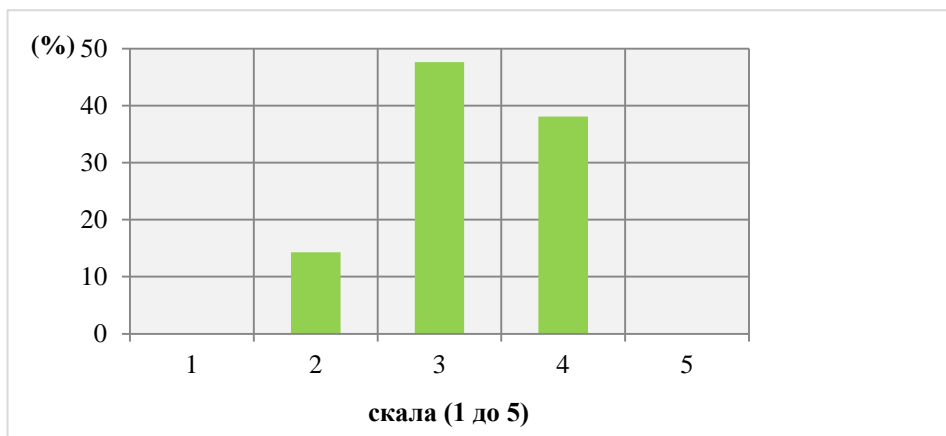
Потпуно другачији утисак имају наставници шпанског језика који по истом програму предају у виртуелној и традиционалној настави (Sánchez-Serrano 2008: 158). Сви су се сложили да нема разлике у знању студената који уче на даљину и оних који то чине на традиционалан начин. Колико ће студент да научи зависи преваходно од његове спремности да учи. Резултати овог истраживања дали су егзактнији одговор – да се обе групе студената могу сматрати статистички једнаким по језичком знању, што се уклапа у процене наставника шпанског језика

Постигнућима својих студената који уче на даљину 38,1% наставника је углавном задовољно, 14,3% углавном није задовољно, 47,6% је неодлучно (табела 47, графикон 35). Ниједан наставник се није изјаснио да је потпуно задовољан или да уопште није задовољан постигнућима својих студената. Додатних објашњења није било.

Табела 47. Степен задовољства наставника постигнућима студената студија на даљину

Степен задовољства Да ли сте задовољни?	Наставници	
	N (број)	%
(1) Уопште не	0	0
(2) Углавном не	3	14,3
(3) И да и не	10	47,6
(4) Углавном да	8	38,1
(5) Потпуно	0	0
УКУПНО	21	100

Графикон 35. Степен задовољства наставника постигнућима студената студија на даљину



Податак да скоро половина испитаника нема јасно дефинисан став према изнетој тврдњи може се објаснити претпоставком да су наставници задовољни постигнућима својих студената, ако узму у обзир контекст наставе на даљину која искључује или знатно умањује прилике за интеракцију. Међутим, њихове оцене на испиту вероватно нису испуниле очекивања наставника.

6.9 Смернице

На основу описаних искустава из праксе страних универзитета и критичке анализе примењеног модела учења на даљину у настави немачког језика, могуће је издвојити смернице за побољшање постојеће наставе на универзитетском нивоу:

- Организовати бар једном недељно виртуелни сусрет наставника и студената путем аудио или видео конференције, како би се ублажио осећај изолованости.
- Уколико постоји могућност, у наставним центрима или на факултету организовати директне сусрете наставника и студената у учионици, како би се појачао осећај припадности групи и факултету. Акцент часова био би на комуникацији и разјашњавању евентуалних недоумица у вези са градивом које је презентовано на платформи.
- Подстицати заједнички рад студената на платформи кроз разноврсне активности, употребом алата као што су вики, блог, форум, ћаскаоница.
- Подстицати учење решавањем комуникативног задатка.
- Информисати студенте о метакогнитивним стратегијама и стратегијама за учење у виртуелном окружењу.
- Информисати студенте о постојању српске верзије ЕЈП и његовом значају.
- Упознати студенте са предностима вођења дневника рада, у коме би студент писао шта све уме, односно не уме са језиком који учи и којим се стратегијама учења служи (у томе му могу помоћи контролне листе из ЕЈП али и оне које састави наставник за самопроцену напредовања у овладавању градивом).
- Организовати редовну техничку и методичко-дидактичку обуку од стране факултета, неопходну за адекватну примену технологија у настави Л2 на даљину.
- Користити уџбеник познатог издавача који као пратећи материјал има онлајн активности на бесплатној или комерцијалној платформи, коју факултет може да инсталира на свој сервер. Већи део садржаја треба да одговара потребама студената.

- Побољшати постојеће наставне планове и програме који би детаљније приказали „лингвопрагматичк[е] садржај[е], технике и инструменте евалуације, типологију задатака и вежби, као и информације о социјалним формама и професионално и стручно усмереним методама“ (Krželj 2013: 275).
- Растеретити наставнике недељног фонда часова на традиционалним студијама, како би имали више времена за: квалитетнију припрему електронских наставних материјала и активности; усмену и писану синхрону и асинхрону комуникацију са студентима; праћење рада студената на платформи и усавршавање у домену образовања на даљину. Када је о овоме реч, била би пожељна већа подршка институција (у првом реду факултета, али и Министарства просвете).
- Успоставити тешњу сарадњу наставника Л2, руководиоца студијског програма на даљину и техничког особља. Ова сарадња би подразумевала заједнички рад приликом одлучивања о комуникационим и структурним елементима курса.
- Израдити адекватан анкетни лист за евалуацију наставних активности на платформи.
- Израдити адекватан анкетни лист за евалуацију наставе на даљину и рад наставног особља.
- Подстицати наставнике Л2, укључене у наставу на даљину, да спроводе истраживања у којима би испитивали постигнућа студената студија на даљину, ниво њиховог задовољства наставом, мотивацију, уложено време за припремање наставе, организационе факторе, као и бројне друге чиниоце који утичу на укупан успех студената, јер, како констатују Гертлер и Винке (Goertler/Winke 2008: 254) „уколико су нам познати успеси и неуспеси других који су започели пројекте развоја комбинованог учења и учења на даљину, онда можемо да следимо њихов пут, а да при том не поновимо неке од њихових грешака“.

6.10 Закључак

Модел учења на даљину у настави немачког језика као страног примењен је у раду са студентима Факултета за туристички и хотелијерски менаџмент и Пословног факултета Универзитета Сингидунум који су се определили да студирају на даљину и при том су Немачки језика 1 и Немачки језик 2 изабрали као обавезно-изборни предмет.

Трагајући за одговорима на питања да ли и у којој мери учење на даљину остварује боље ефекте у поређењу са традиционалном наставом, тестирани су и анкетирани студенти студија на даљину (експериментална група) и студенти традиционалних студија (контролна група) који су на поменутиим факултетима две године редовно посећивали Мудл платформу, односно присуствовали традиционалној настави. Тестирање студената вршено је на крају летњег семестра 2014. године. Добијени резултати статистички су обрађени. Посебно су анализирани резултати анкетања наставника Л2 ангажованих на студијским програмима на даљину.

На основу приказаних резултата могу се извести следећи закључци:

- Студенти који уче немачки језик на даљину (група **А**) и студенти који уче на традиционалан начин у учионици (група **Б**) могу се сматрати статистички једнаким према нивоу језичке комуникативне компетенције, тачније према почетном нивоу владања вештином разумевања писаног текста, писаног изражавања и усменог изражавања. Ове две групе студената постигле су различите резултате само при тестирању вештине разумевања говора и при том су студенти традиционалних студија постигли боље резултате. Ови резултати нису потврдили постављену хипотезу да студенти студија на даљину постижу значајно боље резултате на тесту за проверу постигнућа за ниво А1 у односу на студенте традиционалних студија. На постизање таквог резултата утицали су следећи фактори: недовољно залагање и труд студената студија на даљину, лоша организација времена, недостатак самодисциплине, недовољно развијене метакогнитивне способности, задовољавање нижим нивоом

знања, недостатак директне усмене комуникације са наставником, недовољно искуство наставника у креирању електронских наставних садржаја.

- Према задовољству које су исказали квалитетом наставе, групе **A** и **B** могу се сматрати статистички једнаким. Ипак, студенти студија на даљину нешто су задовољнији квалитетом наставе, што је у складу са постављеном хипотезом, мада разлика није довољно велика да се хипотеза може прихватити.
- Када говоримо о ставовима који се односе на занимљивост наставних садржаја, утврђено је да између групе **A** и **B** постоји статистичка значајност и при том су за студенте традиционалних студија наставни садржаји занимљивији, што није у складу са постављеном хипотезом. Очекивало се да ће мултимедијални задаци и вежбања традиционалног типа, као и аутентични и дидактизовани видео материјали значајно утицати на мишљење студената студија на даљину, поготово ако се има у виду да су студенти традиционалних студија радили само са уџбеником, визуелним средствима (сликама) и аудио материјалима на CD-у. Овај резултат налаже детаљније испитивање ставова студената на даљину о појединачним наставним активностима на Мудл платформи.
- Када је реч о применљивости наставних садржаја, групе **A** и **B** могу се сматрати статистички различитим, што јесте у складу са постављеном хипотезом. Студенти студија на даљину у већој мери доживљавају применљивост наставних садржаја него студенти традиционалних студија. У могуће разлоге убрајају се: истицање информационе и комуникационе вредности лекције на српском језику писаним путем; приказивање језика у контексту кроз разноврсне дидактизоване и аутентичне видео садржаје на интернету; ступање у контакт са изворним говорницима.
- Студенти студија на даљину и студенти традиционалних студија могу се сматрати статистички једнаким по времену проведеном у учењу немачког језика, што није у складу са постављеном хипотезом, јер се очекивало да ће

они који студирају на даљину издвајати значајно више времена за учење. Више разлога је утицало на овај резултат, а у најважније спадају: пословне/породичне обавезе, недостатак самодисциплине и обавезе према другим стручним предметима.

- Групе **A** и **B** могу се сматрати статистички једнаким према начину промене мотивације током студија. Добијени резултат је оповргао постављену хипотезу да су студенти који студирају на даљину значајно повећали мотивацију у односу на студенте традиционалних студија. Ипак, податак да је више од трећине студената студија на даљину успело да повећа мотивацију можемо сматрати позитивним, имајући у виду да ова група није имала прилику да са наставником усмено комуницира на немачком језику.

Осим поменутих резултата, на основу одговора у анкетном листу дошло се до следећих закључака:

- Студенти групе **A** и **B** више су екстринзично мотивисани, тј. њихова мотивација више је изазвана жељом за проналажењем бољег запослења, добијањем добре или прелазне оцене на испиту уз мање труда (због школског предзнања) и наставком школовања на немачком говорном подручју.
- Већина студената обе групе успела је да одржи мотивацију за учење немачког језика у току наставе. На одрживост мотивације највише су утицали наставни материјали и активности (на платформи, односно на часу), предметни наставник и лична заинтересованост за језик. Студенти групе **A** који у томе нису успели разлоге су потражили у недостатку самодисциплине, у изостанку директног контакта са наставником и другим студентима, као и у преоптерећеношћу послом.
- Обе групе студената користиле су више начина да остану мотивисане као што су гледање немачких канала, обраћање наставнику за помоћ, ступање у контакт са изворним говорницима, слушање музике, читање и др. Најзначајнији начин за обе групе студената био је позитивно самободрјење.

- Обе групе студената имају доста јасну представу о томе којим метакогнитивним способностима и особинама се одликује добар студент. Када је реч о личној перцепцији, утврђено је да више од половине студената обе групе не поседује наведене особине и способности. Интересантан је податак да две трећине студената није свесно мањкавости свог језичког знања. Ови налази сугеришу да би наставник, на самом почетку наставног процеса, требало да упозна студенте са предностима употребе метакогнитивних стратегија, да више пута у току године спроводи дијагностичке тестове и подстиче студенте на самоевалуацију.
- Када је реч о сугестијама за организацију наставе немачког језика, групе **А** и **Б** сматрају да већину тога не би требало мењати. За разлику од студената студија на даљину, више од две трећине студената традиционалних студија залаже се за строжи критеријум оцењивања, што ауторка намерава да спроведе у наставној пракси. Разлози за ову одлуку налазе се, преваходно, у лошим резултатима екстерног теста обе групе студената, али и у одговорима појединих студената да незахтеван наставник утиче на пад њихове мотивације.

Ради даљег расветљавања примене учења Л2 на даљину, извршено је анкетирање универзитетских наставника Л2 који су ангажовани у студијским програмима на даљину. Закључак је да наставници немају довољно знања, умећа и вештина за успешно извођење наставе Л2 на даљину. Факултети чији студијски програми на даљину садрже предмет Страни језик имају велику одговорност у погледу организовања одговарајућих обука за наставнике.

Осим што увиђа значај стручног усавршавања, већина наставника сматра да је учење на даљину потребно заменити комбинованом наставом, као и да би у изради електронских наставних материјала требало да учествује више наставника, у сарадњи са информатичарима. Више од половине наставника залаже се за санкционисање студената који исказују недисциплину у погледу праћења наставних садржаја на платформи и извршавању радних обавеза, што говори о томе да је то учестала појава код ове популације студената. Свега двоје наставника предложило је друге, али изузетно корисне мере – увођење аудио и

видео конференције и неког облика супервизије, односно стручног тима који ће да охрабри, искритикује и усмери рад наставника.

Више од половине наставника није мотивисано за рад у виртуелном окружењу, што донекле говори о томе да настава Л2 на даљину у нашем школском систему још увек представља непознаницу. Ову групу наставника највише демотивише то што се у виртуелном окружењу не могу развијати све језичке вештине и што је однос уложеног труда у креирање наставних садржаја и ефекта неповољан. Највећи број мотивисаних наставника предности примене платформе виде у: могућности креирања занимљивијих вежбања традиционалног типа коришћењем мултимедијалне технологије; могућности креирања активности које подстичу студенте на самосталан рад; подстицању личне креативности у осмишљавању наставних садржаја; могућности пружања детаљне повратне информације сваком студенту понаособ.

Гледано у целини, примењени модел у истраживању показао је да настава немачког језика на даљину постиже готово исте резултате као и традиционална настава. Постигнућа студената у оба облика наставе не разликују се значајно. Ова охрабрујућа чињеница важна је не само за факултете који планирају увођење предмета Страни језик у своје студијске програме на даљину, него и за наставнике који желе да користе савремене технологије у настави Л2.

Једна од мана примењеног модела јесте да није у потпуности одговорио захтевима флексибилног курикулума, који се превасходно заснива на интеракцији и дискусији у виртуелном простору. С једне стране, већина студената није показала спремност да међусобно дели искуства и учествује у групним језичким активностима на платформи. С друге стране, оба наставника због великог броја наставних и ваннаставних обавеза нису могла да организују синхроне сусрете са студентима у оној мери у којој је то планирано на почетку истраживања (једном недељно у трајању једног школског часа).

Што се тиче техничког аспекта, ауторка није утврдила да ли су се сви студенти оспособили да користе алате за синхрону и асинхрону комуникацију, да ли умеју да поставе и преузму садржаје са платформе, да ли имају сталну

интернет везу. Могуће је да су проблеми техничке природе један од узрока недовољног учешћа студената у активностима на платформи.

У креирање онлајн курсева Немачки језик 1 и Немачки језик 2 уложено је много труда и времена. Осмишљавање наставног материјала било би мање временски захтевно да је студентима уџбеник био доступан и на Мудл платформи, а не само у штампаној форми. Постојеће верзије потребно је усавршити заједничким радом више колега (наставника и информатичара) како би се предложене смернице оствариле.

Предност учења страног језика на даљину (у смислу постизања бољег језичког учинка) остварује се само уз испуњење неколико битних предуслова: јасна структура курса, квалитетан наставни материјал, стварање услова за колаборативно учење, задовољавајући број синхроних сусрета, едукован наставник и истрајан ученик.

Имајући у виду да Министарство просвете, науке и технолошког развоја Србије (2014) намерава да уведе учење на даљину у основном и средњем образовању, потребно је дефинисати јасне стандарде у погледу: (1) организовања наставе на даљину и израде електронских садржаја; (2) компетенција наставника Л2 који ће овај вид наставе применити у свом раду; (3) компетенција ученика који су се определили да уче на даљину.

Следећи логичан корак након овог истраживања био би одговорити на питање да ли универзитетска настава других страних језика, која се у нашој образовној пракси потпуно или делимично изводи на даљину, може помоћи студентима да остваре језичку комуникативну компетенцију на нивоу који је предвиђен наставним планом и програмом. С тим у вези драгоцен би био пројекат Министарства просвете, науке и технолошког развоја који би се на националном нивоу бавио компаративном анализом наставе страних језика на даљину у државним и приватним високошколским установама. Такав пројекат подразумевао би учествовање више наших стручњака и спровођење неколико истраживања која би установила: постојеће моделе наставе Л2 на даљину, оспособљеност студената за учење Л2 у виртуелном окружењу, стручност

наставника Л2 за извођење наставе на даљину, повезаност нивоа развијености метакогнитивних способности и постигнућа студената. На тај начин би Министарство просвете имало јасну слику о томе како се образовање на даљину на терцијалном нивоу спроводи и који су његови ефекти у домену наставе страних језика.

Библиографија

- Абрамс 2003: Abrams, Z. I. The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German. *The Modern Language Journal*, 87(2), 157-167.
- Абрамс 2008: Abrams, Z. I. Sociopragmatic features of learner-to-learner computer-mediated communication. *CALICO Journal*, 26(1), 1-27.
- Абусеилек и Катавних 2013: Abuseileek, A. F. & K. Qatawneh. Effects of synchronous and asynchronous computer-mediated communication (CMC) oral conversations on English language learners' discourse functions. *Computers & Education*, 62, 181-190.
- Ајглер 2001: Eigler, F. Designing a third-year German course for a content-oriented, task-based curriculum. *Unterrichtspraxis*, 34(2), 107-118.
- Ајдин и Јилдиз 2014: Aydin, Z. & S. Yildiz. Using wikis to promote collaborative EFL writing. *Language Learning & Technology*, 18(1), 160-180.
- Ајхел 2008: Eichel, K. Das Testverfahren DIALANG. Preuzeto sa: http://romanistik.philfak.unikoeln.de/fileadmin/romanistik/Mitarbeiter/Puetz/DIALANG_OnlineVerfahren_zur_Selbstevaluation_von_Sprachkompetenzen.pdf (pristupljeno 28.06.2013.)
- Алабурић 2007: Alaburić, V. *Primena računara u nastavi engleskog kao stranog jezika*. Neobjavljen magistarski rad, odbranjen na Filološkom fakultetu u Beogradu.
- Алтарас 2006: Altaras, A. *Darovitost i podbacivanje*. Institut za psihologiju: Beograd.
- Андријевић 2007: Андријевић, М. *Улога хипертекста у разумевању читања: провера хипотезе о значају опажања у усвајању језичког материјала у Л2*. Необјављени магистарски рад, одбрањен на Филолошком факултету у Београду.
- Арнолд, Дукате и Кост 2009: Arnold, N., L. Ducate & C. Kost. Collaborative writing in wikis: Insights from culture projects in German classes. U: Lomicka, L. & G. Lord (прir.) *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning*. San Marcos: CALICO, 115-144.

- Байчетић и Лазаревић 2007: Bajčetić, M. & B. Lazarević. Online edukacija – nove nastavničke veštine. U: Vučo, J. (prir.) *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*. Beograd: Filološki fakultet, 218-223.
- Бакс 2003: Bax, S. CALL – past, present and future. *System*, 31(1), 13-28.
- Барете 2008: Barrette, C. M. Program administration issues in distance learning. U: Goertler, S. & P. Winke (prir.) *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices*. San Marcos: CALICO, 129-152.
- Бауцал 2012: Baucal, A. *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Бенгз 2008: Bangs, P. Introduction to CALL authoring programs. Module 2.5. Section 8: How to factor feedback into your authoring. U: Davies, G. (prir.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*. Slough: Thames Valley University. Preuzeto sa: <http://www.ict4lt.org/en/> (pristupljeno 12.08.2013.)
- Берстон 2003: Burston, J. Proving IT works. *CALICO Journal*, 20(2), 219-226.
- Бикички 2012: Bikicki, N. Razlike među polovima u upotrebi strategija za učenje vokabulara. U: Radić-Bojanić, B. (prir.) *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 11-24.
- Бикички 2013: Bikicki, N. Strategije čitanja stručnog teksta i metakognitivno znanje studenata poslovne informatike. U: Silaški, N. & T. Đurović (prir.) *Aktuelne teme engleskog jezika nauke i struke u Srbiji*. Beograd: Ekonomski fakultet, 187-199.
- Бихеле, Резлер, Улрих и Вирфел 2004: Biechele, M., D. Rösler, S. Ulrich & N. Würffel. *Internet-Aufgaben Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Блејк 2005: Blake, R. Bimodal CMC: The glue of learning at a distance. *CALICO Journal*, 22(3), 497-511.
- Блејк 2008: Blake, R. *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Блејк 2015: Blake, R. The messy task of evaluating proficiency in online language courses. *The Modern Language Journal*, 99(2), 408-412.

- Блејк, Вилсон, Чето и Пардо-Балестер 2008: Blake, R. J., N. L. Wilson, M. Cetto & C. Pardo-Ballester. Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms. *Language Learning & Technology*, 12(3), 114-127.
- Блин 2005: Blin, F. *CALL and the development of learner autonomy: an activity theoretical study*. Neobjavljena doktorska disertacija, odbranjena na Otvorenom univerzitetu u Velikoj Britaniji.
- Бојл 1995: Boyle, R. Language teaching at a distance: From the first generation model to the third. *System*, 23(3), 283-294.
- Брајан 1996: Brian, K. L. *Language program evaluation: Theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Брендл 2005: Brandl, K. Are you ready to “moodle”? *Language Learning & Technology*, 9(2), 16-23.
- Булатовић и др. 2013: Bulatović, N. et al. Primena sistema za elektronsko učenje na visokoškolskim ustanovama u Srbiji – pregled aktuelnog stanja. *Infoteh – Jahorina*, 12, 743-746.
- Вајт 1999: White, C. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27(4), 443-457.
- Вајт 2003: White, C. *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Вајт 2006: White, C. Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*, 39(4), 247-264.
- Ван Дојзен-Шол 2015: Van Deusen-Scholl, N. Assessing outcomes in online foreign language education: What are key measures for success? *The Modern Language Journal*, 99(2), 398-400.
- Ванг и Сан 2001: Wang, Y. & C. Sun. Internet-based real time language education: Towards a fourth generation distance education. *CALICO Journal*, 18(3), 539-561.
- Варе и Крамш 2005: Ware, P. D. & C. Kramsch C. Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal*, 89(2), 190-205.
- Варонис и Гас 1985: Varonis, E. M. & S. Gass. Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), 71-90.

- Варшауер 1996: Warschauer, M. Computer-assisted language learning: An introduction. U: Fotos, S. (prir.) *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International, 3-20.
- Варшауер и Варе 2006: Warschauer, M. & P. Ware. Automated writing evaluation: Defining the classroom research agenda. *Language Teaching Research*, 10(2), 157-180.
- Варшауер и Хили 1998: Warschauer, M. & D. Healey. Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.
- Виготски 1983: Vigotski, L. *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Виготски 1996: Vigotski, L. *Problemi razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Винке и Гертлер 2008: Winke, P. & S. Goertler. Did we forget someone? Students' computer access and literacy for CALL. *CALICO Journal*, 25(3), 482-509.
- Винке и Феј 2008: Winke, P. & F. Fei. Computer-adaptive language assessment. U: Van Dusen-Scholl, N. (prir.) *The Encyclopedia of language and education*, sv. 4., New York: Springer, 353-364.
- Врховац и Берленги 2010: Vrhovac, Y. & V. Berlengi. Nastavnikove uloge pri razvijanju učenikove samostalnosti. U: Vučo, J. & B. Milatović (prir.) *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*. Filozofski fakultet: Nikšić, 250-270.
- Ву и Хилц 2004: Wu, D. & R. S. Hiltz. Predicting learning from asynchronous online discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 139-152.
- Вуд и Смит 2005: Wood, A. F. & M. Smith. *Online communication: Linking technology, identity, and culture*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Вучо 2001: Vučo, J. Nove tehnologije – od tradicionalnog ka modularnom pristupu u izradi materijala za nastavu stranih jezika. U: Vučo, J. (prir.) *Savremene tendencije u učenju i nastavi stranih jezika*. Filozofski fakultet: Nikšić, 153-165.
- Вучо 2009: Vučo, J. *Kako se učio jezik*. Beograd: Filološki fakultet.
- Вучо 2014: Вучо, Ј. Двојезична настава страних језика у Србији. У: Филиповић, Ј. & О. Дурбаба (прир.) *Језици у образовању и језичке образовне политике*. Београд: Филолошки факултет, 107-152.
- Гампер и Кнап 2002: Gamper, J. & J. Knapp. A review of ICALL systems. *Computer Assisted Language Learning*, 15(4), 329-342.

- Ганем-Гутиерез 2006: Gánem-Gutiérrez, G. A. Sociocultural theory and its application to CALL: A study of the computer and its relevance as a mediational tool in the process of collaborative activity. *ReCALL*, 18(2), 230-251.
- Ганем-Гутиерез 2008: Gánem-Gutiérrez, G. A. Microgenesis, method and object: a study of collaborative activity in a Spanish as a foreign language classroom. *Applied Linguistics*, 29(1), 120-148.
- Гарднер и Тремблеј 1994: Gardner, R. C. & P. F. Tremblay. On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal*, 78(3), 359-368.
- Гарисон 1985: Garrison, D. R. Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*, 6(2), 235-241.
- Гауп 2007: Gaupp, N. *Sprachkompetenz. Kompetenzfeststellungsverfahren für Jugendliche – Erprobung des Europäischen Sprachenportfolios*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Гашић Павишић и Станковић 2011: Gašić Pavišić, S. & D. Stanković. Образовна postignuća učenika iz Srbije u istraživanju TIMSS. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 44(2), 243-265.
- Гертлер и Винке 2008: Goertler, S. & P. Winke. The effectiveness of technology-enhanced foreign language teaching. U: Goertler, S. & P. Winke (prir.) *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices*. CALICO: San Marcos, 233-260.
- Годвин-Џоунс 2008: Godwin-Jones, R. Emerging Technologies: web-writing 2.0: Enabling, documenting, and assessing writing online. *Language Learning & Technology*, 12(2), 7-13.
- Гојков 2002: Gojkov, G. Od konstruktivizma do alosteričnog modela učenja. *Zbornik Katedre za pedagogiju*, 17. Novi Sad: Filozofski fakultet, 30-41.
- Гојков 2003: Gojkov, G. *Dokimologija*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Гордић Петковић 2012: Gordić Petković, V. Neke pretpostavke za uvođenje interneta u nastavu književnosti: resursi i diskursi. U: Radić-Bojanić, B. (prir.) *Virtuelna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 85-96.

- Гргуровић 2010: Grgurović, M. *Technology-enhanced blended language learning in an ESL class: A description of a model and an application of the Diffusion of Innovations theory*. Neobjavljena doktorska disertacija, odbranjena na Državnom univerzitetu Aјove u Americi.
- Гргуровић, Шапел и Шели 2013: Grgurović, M., C. Chapelle & M. Shelley. A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology-supported language learning. *ReCALL Journal*, 25(2), 165-198.
- Грин 2014: Green, A. *Exploring language assessment and testing: Language in action*. New York: Routledge.
- Грин и Јангс 2001: Green, A. & B. E. Youngs. Using the Web in elementary French and German courses: quantitative and qualitative study results. *CALICO Journal*, 19(1), 89-123.
- Гринер и Хасерт 2000: Grüner, M. & T. Hassert. *Computer im Deutschunterricht, Fernstudieneinheit 14*, Berlin/München: Langenscheidt.
- Гротјан и Клепин 2015: Grotjahn, R. & K. Kleppin. *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München: Klett-Langenscheidt.
- Грујић 2012: Грујић, Т. Место експлицитних граматичких објашњења у савременој настави страних језика. *Радови Филозофског факултета*, 14(1), Филозофски факултет: Источно Сарајево, 543-556.
- Гу 2003: Gu, P. Vocabulary learning in a second language: person, task, context and strategies. *TESL-EJ*, 7(2), 1-26.
- Дархауер 2002: Darhower, M. Interactional features of synchronous computer-mediated communication in the intermediate L2 class: A sociocultural case study. *CALICO Journal*, 19(2), 249-277.
- Дикли 2006: Dikli, S. An overview of automated scoring of essays. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 5(1), 3-35.
- Димитријевић 1999: Dimitrijević, N. *Testiranje u nastavi stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Дласка и Крекелер 2009: Dlaska, A. & C. Krekeler. *Sprachtests. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- Донато и Макормик 1994: Donato, R. & D. McCormick. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *The Modern Language Journal*, 78(4), 453-464.
- Доти и Лонг 2003: Doughty, C. J. & M. H. Long. Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 50-80.
- Дункел 1999: Dunkel, A. P. Considerations in developing or using second/foreign language proficiency computer-adaptive tests. *Language Learning and Technology*, 2(2), 77-93.
- Дурбаба 2006: Дурбаба, О. Реафирмација аутентичног текста као новог (старог?) базичног елемента у настави страних језика. *Иновације у настави страних језика*, 19(3), 16-27.
- Дурбаба 2008: Durbaba, O. Merenje postignuća studenata germanistike Filološkog fakulteta u Beogradu i mogućnosti redefinisanja ispitnih zahteva u okviru predmeta „Savremeni nemački jezik“. U: Vučo, J. (prir.) *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*. Nikšić: Filozofski fakultet, 117-132.
- Дурбаба 2011: Дурбаба, О. *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Дурбаба 2013: Дурбаба, О. Језичке недоумице као тема форума на интернету. У: Вучо, Ј. & В. Половина (прир.) *Филолошка истраживања данас*, том III. Београд: Филолошки факултет, 365-378.
- Дурбаба 2014: Дурбаба, О. Настава страних језика у Србији и аспекти језичког планирања на националном нивоу и на нивоу локалне заједнице: приказ једне студије случаја. У: Филиповић, Ј. & О. Дурбаба (прир.) *Језици у образовању и језичке образовне политике*. Београд: Филолошки факултет, 51-73.
- Ђорђевић 2013а: Đorđević, J. Integracija elemenata maternje kulture i stranog jezika: korak ka podizanju svesti o sopstvenoj multikulturalnosti u savremenom srpskom društvu. U: Živković, M. et al. (prir.) *Multikulturalnost i savremeno društvo*. Novi Sad: Visoka škola „Pravne i poslovne akademske studije dr Lazar Vrkatić”, 103-116.

- Ђорђевић 2013б: Ђорђевић, Ј. Računar u nastavi engleskog jezika struke kao sredstvo podsticanja unutrašnje motivacije studenata. U: Silaški, N. & Т. Ђуровић (прир.) *Aktuelne teme engleskog jezika nauke i struke u Srbiji*. Београд: Економски факултет, 277-287.
- Ђукић 2003: Ђукић, М. *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ђукић и Шпановић 2009: Ђукић, М. & С. Шпановић. Е-портфолио као средство евалуације у основношколској настави. *Иновације у настави*, 22(3), 88-98.
- Ђукић Мирзајанц 2010: Ђукић Мирзајанц, М. Primena autorskih programa u nastavi stranog jezika sa posebnim osvrtom na autorske programe *The Authoring Suite i Fun with Texts. Komunikacija i kultura online*, 1, 212-221.
- Ђукић Мирзајанц 2011: Ђукић Мирзајанц, М. Учење језика помоћу рачунара у пракси. *Теме*, XXXV(3), 859-873.
- Ђукић Мирзајанц 2013: Ђукић Мирзајанц, М. Резултати примене ауторског програма *Hot Potatoes* у настави немачког језика као страног. *Иновације у настави*, 26(4), 79-85.
- Ђукић, Радусиновић и Вукчевић 2012: Ђукић, С., D. Radusinović & М. Vukčević. Концепт академске самоефикасности и веза са школским постигнућем. *Godišnjak za psihologiju*, 9(11), 115-128.
- Ђурић 2014: Ђурић, Ј. Вредновање раног школског учења страних језика у Србији: заглашујућа тишина. У: Филиповић, Ј. & О. Дурбаба (прир.) *Језици у образовању и језичке образовне политике*. Београд: Филолошки факултет, 77-107.
- Егберт 2005: Egbert, J. Flow as a model for CALL research. U: Egbert, J. & G. M. Petrie (прир.) *CALL research perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 129-140.
- Екес 2010: Eckes, T. Der Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache (onDaF): Theoretische Grundlagen, Konstruktion und Validierung. U: Grotjahn, R. (прир.) *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung/The C-test: Contributions from current research*. Frankfurt: Lang, 125-192.
- Елис 2003: Ellis, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Енгестрем 2001: Engeström, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Енгестрем, Митинен и Пунамеки 1999: Engeström, Y., R. Miettinen & R.-L. Punamäki (прir.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ераковић 2013: Eraković, B. *Kompetencije prevodilaca sa engleskog jezika (uloga kooperativnog i kolaborativnog oblika nastave)*. Neobjavljena doktorska disertacija, odbranjena na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.
- Ерман, Ливер и Оксфорд 2003: Ehrman, M. E., B. L. Leaver & R. L. Oxford. A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.
- Жиропађа 2007: Жиропађа, Л. Узраст и учење страних језика. *Настава и васпитање*, 56(2), 119-130.
- Жиропађа 2008: Žiropađa, L. Samoevaluacija u nastavi stranih jezika. U: Vučo, J. & B. Milatović (прir.) *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*. Filozofski fakultet: Nikšić, 15-21.
- Завишин 2013: Zavišin, K. *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji*. Neobjavljena doktorska disertacija, odbranjena na Filološkom fakultetu u Beogradu.
- Игњачевић 2012: Ignjačević, A. Strani jezici i univerzitet: strategije i nedoumice. U: Dimitrijević, B. (прir.) *Filologija i univerzitet*. Niš: Filozofski fakultet, 693-706.
- Игњачевић 2014: Игњачевић, А. Страни језик струке и образовна политика. У: Филиповић, Ј. & О. Дурбаба (прir.) *Језици у образовању и језичке образовне политике*. Београд: Филолошки факултет, 187-216.
- Изенберг 2010: Isenberg, N. A. *A comparative study of developmental outcomes in Web-based and classroom-based German language education at the post-secondary level: Vocabulary, grammar, language processing, and oral proficiency development*. Neobjavljena doktorska disertacija, odbranjena na američkom Državnom univerzitetu u Pensilvaniji.
- Итакура 2004: Itakura, H. Changing cultural stereotypes through e-mail assisted foreign language learning. *System*, 32(1), 37-51.

- Јангвас 2010: Yanguas, I. Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about time!. *Language Learning & Technology*, 14(3),72-93.
- Јеонг 2011: Jeong, N. S. The effects of task type and group structure on meaning negotiation in synchronous computer-mediated communication. U: Plonsky, L. & M. Schierloh (prir.) *Selected proceedings of the 2009 second language research forum*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project, 51-69.
- Клајн и Шипка 2006: Клајн, И. & М. Шипка. *Велики речник страних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.
- Клепин 2003: Kleppin, K. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- Кнежевић 2012: Кнежевић, Лј. Когнитивне и метакогнитивне стратегије у функцији боље организације усмених излагања студената. U: Radić-Bojanić, B. (prir.) *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 60-71.
- Кол и Школник 2008: Kol, S. & M. Scholnik. Asynchronous forums in EAP: Assessment issues. *Language Learning & Technology*, 12(2), 49-70.
- Колаитис, Махони, Поман и Хубард 2006: Kolaitis, M., M. A. Mahoney, H. Pomann & P. Hubbard. Training ourselves to train our students for CALL. U: Levy, M. & P. Hubbard (prir.) *Teacher education in CALL*. Philadelphia: John Benjamins, 317-332.
- Колот и Белмор 1996: Collot, M. & N. Belmore. Electronic language: a new variety of English. U: Herring, S. (prir.) *Computer-Mediated Communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 13-28.
- Кремер 2008: Kraemer, A. Formats of Distance Learning. U: Goertler, S. & P. Winke (prir.) *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices*. San Marcos: CALICO, 11-42.
- Кржељ 2013: Krželj, K. *Lingvopragmatika nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima*. Neobjavljena doktorska disertacija, odbranjena na Filološkom fakultetu u Beogradu.
- Кржељ 2014: Кржељ, К. Настава немачког језика на нефилолошким факултетима. У: Филиповић, Ј. & О. Дурбаба (прир.) *Језици у образовању и језичке образовне политике*. Београд: Филолошки факултет, 217-248.

- Лазовић 2012: Lazović, V. Blog kao moderna oglasna tabla u nastavi engleskog jezika. U: Radić-Bojanić, B. (prir.) *Virtuelna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 37-51.
- Лай, Цао и Ли 2008: Lai, C., Y. Zhao & N. Li. Designing distance foreign language learning. U: Goertler, S. & P. Winke (prir.) *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices*. San Marcos: CALICO, 84-108.
- Лами и Хампел 2007: Lamy, M.-N. & R. Hampel. *Online communication in language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Лан, Санг, Ченг и Чанг 2015: Lan, Y.-J., Y. T. Sung, C. C. Cheng & K. E. Chang. Computer-supported cooperative prewriting for enhancing young EFL learners' writing performance. *Language Learning & Technology*, 19(2), 134-155.
- Лантольф 2000: Lantolf, J. P. (prir.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Лауфер и Хил 2000: Laufer, B. & M. Hill. What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? *Language Learning & Technology*, 3(2), 58-76.
- Леви и Стоквел 2006: Levy, M. & G. Stockwell. *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Mahawah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Лемке, Рорман и Шерлинг 2002: Lemcke, C., L. Rohrmann & T. Scherling. *Berliner Platz 1 neu*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Ли 2002: Lee, L. Synchronous online exchanges: A study of modification devices on nonnative discourse interaction. *System*, 30(3), 275-288.
- Ли 2007: Lee, L. Fostering second language oral communication through constructivist interaction in desktop videoconferencing. *Foreign Language Annals*, 40(4), 635-649.
- Ли 2008: Lee, L. Focus on form through collaborative scaffolding in expert to novice online interaction. *Language Learning & Technology*, 12(3), 53-72.
- Ли 2011: Lee, L. Blogging: Promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *Language Learning & Technology*, 15(3), 87-109.

- Либшер и Шулце 2002: Liebscher, G. & M. Schulze. German Online – A course for beginners. *Forum Deutsch*, 1, 8-12.
- Лидон и Сидоренко 2008: Lyddon, P. A. & T. Sydorenko. Assessing distance language learning. U: Goertler, S. & P. Winke (прир.) *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices*. CALICO: San Marcos, 109-127.
- Лин и Варшауер 2015: Lin, C.-H. & M. Warschauer. Online foreign-language education: What are the proficiency outcomes. *The Modern Language Journal*, 99(2), 394-397.
- Лин, Варшауер и Блејк 2016: Lin, C.-H., M. Warschauer & R. Blake. Language learning through social networks: Perceptions and reality. *Language Learning & Technology*, 20(1), 124-147.
- Литл 1991: Little, D. *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Ломпшер 1999: Lompscher, J. Activity formation as an alternative strategy. U: Engeström, Y., R. Miettinen & R.-L. Punamäki (прир.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 264-281.
- Лорето 2008: Loreto, S.-S. Initiation by fire: Training teachers for distance learning. U: Goertler, S. & P. Winke (прир.) *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices*. CALICO: San Marcos, 153-174.
- Љубојевић 2013: Љубојевић, Д. Конструктивистичка парадигма као нова теоријска основа за усвајање страних језика. У: Вучо, Ј. & О. Дурбаба (прир.) *Језик и образовање*. Београд: Филолошки факултет, 27-44.
- Мајстер и Шалаби 2014: Meister, H. & D. Shalaby. *Qualifiziert unterrichten. E-Learning: Handbuch für den Fremdsprachenunterricht. Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.
- Маркес-Шефер 2013: Marques-Schäfer, G. *Deutsch lernen online: Eine Analyse interkultureller Aktionen im Chat*. Tübingen: Narr.
- Матијашевић Обрадовић и Јоксић 2014: Матијашевић Обрадовић, Ј. & И. Јоксић. Заступљеност концепата учења на даљину у систему високог образовања у Србији. *Настава и васпитање*, 63(1), 145-158.

- Мекбрајд 2009: McBride, K. Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for re-creation. U: L. Lomicka, L. & G. Lord (prir.) *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning*. San Marcos: CALICO, 35-58.
- Милер-Хартман 2000: Müller-Hartmann, A. The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning & Technology*, 4(2), 129-147.
- Милер-Хартман и Шокер фон Дитфурт 2005: Müller-Hartmann, A. & M. Schocker-v. Ditfurth (prir.) *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr.
- Милосављевић 2011: Milosavljević, K. *Uticaј motivacije na učenje*. Neobjavljen master rad, odbranjen na Filološkom fakultetu u Beogradu.
- Милутиновић 2011: Милутиновић, Ј. Социјални конструктивизам у области образовања и учења. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43(2), 177-194.
- Михаиловић 2012: Mihailović, Đ. *Organizazione i motivacione osobenosti učenja na daljinu*. Neobjavljena doktorska disertacija, odbranjena na Fakultetu organizacionih nauka u Beogradu.
- Мичел 2012: Mitchell, K. A social tool: Why and how ESOL students use Facebook. *CALICO Journal*, 29(3), 471-493.
- Мичел и Мајлс 2004: Mitchell, R. & F. Myles. *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Мишић Илић 2008: Мишић Илић, Б. Модел евалуације у настави језика на даљину. У: Вучо, Ј. (прир.) *Евалуација у настави језика и књижевности*. Никшић: Филозофски факултет, 229-241.
- Мишић Илић и Трајановић 2008: Мишић Илић, Б. & М. Трајановић. Учење на даљину и настава страних језика. У: Вучо, Ј. (прир.) *Мултидисциплинарност у настави језика и књижевности*. Никшић: Филозофски факултет, 201-213.
- Момчиловић 2013: Momčilović, N. Interkulturalnost i nastava stranih jezika. U: Dimitrijević, B. (prir.) *Nauka i savremeni univerzitet 2, Od nauke do nastave*. Niš: Filozofski fakultet, 523-535.

- Момчиловић 2014: Momčilović, N. Obrazovni standardi vs. Nastavni planovi i programi za strane jezike (Komparativna analiza za Srbiju i Nemačku). *Philologia Mediana*, VI(6), 461-476.
- Најт 1994: Knight, S. Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78(3), 285-299.
- Нилсон 2011: Nielson, K. B. Self-study with language learning software in the workplace: What happens? *Language Learning & Technology*, 15(3), 110-129.
- Нипер 1989: Nipper, S. Third generation distance learning and computer conferencing. U: Mason, R. & A. Kaye (prir.) *Mindweave: Communication, computers and distance education*. Oxford: Pergamon, 63-73.
- Нојмајер 2005: Neumeier, P. A closer look at blended learning: Parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(2), 163-178.
- Нунан 2005: Nunan, D. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Оксфорд 2006: Oxford, R. Task-based language teaching and learning: An overview. *Asian EFL Journal*, 8(3), 94-121.
- Пејн и Витни 2002: Payne, J. S. & P. J. Whitney. Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development. *CALICO Journal*, 20(1), 7-32.
- Перез 2003: Pérez, L. C. Foreign language productivity in synchronous versus asynchronous computer-mediated communication. *CALICO Journal*, 21(1), 89-104.
- Пешикан 2010: Pešikan, A. Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, XIII(2), 157-184.
- Пијаже 1977: Pijaže, Ž. *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.
- Половина и Динић 2014: Половина, Н. & Т. Динић. Европски језички портфолио – могућности и ограничења примене у настави страног језика на факултетима. *Настава и васпитање*, 63(1), 135-144.

- Попов 2013: Popov, S. *Validacija konstrukta bezuslovnog samoprihvatanja i njegove relacije sa implicitnim i eksplicitnim samopouzdanjem*. Neobjavljena doktorska disertacija, odbranjena na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.
- Прошић Сантовац 2008: Prošić Santovac, D. Evaluacija veštine govora u nastavi engleskog jezika. U: Vučo, J. & B. Milatović (prir.) *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*. Filozofski fakultet: Nikšić, 155-165.
- Радић-Бојанић 2007: Radić-Bojanić, B. *Neko za chat?! Diskurs elektronskih ćaskaonica na engleskom i srpskom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Радић-Бојанић 2008: Radić-Bojanić, B. Korelacija dijagnostičkog testa jezičke kompetencije i uspeha na ispitu. U: Vučo, J. & B. Milatović (prir.) *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*. Filozofski fakultet: Nikšić, 145-154.
- Радић-Бојанић 2012a: Radić-Bojanić, B. Upotreba društvenih strategija u usvajanju metaforičkog vokabulara engleskog jezika. U: Radić-Bojanić, B. (prir.) *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 91-102.
- Радић-Бојанић 2012b: Radić-Bojanić, B. Virtuelna kolaboracija među studentima. U: Radić-Bojanić, B. (prir.) *Virtuelna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 21-34.
- Радић-Бојанић, Лазовић и Топалов 2011: Радић-Бојанић, Б., В. Лазовић & Ј. Топалов. Оцењивање усмених презентација на нивоу Б2 Заједничког европског оквира: квантитативна и квалитативна анализа, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43(1), 106-121.
- Радун, Докић и Николић 2010: Radun, V., D. Dokić & I. Nikolić. Elektronsko studiranje u funkciji afirmacije obrazovanja za studente sa udaljenih područja zemlje. U: Lazarević, O. (prir.) *Elektronsko učenje na putu ka društvu znanja*. Beograd: Univerzitet Metropolitan, 152-156.
- Резлер 2007: Rösler, D. *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Резлер и Вирфел 2010: Rösler, D. & N. Würffel. Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 42, 5-11.
- Ришоф и Волф 1999: Rüschoff, B. & D. Wolff. *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der Neuen Technologie in Schule und Unterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

- Савић 1993: Savić, S. *Diskurs analiza*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Сандерс 2005: Sanders, R. E. Redesigning introductory Spanish: Increased enrollment, online management, cost reduction, and effects on student learning. *Foreign Language Annals*, 38(4), 523-532.
- Санчез-Серано 2008: Sánchez-Serrano, L. Initiation by fire: Training teachers for distance learning. U: Goertler, S. & P. Winke (prir.) *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices*. CALICO: San Marcos, 153-174.
- Свејн 2000: Swain, M. The output hypothesis and beyond. U: Lantolf, J. P. (prir.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Силашки 2012: Silaški, N. Mudl kao platforma za učenje engleskog jezika struke. U: Radić-Bojanić, B. (prir.) *Virtuelna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 69-84.
- Сјао и Хард 2010: Xiao, J. & S. Hurd. Motivation and beliefs in distance language learning: The case of English learners at RTVU, an Open University in China. *The Journal of Asia TEFL*, 7(3), 59-91.
- Сотило 2000: Sotillo, S. M. Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning & Technology*, 4(1), 82-119.
- Станојевић и др. 2013: Stanojević, G. et al. SCORM standard kao tehnički okvir za izradu elektronskih nastavnih materijala. U: Veljović, A. (prir.) *Reinženjering poslovnih procesa u obrazovanju*. Čačak: Fakultet tehničkih nauka, 100-109.
- Стенфорд 2009: Stanford, J. *Moodle 1.9 for second language teaching: Engaging online language-learning activities using the Moodle platform*. Birmingham-Mumbai: PACTT.
- Стојнов 2005: Стојнов, Д. *Од психологије личности ка психологији особа (Конструктивизам као нова платформа у образовању и васпитању)*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Стоквел 2004: Stockwell, G. R. Communication breakdown in asynchronous CMC. *Australian Language and Literacy Matters*, 1(3), 7-10.

- Стоквел и Харингтон 2003: Stockwell, G. & M. W. Harrington. The incidental development of L2 proficiency in NS-NNS email interactions. *CALICO Journal*, 20(2), 337-359.
- Страмби и Буве 2003: Strambi, A. & E. Bouvet. Flexibility and interaction at a distance: A mixed/mode environment for language learning. *Language Teaching & Technology*, 7(3), 81-102.
- Тејлор 2001: Taylor, J. C. Fifth generation distance education. *Higher Education Series*, 40, 1-8.
- Терантино 2011: Terantino, J. YouTube for foreign languages: You *have* to see this video. *Language Learning & Technology*, 15(1), 10-16.
- Терантино и Граф 2011: Terantino, J. & K. Graf. Using Facebook in the Language Classroom as Part of the Net Generation Curriculum. *ACTFL's The Language Educator*, 6(6), 48-51.
- Томић 2003: Tomić, Z. Mas-mediji: Uvod. *Kultura*, 107/108, 9-18.
- Топалов и Кромбхолц 2012: Topalov, J. & V. Krombholz. Virtuelna kolaboracija u nastavi engleskog jezika: *TeachingEnglish.org.uk* i *Skype in the Classroom*. U: Radić-Bojanić, B. (prir.) *Virtuelna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 9-22.
- Топалов и Радић-Бојанић 2014: Топалов, Ј. & Б. Радић-Бојанић. Процена самоефикасности и успех студената у учењу енглеског језика. *Настава и васпитање*, 63(1), 123-136.
- Торн 2006: Thorne, S. L. Pedagogical and praxiological lessons from internet-mediated intercultural foreign language education research. U: Belz, J. A. & S. L. Thorne (prir.) *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston: Heinle & Heinle, 2-30.
- Трајановић и Мишић Илић 2010: Trajanović, M. & B. Mišić Ilić. Iskustva u primeni sistema nastave na daljinu u nastavi engleskog jezika na Univerzitetu Metropolitan. U: Lazarević, O. (prir.) *Elektronsko učenje na putu ka društvu znanja*. Beograd: Univerzitet Metropolitan, 61-67.
- Тудини 2004: Tudini, V. Virtual immersion: Nativ speaker chats as a bridge to conversational Italian. *Australian Review of Applied Linguistics*, 18, 63-80.

- Фернандез-Гарсија и Мартинез-Арбелаиз 2002: Fernández-García, M. & A. Martínez-Arbelaiz. Nonnative speaker-nonnative speaker synchronous discussions. *CALICO Journal*, 19(2), 279-294.
- Филиповић 2001: Filipović, J. Fokus na formu (FnaF) u savremenoj metodici nastave stranih jezika. U: Vučo, J. (prir.) *Savremene tendencije u učenju i nastavi stranih jezika*. Nikšić: Filozofski fakultet, 91-110.
- Филиповић 2008: Filipović, J. Interkulturalna komunikativna kompetencija u nastavi stranih jezika. U: Vučo, J. (prir.) *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti*. Nikšić: Filozofski fakultet, 87-98.
- Филиповић, Вучо и Ђурић 2006: Филиповић, Ј., Ј. Вучо & Ј. Ђурић. Рано учење страних језика у Србији: од пилот модела до наставе страних језика за све, *Иновације у настави*, XIX(2), 113-124.
- Фишер 1998: Fischer, G. *E-mail in foreign language teaching. Toward the creation of virtual classrooms*. Tübingen: Stauffenburg.
- Хавелка и др. 2002: Havelka, N. et al. Sistem za praćenje i vrednovanje kvaliteta obrazovanja – predlog promena i inovacija (2002-2005). *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta, 147-204.
- Хавелка, Хебиб и Бауцал 2003: Хавелка, Н., Е. Хебиб & А. Бауцал. *Оцењивање за развој ученика*. Београд: Центар за вредновање квалитета у образовању и васпитању.
- Хампел 2010: Hampel, R. Task design for a virtual learning environment in a distance language course. U: Thomas, M. & H. Reinders (prir.) *Task-based language learning and teaching with technology*. London: Continuum, 131-153.
- Хампел и Хаук 2004: Hampel, R. & M. Hauck. Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses. *Language Learning & Technology*, 8(1), 66-82.
- Хана, Гловаки-Дудка и Консејсао-Рунле 2000: Hanna, D. E., M. Glowacki-Dudka & S. Conceição-Runlee. *147 practical tips for teaching online groups: essentials of Web-based education*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- Ханић 2006: Hanić, H. *Istraživanje tržišta i marketing informacioni sistem*. Beograd: Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta.

- Хард 2000: Hurd, S. Distance language learners and learner support: beliefs, difficulties and use of strategies. *Links and Letters 7: Autonomy in second language learning*, 61-80.
- Хард 2005: Hurd, S. Autonomy and the distance language learner. U: Holmberg, B., M. Shelley & W. Cynthia (prir.) *Distance education and languages: evolution and change. New perspectives on language and education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-19.
- Хард 2006: Hurd, S. Towards a better understanding of the dynamic role of the distance language learner: learner perceptions of personality, motivation, roles, and approaches. *Distance education*, 27(3), 303-329.
- Хард 2007: Hurd, S. Anxiety and non-anxiety in a distance language learning environment: The distance factor as a modifying influence. *System*, 35(4), 487-508.
- Хард, Бивен и Ортега 2001: Hurd, S., T. Beaven & A. Ortega. Developing autonomy in a distance language learning context: issues and dilemmas for course writers. *System*, 29(3), 341-355.
- Хаук и Хецевинт 1999: Hauck, M. & B. Haezewindt. Adding a new perspective to distance (language) learning and teaching – the tutor's perspective. *ReCALL*, 11(2), 46-54.
- Херинг 1996: Herring, S. (prir.) *Computer-mediated communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamin.
- Хиггинс 1987: Higgins, E. T. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Цаваки-Рихтер 2011: Zawacki-Richter, O. Geschichte des Fernunterrichts – Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. U: Schön, S. & M. Ebner (prir.) *L3T – Lernen und Lehren mit Technologien*. Graz: Technische Universität, 1-9.
- Ченовет и Мардеј 2003: Chenoweth, N. A. & K. Murday. Measuring student learning in an online French course. *CALICO Journal*, 20(2), 285-314.
- Ченовет, Ушида и Мардеј 2006: Chenoweth, N. A., E. Ushida & K. Murday. Student learning in hybrid French and Spanish courses: An overview of language online. *CALICO Journal*, 24(2), 115-146.

- Џанг 2002: Zhang, H. Teaching business Chinese online. *CALICO Journal*, 19(3), 525-532.
- Џанг и Томпсон 2004: Zhang, S. & N. Thompson. DIALANG: A diagnostic language assessment system (review). *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 61(2), 290-293.
- Цао и др. 2005: Zhao, Y. et al. What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record*, 107(8), 1836-1884.
- Џепсон 2005: Jepson, K. Conversations and negotiated interaction in text and voice chat rooms. *Language Learning & Technology*, 9(3), 79-98.
- Џиновић и Ђерић 2012: Џиновић, В. & И. Ђерић. Нова парадигма професионалног развоја наставника – подстицај за иницијативу, сарадњу и стваралаштво. У: Шефер, Ј. & Ј. Радишић (прир.) *Стваралаштво, иницијатива и сарадња. Импликације за образовну праксу*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 113-135.
- Шапел 2003: Chapelle, C. *English language learning and technology: Lectures on teaching and research in the age of information and communication*. Amsterdam: John Benjamins.
- Шида и Саури 2006: Scida, E. & R. Saury. Hybrid courses and their impact on classroom performance: A case study at the University of Virginia. *CALICO Journal*, 23(3), 517-531.
- Шипка 2005: Шипка, Д. Оцењивање владања језиком – скале и процедуре. *Језик данас*, 9(21/22), 12-15.
- Штефен 2011: Steffen, U. Moodle – Schritt für Schritt. *Klett Tipps*, 51(1), 2. Preuzeto sa: http://www2.klett.de/sixcms/media.php/8/KlettTipps_51_EB.pdf (pristupljeno: 04.09.2014.)

Докуметни и извори са интернета

- Водич кроз акредитоване студијске програме на високошколским установама у Републици Србији* 2014: Београд: Комисија за акредитацију и проверу квалитета. Преузето са: <http://www.kark.org/> (приступљено 22.12.2014.)
- Европска комисија 2003: European Commission. *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006*. Preuzet sa: <http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy> (pristupljeno 22.12.2014.)
- ЕЛП 2012: *Evropski jezički portfolio za filološke studije na fakultetima*. Beograd: Tempus Reflex project. Preuzeto sa: https://bit.ly/ELP_Srpski (pristupljeno 22.12.2014.)
- Закон о високом образовању Републике Србије* 2012: *Службени гласник Републике Србије*, број 93. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја. Преузето са: <http://mpn.gov.rs/propisi/zakoni/obrazovanje-i-vaspitanje/505-zakon-o-visokom-obrazovanju> (приступљено 22.12.2014.)
- ЗЕО 2003: *Zajednički evropski okvir: učenje, nastava i ocenjivanje*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2012/2013. и 2013/2014.*: Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања. Преузето са: <http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CPRZO/arhiva%20kataloga/katalog20122014.pdf> (приступљено 22.12.2014.)
- Министарство просвете, науке и технолошког развоја 2014: *Мудл мрежа Србије: Позив за наставнике и директоре школа*. Преузето са: <http://www.mpn.gov.rs/vesti/1644-mudl-mreze-srbije-poziv-za-nastavnike-i-direktore-skola> (приступљено 22.12.2014.)
- О друштвеној мрежи Лајвмоча 2016: *About Us*. Preuzeto sa: <http://livemocha.com/pages/about-us/> (pristupljeno 22.02.2016.)
- О историји издавачке куће Лангенштајт 2014: *Meilensteine der Verlagsgeschichte*. Langenscheidt KG. Preuzeto sa: <https://www.langenscheidt.de/Unternehmen/ueber-den-Verlag/Meilensteine> (pristupljeno 22.12.2014.)

- О курсу романских језика 2014: *7 Siebe – Ein Einstieg in die Welt der romanischen Sprachen*. Hagen: FernUniversität in Hagen. Preuzeto sa:
<http://www.isdb.fernuni-hagen.de/weiterbildung/index.php/sprachen/romanische-sprachen/26-7-siebe-ein-einstieg-in-die-welt-der-romanischen-sprache>
 (pristupljeno 22.12.2014.)
- О курсу *Француски 161* 2014: *Course Info – French 161*. New Zealand: Faculty of Arts at The University of Auckland. Preuzeto sa:
<http://www.calendar.auckland.ac.nz/courses/prescriptions/generaleducation/french.html> (pristupljeno 22.12.2014.)
- О курсу за наставнике немачког језика *Онлајн подучавање* 2014: *Online tutorien*. Goethe-Institut. Preuzeto sa: <http://www.goethe.de/lrn/prj/for/kur/odt/deindex.htm>
 (pristupljeno 22.12.2014.)
- О платформи *Други живот* 2014: *Second Life – ein zweites Leben*. Goethe-Institut. Preuzeto sa: <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/drj/arc/008/de3785222.htm>
 (pristupljeno 22.12.2014.)
- О порталу *Немачки за тебе* 2014: *Deutsch für dich*. Goethe-Institut. Preuzeto sa: <http://www.goethe.de/prj/dfd/de/home.cfm> (pristupljeno 22.12.2014.)
- О систему учења на даљину 2016: *O Distance Learning System-u*. Preuzeto sa: <http://dls.singidunum.ac.rs/index.php#strana-4> (pristupljeno 22.02.2016.)
- О тесту AAPPL 2016: *About AAPPL*. Preuzeto sa: <http://aappl.actfl.org/about-aappl>
 (pristupljeno 22.02.2016.)
- О тесту IEOP 2014: *About IEOP*. Preuzeto sa: <http://www.ieop.iastate.edu/>
 (pristupljeno 22.12.2014.)
- О тесту STAMP 2014: *Avant STAMP*. Preuzeto sa: <http://www.avantassessment.com>
 (pristupljeno 22.12.2014.)
- О Универзитету на даљину у Хагену 2014: *Uni Profil: Zahlen und Daten*. FernUniversität in Hagen. Preuzeto sa:
<http://www.fernuni-hagen.de/universitaet/profil/zahlen/index.shtml>
 (pristupljeno 22.12.2014.)
- О уџбеницима за немачки језик струке 2016: *SDU – Lehrwerke*. Preuzeto sa: <https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/lehrwerke/>
 (pristupljeno 22.02.2016.)

Образовни стандарди за крај обавезног образовања 2010: Београд: Министарство просвете Републике Србије и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Преузето са:

http://www.ceo.edu.rs/images/stories/obrazovni_standardi/kraj_obaveznog_obrazovanja/Predlog%20standarda.pdf (приступљено 22.02.2016.)

Оквирни курикулум за немачки језик 2009: Okvirni kurikulum za nemački jezik na nefilološkim fakultetima i visokim strukovnim školama u Srbiji. Београд: Geteov institut. Преузето са: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf4/pk6979899.pdf> (приступљено 22.02.2016.)

Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег образовања и васпитања и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета 2013: Београд: Министарство просвете Републике Србије и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Преузето са: http://www.ceo.edu.rs/images/stories/obrazovni_standardi/Opsti_standardi_poitignuca/STRANI%20JEZIK.pdf (приступљено 22.02.2016.)

Статистика о Фејсбуку 2015: *Facebook Statistics*. Facebook. Преузето са: <http://www.facebook.com/press/info.php?statistics> (приступљено 22.02.2016.)

Стратегија развоја образовања у Републици Србији до 2020. године 2012: Службени гласник Републике Србије, број 107. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја. Преузето са: http://www.mprn.gov.rs/vesti/arhiva/119-specijalna-2012/369-strategija_razvoja-obrazovanja-urepublici-srbiji-do-2020-godine (приступљено 22.12.2014.)

Интернет адресе удружења, ауторских програма, програма за тестирање, образовних платформи и портала

American Council on the Teaching of Foreign Languages: <http://www.actfl.org/>

Association of Language Testers in Europe: <http://www.alte.org/>

Berliner Platz 1 neu: <http://xportal.klett-sprachen.de/berlinerplatz/>

BETSY: edres.org/betsy/

Blackboard: www.blackboard.com/

CEFCult: <http://www.cefcult.eu/>

CriterionSM: <https://www.ets.org/criterion/>
Deutsch für dich: http://www.goethe.de/prj/dfd/de/home.cfm?wt_sc=deutschfuerdich/
DIALANG: www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm/
E-rater: <https://www.ets.org/>
Fun with Texts: <http://www.camsoftpartners.co.uk/fwt.htm/>
Hot Potatoes: <http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>
Intelligent Essay Assessor: <http://www.pearsonassessments.com/>
IntelliMetric: <http://www.vantagelearning.com/>
Interagency Language Roundtable (ILR): <http://www.govtilr.org/skills/ILRscale1.htm/>
International Tandem Network: www.slf.ruhr-uni-bochum.de/
LingoFox: <http://www.lingofox.de/>
LinguaTV: <http://www.linguatv.com/>
Livemocha: <http://livemocha.com/>
Mein Weg nach Deutschland: <http://www.goethe.de/lrn/prj/wnd/deu/deindex.htm/>
Moodle: <https://moodle.org/>
MY Access: <https://www.myaccess.com/>
OnDaF: <http://www.ondaf.de/>
Project Essey Grader: <http://www.measurementinc.com/>
Second Life: <http://secondlife.com/>
Übungsblätter per Mausclick: <http://www.hueber.de/>
WebCape: <http://www.perpetualworks.com/>
WebCEF: <http://www.webcef.eu/>
WebCT: www.webct.com/
ZIESCHE Kolleg: <http://www.ziesche.de/>

Прилози

Прилог 1. Мудл

Прилог 1.1 Насловна страница курса

Учесници (студенти)

Prisutni korisnici

Učesnici

Aktivnosti

Forumi

Rečnici

Resursi

Testovi

Pretraga foruma

Dojke

Napredno pretraživanje

Administracija

Uključi uređivanje

Podешavanja

Dodeli uloge

Ocene

Grupe

Kreiranje rezervne kopije

Restauriranje rezervne kopije

Uvoz

Resetovanje

Izveštaji

Pitanja

Datoteke

Ispiši me sa kursa

Nemački jezik 1 - DTHM

Profil

Moji kursevi

Nemački jezik 1 - DPE

Nemački jezik 1 - DTHM

Pregled teme

WILLKOMMEN BEIM DEUTSCHKURS 1!

16 razloga za učenje nemačkog jezika

Sve što treba da znate o predmetu Nemački jezik 1

Nastavni plan i program

Oglasna tabla

Студенти pitaju

HALLO!

Uvod u lekciju

VOKABULAR

Begrüßungen

Jemanden kennen lernen

Herkunft

Persönliche Informationen

FONETIKA

Izgovor i pisanje nemačkih glasova

Vežbe izgovora

GRAMATIKA

Prezent: heißen, kommen, wohnen, studieren, sein

Vežba 1

Vežba 2

Vežba 3

Najnovije vesti

Dodajte novu temu... (Trenutno nema novosti)

Predstojeći događaji

Prvi kolokvijum (Test se zatvara) ponedjeljak, 23. januar

Idi na kalendar... Novi događaji...

Nedavne aktivnosti

Nastavna celina (приказана по темама)

Административни блок (листа опција за подешавање курса)

Dodaj resurs...

Dodaj resurs...

Natpis

Tekstualna stranica

Web stranica

Link ka datoteci ili Web sajtu

Direktorijum

IMS paket

Dodaj aktivnost...

Dodaj aktivnost...

Baza podataka

BigBlueButtonBN

Forum

Hot Potatoes test

Izbor

Lekcija

Priručnica

Rečnik

SCORM/AICC

Test

Upitnik (Questionnaire)

Upitnik (Survey)

Wiki

Zadaci

Napredno postavljanje datoteka

Online tekst

Postavljanje datoteke

Aktivnost van mreže (Offline)

Модули за
креирање
наставних
садржаја

Прилог 1.2 Модул Веб-страница

Тема: *Kochrezepte* (кулинарски рецепти)

Задатак: примена вокабулара у контексту

Вештина/лингвистичка компетенција: читање и вокабулар

Циљ: разумевање аутентичног писаног текста

Социјална форма: пленум


Ниво: A1.1

На слици је приказан пример аутентичног текста преузетог са интернета, *Bayrischer Kartoffelsalat*¹³¹, који садржи објашњења и правилан изговор означених речи. Приступ глосама је брз и једноставан, а њихова консултација је добровољна, тј. студент сам бира, захтева и добија помоћ у виду модификованог инпута.

Pročitajte recept za bavarsku krompir salatu *Bayrischer Kartoffelsalat*.

Nepoznate reči obeležene su crvenom bojom. Kliknite na njih da biste saznali značenje.

Ovaj tekst Vam može poslužiti kao primer za rešavanje zadatka *Die schönsten serbischen Rezepte*.



Zutaten

1 kg Kartoffel
1 m.-große Zwiebel
1 EL Brühe
1 Tasse/n heißes Wasser
Öl
Essig
Salz und Pfeffer
Fondor
Schnittlauch, in Röllchen


Izvor: <http://www.chefkoch.de/rezepte/027141163-07175/Bayrischer-Kartoffelsalat.html>

Zubereitung

Die Kartoffeln im **Schnellkochtopf garen**.
Noch heiß schälen und in feine Scheiben schneiden.
Dann gleich **kräftig salzen**, pfeffern, die **gekörnte Brühe, Fondor** und die fein gewürfelte Zwiebel darüber **streuen**. Öl und Essig darüber geben und eine Tasse (**wichtig**) **heißes Wasser** drauf gießen. Jetzt erst **vermengen**. Mit soviel Öl und Essig (**nach Bedarf** auch mit Brühe) **abschmecken** wie die Kartoffeln **aufnehmen**. Am Schluss noch mit frischem, gemahlen Pfeffer aus der **Mühle** und **Schnittlauchröllchen** garnieren.

Achtung! Nicht zu fest oder zu lange durchmischen, sonst wird der Salat zu **matschig**.

Електронска глоса



¹³¹ Текст је преузет са популарног веб-сајта: <http://www.chefkoch.de/rezepte/>.

Прилог 1.3 Модул *Речник*

Тема: *Kochrezepte* (кулинарски рецепти)

Задатак: креирање тематског глосара

Лингвистичка компетенција: вокабулар

Циљ: семантизација непознате лексике

Социјална форма: пленум

Ниво: A1.1

У овом задатку од студената се тражи да креирају листу непознатих речи из рецепта *Kartoffel-Zucchini-Auflauf*, који су претходно прочитали у уџбенику. Циљ задатка је да студенти:

- консултују онлајн речнике доступне на Мудл платформи (www.pons.de, www.duden.de, onlinerecnik.com, www.crodict.de);
- значење непознате речи објасне путем преводног еквивалента у српском језику, слике (уколико таква постоји) и личног примера;
- по свом избору наведу и објасне корисне речи које су у вези са темом текста;
- поставе питање у вези са вокабуларом.

Pročitajte recept *Kartoffel-Zucchini-Auflauf* iz udžbenika *Berliner Platz 1 neu*, na strani 58.

Kliknite na "Dodaj novi pojam" kako biste uneli

- nepoznatu reč iz teksta,
- reč iz domena kulinarstva koja bi bile korisna za Vaše kolege, a ne nalazi se u tekstu.

Kliknite na ikonicu "Dodaj komentar" u donjem desnom uglu ako želite da postavite pitanje u vezi sa navedenim rečima.

Pretraga Pretraži kompletan tekst

Pregled po abecedi Pregled po kategorijama Pregled po datumu Pregled po autorima

Pregled rečnika korišćenjem ovog indeksa

Specijalno | A | B | C | Č | Ć | D | Đ | Ž | E | F | G | H | I | J | K
L | U | M | N | Ń | O | P | Q | R | S | Š | T | U | V
W | X | Y | Z | Ž | SVE

Zutate

:



Zutate die, (die Zutaten) - sastojak

Primer: Welche Zutaten brauche ich für die Suppe?

Прилог 1.4 Модул *Лекција*

Тема: *Vorstellung* (представљање)

Задатак: разумевање и бележење основних информација о другој особи

Вештина: разумевање говора

Циљ: коришћење аутентичног видео снимка¹³²

Социјална форма: индивидуални рад

Ниво: A1.1

У овом задатку студенти гледају кратак видео снимак у коме се ученик Николас представља. Од студената се тражи да на задате појмове напишу кратак одговор. Изабрани видео снимак треба студентима да послужи као модел како да се представе на усменом делу испита.

Pogledajte sledeći video snimak i upoznajte Nikolasa.

Napišite kratak odgovor za svaku od 8 navedenih stavki (Land, Wohnort, Alter, Geschwister, Schule, Hobbys, Fremdsprachen, Musik). Ovaj video snimak može Vam poslužiti kao primer kako da se predstavite na usmenom delu ispita.



Land:

Vaš odgovor:

Unesite svoj odgovor u polje za unos

¹³² За овај задатак коришћен је видео снимак са Јутјуба: *Nikolas - Sich vorstellen* (<https://www.youtube.com/watch?v=eWe2Z54x4F8>).

Прилог 1.5 Модул *Ћаскаоница*

Тема: *Geburtstagseinladung* (позивница за рођендан)

Задатак: формулисање кратке SMS поруке упућене пријатељима

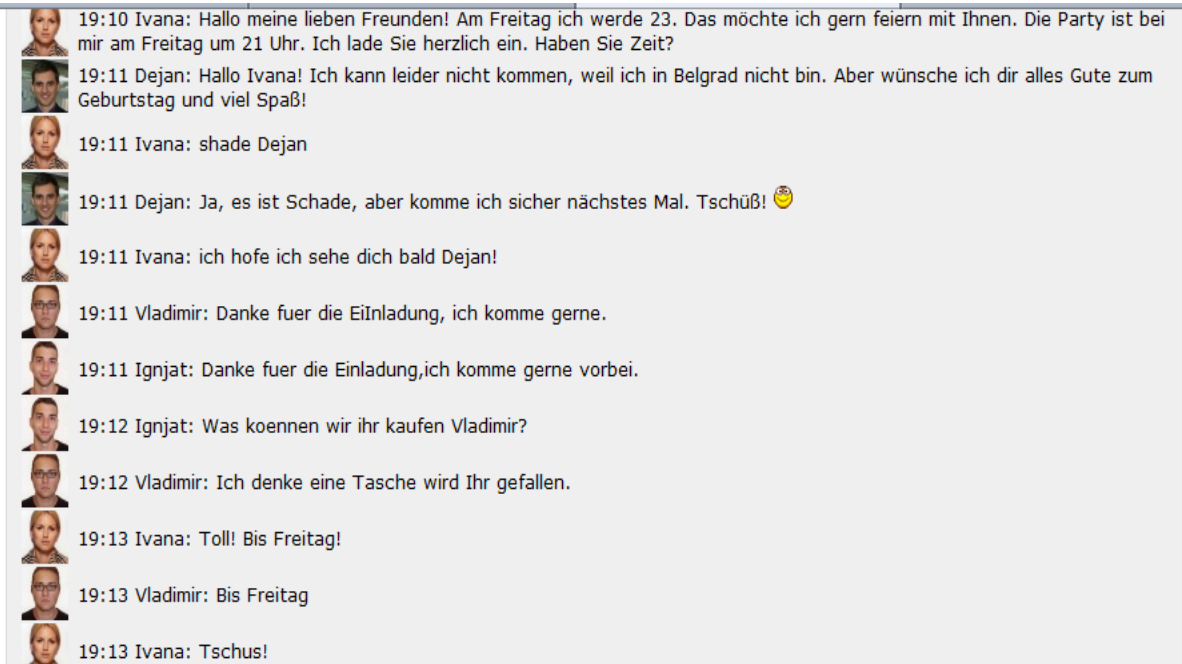
Вештина: писано изражавање

Циљ: увежбавање језичких израза и ортографије

Социјална форма: групни рад (4 студента)

Ниво: A1.1

У овом задатку студенткиња шаље колегама SMS поруку у којој их позива на свој рођендан. Студенти треба да јој одговоре и међусобно се договоре о заједничком поклону. Након извршеног задатка студенти добијају анализу грешака.



19:10 Ivana: Hallo meine lieben Freunden! Am Freitag ich werde 23. Das möchte ich gern feiern mit Ihnen. Die Party ist bei mir am Freitag um 21 Uhr. Ich lade Sie herzlich ein. Haben Sie Zeit?

19:11 Dejan: Hallo Ivana! Ich kann leider nicht kommen, weil ich in Belgrad nicht bin. Aber wünsche ich dir alles Gute zum Geburtstag und viel Spaß!

19:11 Ivana: shade Dejan

19:11 Dejan: Ja, es ist Schade, aber komme ich sicher nächstes Mal. Tschüß! 😊

19:11 Ivana: ich hofe ich sehe dich bald Dejan!

19:11 Vladimir: Danke fuer die Eiinladung, ich komme gerne.

19:11 Ignjat: Danke fuer die Einladung,ich komme gerne vorbei.

19:12 Ignjat: Was koennen wir ihr kaufen Vladimir?

19:12 Vladimir: Ich denke eine Tasche wird Ihr gefallen.

19:13 Ivana: Toll! Bis Freitag!

19:13 Vladimir: Bis Freitag

19:13 Ivana: Tschus!

Прилог 1.6 Модул Форум

Тема: *Hotels* (хотели)

Задатак: истраживање хотелских понуда на интернету

Вештине: разумевање писаног текста и писано изражавање

Циљ: коришћење аутентичних текстова

Социјална форма: групни рад (8 студената)

Ниво: A1.2

У овом задатку од студената се очекује да прочитају понуде хотела на задатом веб-сајту, изаберу хотел и на форуму образложе свој избор. Чланови групе треба да прочитају поруке својих колега, поставе питања и искажу мишљење. Задатак се наставља анкетом у циљу утврђивања хотела који привлачи највише пажње. Студенти читају презентацију хотела који је добио највише гласова и у новој дискусији на форуму треба да одговоре на следећа питања: Које сте нове речи научили?, Да ли мислите да су оне корисне?, Шта вам се највише/најмање допало у понуди хотела?.

AKTIVNOST: ČITANJE I PISANJE NA NEMAČKOM JEZIKU

Ovog meseca ćemo istražiti internet-stranice najveće turističke organizacije na svetu TUI. Vaš zadatak je sledeći:

1. Pročitajte ponude hotela na veb-sajtu <http://www.tui.com/hotels/>.
2. Izaberite jedan hotel. Na forumu pošaljite poruku sa njegovim kratkim opisom i obrazložite Vaš izbor. Isključivo pišite na nemačkom jeziku.
3. Pročitajte poruke Vaših kolega, postavljajte im pitanja i iskažite mišljenje na nemačkom jeziku.
4. U ponedeljak ću na platformi postaviti upitnik. Glasajte za hotel koji Vam je najviše privukao pažnje. Ne smete glasati za svoj hotel!
5. Čim dobijem rezultat, na forumu ću objaviti pobednika.
6. Pročitajte internet-prezentaciju hotela koji je dobio najviše glasova i na forumu pošaljite odgovore na sledeća pitanja: Koje ste nove reči naučili?, Da li mislite da su one korisne?, Šta Vam se najviše/najmanje dopalo u ponudi hotela?.

Dodajte novu temu za diskusiju

Прилог 1.7 Модул *Вики*

Тема: *Sehenswürdigkeiten* (знаменитости)

Задатак: колаборативно писање

Вештина: писано изражавање

Циљ: примена научног вокабулара на домаћи контекст

Социјална форма: пленум

Ниво: A1.2

У овом пројектном задатку од студената се очекује да самостално напишу неколико кратких реченица о једној или више знаменитости родног града, водећи се постављеним питањима (*Was ist interessant?*, *Wo sind Sie am liebsten?*, *Was muss ein Tourist sehen und warum?*) и примером у уџбенику.



Touristen in Ihrer Stadt

Dragi studenti,

U ovom zadatku radićete zajedno. Potrebno je da turistima opišete Vaš grad. Odgovorite na sledeća pitanja:

Was ist interessant?

Wo sind Sie am liebsten?

Was muss ein Tourist sehen und warum?

Napišite kratak tekst na **nemačkom jeziku** i ilustrujte ga slikama.

Rečenice treba da budu kratke.

Kao primer može da Vam posluži tekst u udžbeniku na strani 141, zadatak 13.

Jedan grad može da sadrži više znamenitosti (više kraćih tekstova).

Ne zaboravite da je ovo wiki, što znači da u svakom trenutku možete da se iznova vratite tekstu i poboljšate ga.

1. Izaberite rodni grad i kliknite na znak pitanja (?).
2. Na komandnoj tabli kliknite na dugme **UREDI**.
3. Ne zaboravite da na samom kraju kliknete dugme **SAČUVAJ**.

Ukoliko sam izostavila Vaš grad, pošaljite mi mejl kako bih mogla da ga dodam u zadatak.

Viel Spaß beim Schreiben!

Touristen in Ihrer Stadt.

Beograd?

Novi Sad?

Niš?

Subotica?

Kragujevac?

Čačak?

Jagodina?

Čačak?

Užice?

Banja Luka?

Podgorica?

Budva?

Прилози студената о Суботици


Pretraži Wiki: -- Odaberite Wiki linkove -- -- Administracija --

Prikaz Uredi Linkovi Istorija Prilozi


Ponovno učitar

Hvala Vam na Vašem doprinosu.

Subotica



Das ist Palić See.
Es ist in Nähe von Stadt Subotica, circa 8 km.
Da ich gehe oft am Wochenende mit meine Freunden.
Da du kannst Rad fahren, Píkník machen und spazieren gehen.
Es ist sehr schön.




Das ist Korzo, **Fussgängerzone?** in Subotica.
Es ist sehr schön.
Hier können sie kaffee trinken, essen einkaufen, spazieren gehen.
Gebeuden sind alt und schön. Sie können viele schöne Fotos machen.
Es ist sehenswert.

Знак питања води ка новој вики-страници на којој је дато објашњење речи на српском и немачком језику са изговором.


Коригована верзија (повратна информација наставника)

Hvala Vam na Vašem doprinosu.

Subotica



Das ist **der** Palić-See.
Es ist in **der** Nähe von **der** Stadt Subotica, circa 8 km **entfernt**.
Dahin gehe ich oft am Wochenende mit **meinen** Freunden.
Da **kann man** Rad fahren, **Pícknick** machen und spazieren gehen.
Es ist sehr schön.



Das ist Korzo, **die** Fußgängerzone in Subotica.
Sie ist sehr schön.
Hier können **Sie einen** Kaffee trinken, **gut** essen, einkaufen, spazieren gehen.
Die Gebäude sind alt und schön.
Sie können viele schöne Fotos machen.
Es ist sehenswert.

Linkovi sa kojih se moglo stići dovde:
Tounisten in Ihrer Stadt

Прилог 2. Обрада лекције *Willkommen in Berlin*

Прилог 2.1 Презентација са говорним изразима потребним за сналажење у граду

Stadtorientierung	Snalaženje u gradu
<ul style="list-style-type: none">▪ Entschuldigung, wie komme ich zum Bahnhof/Stephansplatz/Hotel...?▪ Entschuldigung, ich suche den Bahnhof/den Stephansplatz/das Hotel...▪ Entschuldigung, wo ist der Bahnhof/der Stephansplatz/das Hotel...?▪ Entschuldigung, wie komme ich zur Post/Bank/Straße...?▪ Entschuldigung, ich suche die Post/die Bank/die Straße...?▪ Welche U-Bahn fährt zum Schloss Schönbrunn?▪ Welche Straßenbahn fährt zur Universität?▪ Welche Buslinie fährt ins Zentrum?▪ Wie viele Haltestellen (Stationen) sind es zum Studentenplatz?	<ul style="list-style-type: none">▪ Izvinite, kako da dođem do železničke stanice/Trga Sv. Stefana/hotela?▪ Izvinite, tražim železničku stanicu/Trg Sv. Stefana/hotel?▪ Izvinite, gde je železnička stanica/Trg Sv. Stefana/hotel?▪ Izvinite, kako da dođem do pošte/banke/ulice...?▪ Izvinite, tražim poštu/banku/ulicu...?▪ Koji metro ide do dvorca Šenbrun?▪ Koji tramvaj ide do univerziteta?▪ Koji autobus ide do centra?▪ Koliko ima stanica do Studentskog trga?
<ul style="list-style-type: none">▪ Das weiß ich leider nicht. Fragen Sie jemanden anderen.▪ Gehen Sie hier links/rechts/geradeaus und dann...▪ Gehen Sie diese Straße entlang bis zum Rathaus/Museum/Blumengeschäft und dann ...▪ Gehen Sie diese Straße entlang bis zur Kreuzung/Ecke/Bäckerei/Buchhandlung und dann ...▪ immer geradeaus▪ Zum Hotel sind es etwa 100 Meter.▪ Zum Hotel sind es 10 Minuten zu Fuß.▪ Nehmen Sie die erste /zweite/dritte/vierte Querstraße...▪ Nehmen Sie die erste Parallelstraße...▪ Nehmen Sie die Linie 26 in Richtung Dorćol.▪ An der ersten/zweiten Ampel fahren Sie nach links/rechts.▪ An der ersten Kreuzung fahren Sie nach links/rechts.▪ Überqueren Sie... (Überqueren Sie die Mozartstraße.)▪ An der Ecke ... (An der Ecke ist ein Restaurant.)▪ Das sind zwei Haltestellen (Stationen) von hier.▪ Steigen Sie am Slavija-Platz um. Dort hält die Straßenbahn 2. Die fährt direkt zum Hauptbahnhof.	<ul style="list-style-type: none">▪ Nažalost, ne znam gde je to. Pitajte nekog drugo.▪ Idite ovde levo/desno/pravo a onda...▪ Idite ovom ulicom dok ne dođete do gradske kuće/muzeja/cvečare a onda...▪ Idite ovom ulicom dok ne dođete do raskrsnice/ugla/pekare/knjižare a onda ...▪ nastavite (produžite) pravo▪ Do hotela imate oko 100 metara.▪ Do hotela imate 10 minuta peške.▪ Idite u prvu/dругu/treću/četvrtu poprečnu ulicu ...▪ Idite u prvu paralelnu ulicu...▪ Idite 26-icom u pravcu Dorćola.▪ Kod prvog/drugog semafora skrenite levo/desno.▪ Kod prve raskrsnice skrenite levo/desno.▪ Pređite (Pređite Mocartovu ulicu.)▪ Na uglu ... (Na uglu se nalazi restoran.)▪ Odavde ima 2 stanice.▪ Presednite na Slaviji. Tamo staje tramvaj 2 koji ide direktno do železničke stanice.

Прилог 2.2 Презентација граматике (предлози са дативом)



U prethodnoj prezentaciji navedeni su glagoli posle kojih se javlja dativ (*helfen, antworten, geben, itd.*)
Međutim, dativ se javlja i posle određenih predloga:

**aus, bei, mit, nach, seit,
von, zu, gegenüber**

Pogledajte sledeće primere
i zapamtite značenja
predloga:



www.singidunum.ac.rs

Прилог 2.3 Видео предавање Бернда Цишеа (предлози са дативом и акузативом)

YouTube video player interface showing a video titled "Bernd Ziesche Dativ und Akkusativ Präpositionen".

The video content includes a whiteboard with the following text:

Wohin? Wo? Woher?

Beispiele: siehe Tafel

The video player shows a slide titled "Wechselpräpositionen (lokal) 03" with the following text:

Plätze: Frageadverb „wohin...?“ (Akk. / nach „zu“ -> Dativ)


- Ich gehe jetzt **zum** Marktplatz.
- Maria fährt mit der Straßenbahn **zum** Bahnhof.
- Die Touristen fahren mit der S-Bahn **zum** Flughafen.
- Die Straßenbahn fährt **zum** Europaplatz.

Прилог 2.4 Вежбања креирана помоћу програма Hot Potatoes

Вежба *Wohin möchten die Leute?*

Ergänzen Sie die Sätze wie im vorgegebenen Beispiel. Der Knopf „Hinweis“ zeigt Ihnen den nächsten Buchstaben. Wichtig! Beim Klicken auf „Hinweis“ verlieren Sie die Punkte. Klicken Sie auf „Prüfen“ erst, wenn Sie mit der Übung fertig sind.

Dopunite rečenice kao u datom primeru. Kliknite na dugme „Nagovesti“ ako želite da dobijete prvo sledeće slovo iz rešenja. Važno! Ukoliko kliknete na dugme „Nagovesti“ gubite poene. Tek kada uradite celu vežbu, kliknite na dugme „Proveri“.



Beispiel: die Straße
Taxi, zur Skadarska-Straße, bittel

Der richtige Buchstabe wurde hinzugefügt. Tačno slovo je dodato.

OK

1. Kino
Taxi, Takvud-Kino, bittel
2. Theater
Taxi, Nationaltheater, bittel
3. Hotel
Taxi, Hotel "Moskva", bittel
4. Bahnhof
Taxi, Hauptbahnhof, bittel
5. Restaurant
Taxi, Restaurant "Znak pitanja", bittel
6. Belgrader Arena
Taxi, Belgrader Arena, bittel


Prüfen/Proveri Hinweis/Nagovesti

Вежба *Verkehrsmittel*¹³³


Kombinieren Sie Wort und Bild! Wählen Sie aus der Wortliste die richtige Lösung. Wichtig! Prüfen Sie erst, wenn Sie die Übung fertig machen.

Kombinujte reč i sliku! Izaberite iz liste reči tačno rešenje. Važno! Tek kada uradite celu vežbu, kliknite na dugme „Proveri“.


Prüfen/Proveri




???




die Straßenbahn
der Lastwagen
das Flugzeug
das Schiff
der Zug
das Fahrrad
der Kinderwagen
der Doppeldecker
die Rollschuhe
das Auto



???



???





???

¹³³ Приказано је пет од укупно десет примера.

Вежба *Wo sind die Leute?*¹³⁴

Wo sind die Leute? Wählen Sie die Präpositionen und die Artikel im Dativ. Klicken Sie auf „Prüfen“ erst, wenn Sie mit der Übung fertig sind.
Gde su ljudi? Izaberite predloge i članove u dativu. Tek kada uradite celu vežbu, kliknite na dugme „Proveni“.


Prüfen/Proveri

	in der
Turnhalle	
	in der
Straßenbahn	
	???
Bibliothek	am an der in der im auf der
	
Taxi	

Вежба *Nomenartikel (Lernkarten)*

Vežbajte članove imenica pomoću kartica za učenje! Kliknite na „►“, da bi Vam se na ekranu prikazala imenica. Razmislite kog je roda. Ako ne možete da se setite, kliknite na „►“. Ukoliko želite sledeću karticu, kliknite ponovo na „►“, a ukoliko želite da je poništite kliknite na „X“.

► X

	Museum	das
---	--------	-----

¹³⁴ Приказано је четири од укупно десет примера.

Вежба *In der Stadt*¹³⁵

Bilden Sie den Satz! Klicken Sie auf „Prüfen“ erst, wenn Sie mit der Übung fertig sind. Der Knopf „Hinweis“ zeigt Ihnen das nächste richtige Wort. Wichtig! Beim Klicken auf den Knopf „Hinweis“ verlieren Sie die Punkte. Vergessen Sie nicht das Satzzeichen!

Sastavite rečenicu od ponuđenih reči. Kada uradite vežbu kliknite na dugme „Proveri“. Kliknite na dugme „Nagovesti“ ako želite da saznate sledeću tačnu reč. Važno! Ukoliko kliknete na dugme „Nagovesti“ gubite poene. Ne zaboravite znak interpunkcije!

Prüfen/Proveri

Neustart/Počni ponovo

Hinweis/Nagovesti

ich , ? wie besten Stefansplatz komme am Entschuldigung zum

Ц-Тест

Ergänzen Sie die Lücken.
Popunite praznine.

Touristen: Entschu [?] (1), können S [?] (2) uns hel [?] (3)? Wir suc [?] (4) das Reis [?] (5) Felix.

Frau Varendorff: J [?] (6), das i [?] (7) ganz ein [?] (8). Gehen S [?] (9) geradeaus b [?] (10) zur Am [?] (11). Dann ge [?] (12) Sie na [?] (13) links. A [?] (14) Ende d [?] (15) Straße a [?] (16) der lin [?] (17) Seite befi [?] (18) sich d [?] (19) Reisebüro Fe [?] (20).

Touristen: Vielen Danke!

Frau Varendorff: Gem geschehen.

¹³⁵ Приказан је један од укупно 7 примера.

Укрштеница

Klicken Sie auf eine Nummer im Rätsel, um einen Hinweis zu bekommen. Klicken Sie auf "Prüfen" erst, wenn Sie mit der Übung fertig sind. Der Knopf "Hinweis" zeigt Ihnen den nächsten Buchstaben. Wichtig! Beim Klicken auf den Knopf "Hinweis" verliert man die Punkte.

Kliknite na broj u koloni da biste videli sliku pojma koji se traži. Kada završite vežbu kliknite na dugme "Proven". Ukoliko želite da dobijete prvo sledeće slovo iz rešenja, kliknite na dugme "Nagovesti". Važno! Klikom na dugme "Nagovesti" gubite poene.



waagrecht/vodoravno 1:

Kreuzung Lösung eingeben/Unesi rešenje Hinweis/Nagovesti

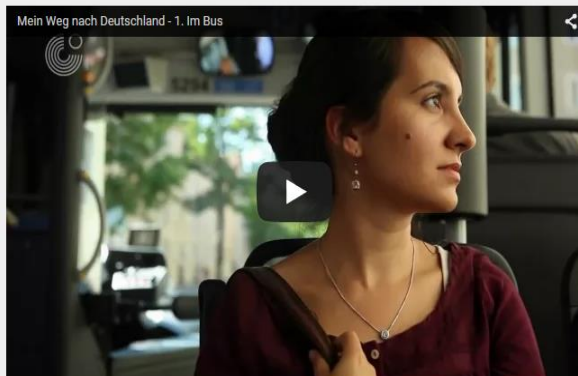


Prüfen/Proven

Вежба вишеструког избора *Im Bus*¹³⁶

Sehen Sie sich das Video an. Pogledajte ceo video zapis.

Ordnen Sie die Sätze! Svakoј situaciji pridodate odgovarajuću rečenicu!



Izvor: <http://www.goethe.de/lrn/prj/wnd/deu/deindex.htm>

- Situation 1:
- Situation 2:
- Situation 3:
- Situation 4:
- Situation 5:

¹³⁶ За израду вежбања коришћен је дидактизован видео запис Гетеовог института са портала *Mein Weg nach Deutschland*: <http://www.goethe.de/lrn/prj/wnd/deu/deindex.htm>.

Прилог 2.5 Веб-страница (говорни изрази у контексту са појашњењима у виду електронских глоса)

Poslušajte dijalog iz knjige (strana 80). MP3 audio 

U njemu su dati govorni izrazi koji su predstavljeni na slajdovima.
Pratite putanju kretanja na karti.
Reči koje mogu biti nepoznate obeležene su crvenom bojom.
Kliknite na njih da biste saznali značenje (u vidu teksta ili slike).



Изор: www.berliner-stadtplan.com

Wo ist bitte ...? Wie komme ich ...? Ich suche ...

- Entschuldigung, wo ist bitte der Kleist-Park?
- Das ist ganz einfach. Wir sind hier in der Winterfeldtstraße. Gehen Sie hier rechts in die Goltzstraße und dann immer geradeaus. Links sehen Sie eine Kirche, die **St. Matthias-Kirche**. Gehen Sie da links in die Pallasstraße bis zur **AOK**. Nach der AOK gehen Sie dann rechts in die Eißholzstraße. Da sehen Sie gleich vor dem **Kammergericht** links den **Eingang zum Park**.
- Also: in die Goltzstraße – dann geradeaus – Kirche – dann links – nach der AOK rechts – Park links.
- Ja, es ist ganz einfach.

Прилог 2.6 Видео запис *Wo ist der Bahnhof?* (говорни изрази у контексту)



Genau, dann geh weiter geradeaus bis zu einer Ampel.

0:51 / 2:10

Прилог 2.7 Домаћи задатак



Sie arbeiten als Rezeptionist/in im Hotel Moskva in Belgrad. Die Hotelgäste fragen Sie:

Radite kao recepcionista u hotelu Moskva u Beogradu. Gosti hotela Vas pitaju:

1. Entschuldigung, wie komme ich zum Kalemegdan Park?
2. Entschuldigung, wie komme ich zum Nikola Tesla Museum?
3. Entschuldigung, gibt es in der Nähe eine Bank?
4. Entschuldigung, ich möchte den Dom des Heiligen Sava sehen. Wie komme ich dahin?
5. Ist die Fußgängerzone in der Nähe vom Hotel?

Antworten Sie bitte auf die Fragen von Ihren Hotelgästen.

U predviđenom polju napišite Vaše odgovore. Od nastavnika ćete dobiti povratnu informaciju da li su Vaši odgovori tačni.

Vaš odgovor:

Одговор студенткиње и повратна информација наставника

Odgovor studenta Miljana Petković

1. Gehen Sie geradeaus nach dann Knez Mihailova srtasse und dann wieder geradeaus vom ende der Strasse. 2. Vor dem hotel ist eine Bushaltestelle.Nehmen sie den bus 26 und fahren sie nach "Tasmajdan" station.Fragen sie nach dem Weg fur Krunska strasse und Nikola Tesla Museum. 3.Ja. Es gibt eine Bank in dieser Strasse. 4.Vor dem hotel ist eine Bushaltestelle.Nehmen sie den bus 31 und fahren sie nach "Karadjordjev park" station. 5.Ja, fur die Fußgängerzone gehen sie geradeaus zu Knez Mihailova strasse.

Vaši komentari

Poštovana Miljana,

Šaljem Vam ispravljene rečenice. U zagradi sam Vam napisala rečenice koje možete dodati. Sledeći put povedite računa o pravopisu (imenice u nemačkom jeziku pišu se velikim slovom, kao i zamenica Sie kada nekome persirate). Bis bald!

1.Gehen Sie geradeaus bis zur Knez-Mihailova-Straße und dann wieder geradeaus bis zum Ende der Straße. (Da sehen Sie den Kalemegdan-Park. ili Der Kalemegdan-Park liegt am Ende der Knez Mihailova Straße.)
2. Vor dem Hotel ist eine Bushaltestelle. Nehmen Sie den Bus 26 und fahren Sie ungefähr 4 Haltestellen. Steigen Sie bei der Haltestelle "Pravni fakultet" aus. Fragen Sie

Rezultat eseja: 1 ▼

Прилог 2.8 Самопроцењивање напретка у савладавању седме лекције

Ova kontrolna lista može Vam pomoći da pratite napredak u savladavanju sedme lekcije.¹³⁷ Evidentirajte ono što već znate, što treba da poboljšate ili što još niste savladali.

RAZUMEVANJE GOVORA	DA (znam)	DELIMIČNO (treba da poboljšam)	NE (ne znam)
Mogu da razumem nazive ulica i javnih objekata.			
Mogu da razumem kratka i jednostavna uputstva kako da dođem do nekog odredišta (npr. <i>Gehen Sie immer geradeaus, dann nach links...</i>).			
RAZUMEVANJE PISANOG TEKSTA			
Umem da protumačim mapu grada i pronađem neku ulicu ili objekat.			
USMENO IZRAŽAVANJE			
Umem da pitam nekoga za put.			
Umem da uz pomoć karte objasnim nekome put.			
Umem da nabrojim najznačajnije znamenitosti Berlina.			
Jednostavnim rečima mogu da kažem nešto o znamenitostima nekog grada u Srbiji.			
PISANO IZRAŽAVANJE			
Umem da napišem jednostavne rečenice o znamenitostima rodnog grada.			
Umem da napišem jednostavna uputstva kako se dolazi do nekog odredišta.			
VOKABULAR			
Mogu da se setim najvažnijih reči i govornih izraza iz lekcije.			
IZGOVOR			
Umem da pravilno izgovorim reči iz lekcije.			
GRAMATIKA			
Razumem primenu predloga: <i>zu, mit, bei, auf, an, in, gegenüber, von</i>			
Razumem kada da primenim dativ.			
Razumem kada da primenim akuzativ.			

¹³⁷ Ova kontrolna lista napravljena je po uzoru na kontrolne liste iz EJP (2012) i udbenika *Berliner Platz 1 neu* i u formi e-upitnika koristiće je studenti studija na daljinu upisani akademске 2015/16. године.

Прилог 3. Наставни планови и програми

Прилог 3.1 Наставни план и програм за предмет Немачки језик 1 – зимски семестар

Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент ¹³⁸		
Назив предмета: Немачки језик 1		
Наставник: Марина Ђукић Mirzayantz ¹³⁹		
Статус предмета: обавезан	Година: прва	Семестар: зимски
Број часова (предавања+вежбе): 2+1		
Циљ и исход предмета Циљ предмета је развијање вештине слушања, читања, писања и говора на нивоу A1.1 према Заједничком европском референтном оквиру за језике, као и упознавања са културом и обичајима Немачке. Акцент је на оспособљавању студента да разуме и користи једноставне фразе из свакодневног говора. Након завршеног нивоа A1.1 студент може да: представи себе и друге, опише садашње активности, свакодневне обавезе и навике, објасни шта воли а шта не воли од јела и пића, позове некога на излазак (нпр. у позориште, биоскоп, на утакмицу, рођендан), опише своју породицу.		
Садржај предмета У оквиру зимског семестра предвиђено је да се пређу лекције: Lektion 1: <i>Hallo!</i> Lektion 2: <i>Wie geht's?</i> Lektion 3: <i>Was kostet das?</i>		
Недеља	Тема/активности	
I	Абецеда и гласови немачког језика.	
II	Поздрављање приликом сусрета и на расанку. Представљање другима.	
III	Градови и државе. Презент правилних глагола. Интонација.	
IV	Представљање других. Личне заменице. Записивање имена.	
V	Брачно стање, занимања, студије, расположења. Ред речи.	
VI	Постављање питања. Бројеви до 100.	
VII	Предмети око нас. Одређени и неодређени члан у номинативу.	
VIII	Предмети око нас. Негација глагола и именица.	
IX	Наручивање и тражење рачуна.	
X	Понављање. Презент неправилних глагола.	
XI	Телефонски позиви. Бројеви до милион.	
XII	Огласи о продаји и куповини кућних апарата. Присвојни члан.	
XIII	Сложенице у немачком језику.	
XIV	Понављање претходног градива.	
XV	Први колоквијум.	
Литература: Уџбенички комплет (уџбеник, радна свеска и 2 CD-а на којима су сви аудио текстови из радне свеске и вежбе изговора): Köker, A., C. Lemke, L. Rohrmann, T. Schering. 2002. <i>Berliner Platz 1 neu</i> . Langenscheidt: Berlin.		
Методe извођења наставe: текстуалне и аудио презентације, активности на платформи, групни и индивидуални рад.		

¹³⁸ Студенти Пословног факултета који су се определили за предмете Немачки језик 1 и Немачки језик 2 уче по истом наставном плану и програму као и студенти Факултета за туристички и хотелијерски менаџмент. Студентима оба факултета наставни план и програм доступан је на интернет страницама факултета (за студенте традиционалних студија у оквиру странице предмета Немачки језик), односно на Мудл платформи (за студенте студија на даљину).

¹³⁹ У периоду од 2012. до 2014. године студентима Пословног факултета предавала је професорка Весна Челик Бабић.

Прилог 3.2 Наставни план и програм за предмет Немачки језик 1 – летњи семестар

Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент			
Назив предмета: Немачки језик 1			
Наставник: Марина Ђукић Mirzayantz			
Статус предмета: обавезан	Година: прва	Семестар: летњи	
Број часова (предавања+вежбе): 2 +1			
Циљ и исход предмета			
Циљ предмета је развијање вештине слушања, читања, писања и говора на нивоу A1.1 према Заједничком европском референтном оквиру за језике, као и упознавања са културом и обичајима Немачке. Акцент је на оспособљавању студента да разуме и користи једноставне фразе из свакодневног говора. Након завршеног нивоа A1.1 студент може да: представи себе и друге, опише садашње активности, свакодневне обавезе и навике, објасни шта воли а шта не воли од јела и пића, позове некога на излазак (нпр. у позориште, биоскоп, на утакмицу, рођендан), опише своју породицу.			
Садржај предмета			
У оквиру летњег семестра предвиђено је да се пређу лекције: Lektion 4: <i>Wie spät ist es?</i> Lektion 5: <i>Was darf's sein?</i> Lektion 6: <i>Familienleben</i>			
Недеља	Тема/активност		
I	Распитивање о тачном времену. Саопштавање тачног времена.		
II	Распоред дневних активности. Дани у недељи.		
III	Презент глагола са раздвојивим префиксом.		
IV	Време отварања и затварања јавних објеката.		
V	Дешавања у граду. Позивање и прихватање позива. Делови дана.		
VI	Куповина намирница. Мере и тежина. Боје.		
VII	Једнина и множина намирница. Одређени и неодређени члан у акузативу.		
VIII	Оброци у току дана. Глаголи са раздвојивим префиксом.		
IX	Куварски рецепти и кулинарски савети. Негација именице у акузативу.		
X	Називи за храну у различитим областима немачког говорног подручја.		
XI	Одлазак у ресторан. Модални глагол <i>mögen</i> .		
XII	Чланови породице. Присвојни члан у акузативу.		
XIII	Годишња доба и месеци. Датуми и редни бројеви.		
XIV	Прослава рођендана. Писање позивнице. Исказивање најлепших жеља. Претерит глагола <i>sein</i> и <i>haben</i> .		
XV	Други колоквијум.		
Литература:			
Уџбенички комплет (уџбеник, радна свеска и 2 CD-а на којима су сви аудио текстови из радне свеске и вежбе изговора): Köker, A. , C. Lemke, L. Rohrmann, T.Schering. 2002. <i>Berliner Platz 1 neu</i> . Langenscheidt: Berlin.			
Методe извођења наставe ¹⁴⁰ : текстуалне и аудио презентације, активности на платформи, групни и индивидуални рад.			
Оцена знања (максимални број поена 100)			
Предиспитне обавезе	Поена	Завршни испит	Поена
Присуство на платформи	10	Испит (усмени)	30
Колоквијум I	30		
Колоквијум II	30	Укупно (70 + 30)	100

¹⁴⁰ За студенте традиционалних студија као методе извођења наставе наведене су: интерактивна предавања, вежбе, индивидуални, групни и рад у пару, дидактичке игре.

Начин оцењивања ¹⁴¹	
Поени	Оцена
51 – 60	6 (шест)
61-70	7 (седам)
71-80	8 (осам)
81-90	9 (девет)
91-100	10 (десет)

Прилог 3.3 Наставни план и програм за предмет Немачки језик 2 – зимски семестар

Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент	
Назив предмета: Немачки језик 2	
Наставник: Марина Ђукић Mirzayantz	
Статус предмета: обавезан	Година: друга
Семестар: зимски	
Број часова (предавања+вежбе): 2+1	
Циљ и исход предмета	
Циљ предмета је развијање вештине слушања, читања, писања и говора на нивоу A1.2 према Заједничком европском референтном оквиру за језике, као и упознавања са културом и обичајима Немачке. Акцент је на оспособљавању студента да разуме и користи једноставне фразе из свакодневног говора. Након завршеног нивоа A1.2 студент може да: тражи и пружи информације о правцу кретања, опише место становања, искаже активности у прошлости, напише личну биографију, обави кратак пословни телефонски разговор, одговори на понуду за посао, објасни здравствене проблеме, пружи савет, резервише путовање и постави корисна питања током путовања.	
Садржај предмета	
У оквиру зимског семестра предвиђено је да се пређу лекције: Lektion 7: <i>Willkommen in Berlin</i> Lektion 8: <i>Zimmer, Küche, Bad</i> Lektion 9: <i>Was ist passiert?</i>	
Недеља	Тема/активност
I	Распитивање о правцу кретања.
II	Јавни објекти. Превозна средства. Предлози са дативом.
III	Информације о правцу кретања. Императив за друго лице једнине и персирање.
IV	Знаменитости Берлина и Београда. Писање мејла.
V	Разумевање и писање туристичких понуда.
VI	Просторије. Описивање стана.
VII	Намештај и услови живота. Разумевање огласа за издавање некретнина.
VIII	Потрага за станом. Изражавање жеља и могућности. Модални глаголи <i>können</i> и <i>wollen</i> .
IX	Селидба. Облици и употреба прошлог времена.
X	Разговори о прошлости. Активности током викенда. Перфекат глагола са <i>sein</i> .
XI	Биографија познатих личности. Перфекат глагола са раздвојивим префиксом.
XII	Писање личне биографије. Перфекат глагола са нераздвојивим префиксом и глагола на – <i>ieren</i> .
XIII	Распоред дневних активности у прошлости.
XIV	Утврђивање градива.
XV	Први колоквијум.
Литература:	
Уџбенички комплет (уџбеник, радна свеска и 2 CD-а на којима су сви аудио текстови из радне свеске и вежбе изговора): Köker, A. , C. Lemke, L. Rohrmann, T.Schering. 2002. <i>Berliner Platz 1 neu</i> . Langenscheidt: Berlin.	
Методе извођења наставе: текстуалне и аудио презентације, активности на платформи, групни и индивидуални рад.	

¹⁴¹ Овај начин оцењивања важи и за предмет Немачки језик 2.

**Прилог 3.4 Наставни план и програм за предмет Немачки језик 2 –
летњи семестар**

Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент			
Назив предмета: Немачки језик 2			
Наставник: Марина Ђукић Mirzayantz			
Статус предмета: обавезан		Година: друга	Семестар: летњи
Број часова (предавања+вежбе): 2+1			
Циљ и исход предмета Циљ предмета је развијање вештине слушања, читања, писања и говора на нивоу A1.2 према Заједничком европском референтном оквиру за језике, као и упознавања са културом и обичајима Немачке. Акцент је на оспособљавању студента да разуме и користи једноставне фразе из свакодневног говора. Након завршеног нивоа A1.2 студент може да: тражи и пружи информације о правцу кретања, опише место становања, искаже активности у прошлости, напише личну биографију, обави кратак пословни телефонски разговор, одговори на понуду за посао, објасни здравствене проблеме, пружи савет, резервише путовање и постави корисна питања током путовања.			
Садржај предмета У оквиру летњег семестра предвиђено је да се пређу лекције: Lektion 10: <i>Ich arbeite bei...</i> Lektion 11: <i>Gesund und fit</i> Lektion 12: <i>Schönes Wochenende</i>			
Недеља	Тема/активност		
I	Људи на послу.		
II	Занимања. Предности и недостаци. Утврђивање прошлог времена.		
III	Разумевање огласа за посао. Модални глагол <i>müssen</i> . Понављање редних бројева.		
IV	Пројекат „Огласи за посао у нашем граду“.		
V	Пословни телефонски разговор.		
VI	Делови тела. Вежбе опуштања.		
VII	Код лекара. Модални глаголи <i>dürfen</i> и <i>sollen</i> .		
VIII	Заказивање лекарског термина. Саопштавање тегоба. Одговори са <i>Ja, Nein</i> и <i>Doch</i> .		
IX	Активности које користе и штете здрављу. Пружање савета. Императив другог лица множине.		
X	Туристичке дестинације.		
XI	Резервисање путовања. Предлози са дативом и акузативом.		
XII	Куповина авионске или возне карте. Личне заменице у акузативу.		
XIII	На рецепцији. Разговор о времену.		
XIV	Планирање излета. Пројекат „Туриста у Вашем граду“.		
XV	Други колоквијум.		
Литература: Уџбенички комплет (уџбеник, радна свеска и 2 CD-а на којима су сви аудио текстови из радне свеске и вежбе изговора): Köker, A., C. Lemke, L. Rohrmann, T. Schering. 2002. <i>Berliner Platz 1 neu</i> . Langenscheidt: Berlin.			
Методe извођења наставe: текстуалне и аудио презентације, активности на платформи, групни и индивидуални рад.			
Оцена знања (максимални број поена 100)			
Предиспитне обавезе	Поена	Завршни испит	Поена
Присуство на платформи	10	Испит (усмени)	30
Колоквијум I	30		
Колоквијум II	30	Укупно (70 + 30)	100

Прилог 4. Тест за ниво А1

Прилог 4.1 Писмени део теста

Ime i prezime: _____

Broj indeksa: _____

Fakultet: _____

Koliko godina ste učili nemački jezik u školi? _____

LESEVERSTEHEN

Dauer: 25 Minuten

Aufgabe 1

Kurze Informationen. Kreuzen Sie an: RICHTIG oder FALSCH.

1. An der Bushaltestelle:

Die Linie 22 fährt in dieser Woche nur bis Praunheim.
Reisende nach Steinbach und Oberursel können die Anschlussbusse nehmen.

Mann kann mit dem Bus nach Steinbach fahren.

RICHTIG

FALSCH

2. An der Arztpraxis

Dr. Uwe H. Mayer
Frauenarzt

Sprechstunde
Mo-Do, 10-15 Uhr
Fr. 14-19 Uhr

Am Freitagvormittag ist Dr. Mayer in der Praxis.

RICHTIG

FALSCH

3. Im Supermarkt

Sonderangebot!
Kaffee aus Argentinien
Zitronen aus Griechenland
Salat aus Serbien

Der Kafee ist heute nicht teuer.

RICHTIG

FALSCH

4. Im Restaurant

Bei Klaus und Eva
Die „Super 4“- Band singt heute Abend für Sie
Eintritt und 2 Getränke 7 Euro
Abendessen ab 9.90 Euro

Mann kann für 7 Euro zu Abend zu essen.

RICHTIG

FALSCH

5. In der Uni:

Öffnungszeiten Sekretariat
Mo-Mi-Fr 9-13 Uhr
Di-Do 14-19 Uhr

Mann kann jeden Vormittag mit der Sekräterin sprechen.

RICHTIG

FALSCH

Aufgabe 2

Lesen Sie den Text, danach kreuzen Sie an: Richtig oder Falsch.



Mein Name ist Goran Tomić. Ich bin jetzt 50, und Tamara, meine Frau, ist 44 Jahre alt. Ich bin aus Kragujevac. Ich habe früher in Kragujevac gelebt. Mein Vater war Bauer. Zu Hause waren fünf Kinder. Meine Frau kommt auch aus Kragujevac. Wir haben dort 1982 geheiratet. Wir haben eine Tochter, Nina, und einen Sohn,

Nemanja. Nina ist 24, Nemanja ist 22. Von 1983 bis 1990 haben wir in Belgrad gewohnt. Seit 1991 leben wir in Deutschland. Ich bin Mechaniker und habe vier Jahre in Düsseldorf bei VW gearbeitet. Meine Frau war zu Hause und hat den Haushalt gemacht. Seit 1995 arbeite ich in Stuttgart bei Siemens. Nemanja ist auch Mechaniker und arbeitet auch bei uns in der Firma. Nina studiert Kunst in Düsseldorf. Natürlich haben beide gut Deutsch gelernt. 2002 haben wir in Serbien ein Haus gekauft. Es steht direkt an der Donau. Wir machen dort gern Ferien.

- | | |
|--|----------------|
| 6. Goran und Tamara haben 1982 geheiratet. | Richtig Falsch |
| 7. Goran ist aus Serbien. | Richtig Falsch |
| 8. Goran und Tamara haben 3 Kinder. | Richtig Falsch |
| 9. Sie haben von 1982 bis 1995 in Belgrad gewohnt. | Richtig Falsch |
| 10. Sie leben seit 1995 in Deutschland. | Richtig Falsch |
| 11. Goran hat fünf Jahre bei VW gearbeitet. | Richtig Falsch |
| 12. Familie Tomić hat 2002 ein Haus gekauft. | Richtig Falsch |
| 13. Nina und Nemanja sprechen kein Deutsch. | Richtig Falsch |
| 14. Nina studiert Physik. | Richtig Falsch |
| 15. Nemanja arbeitet bei VW in Düsseldorf. | Richtig Falsch |

Aufgabe 3

Wohin gehören die Möbel? Ordnen Sie zu!

Schlafzimmer	Bad	Küche

- 16) Elektroherd
- 17) Waschbecken
- 18) Badewanne
- 19) Doppelbett
- 20) Spülmaschine

Aufgabe 4

Wer sagt was? Lesen Sie und ordnen Sie zu.

Ji Chan = J

Ji findet Berlin super. Die Exkursion hat ihr Spaß gemacht: der Flohmarkt, die Disko, der Potsdamer Platz. „Berlin ist sehr modern“, sagte sie. Das gefällt ihr. In der Gruppe war eine tolle Atmosphäre. Das ist auch gut für das Studium, man lernt die anderen Studenten gut kennen. Ji sagt, sie kennt leider keine Berliner. Sie möchte bald wieder nach Berlin fahren.

Ted Davidson = T

Ted findet die Berlin-Exkursion auch toll, aber zu kurz. Man braucht mehr Zeit für die Stadt. Er will wieder nach Berlin fahren. Er interessiert sich für Architektur. Modern, klassisch, alt, neu- hier gibt es alles. Er hat ein Fahrrad gemietet und war abends unterwegs. Ted hat 200 Fotos gemacht.

- | | | | | | |
|----------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> T | besichtigt gern Häuser | 23. | <input type="checkbox"/> | mag das moderne Berlin. | |
| 21. | <input type="checkbox"/> | findet die Gruppe gut. | 24. | <input type="checkbox"/> | ist sportlich und gern unterwegs. |
| 22. | <input type="checkbox"/> | hat viel fotografiert. | 25. | <input type="checkbox"/> | mag Musik und Diskos. |

Punkte gesamt (max. 25): _____

Aufgabe 1**Wo hören Sie das? Sie hören Geräusche nur einmal.**

Situationen:

- A- in der Schule
- B- im Restaurant
- C- auf der Straße
- D- auf dem Fußballplatz
- E- auf dem Flughafen
- F- im Supermarkt
- G- in der Disko

Geräusch	1	2	3	4	5	6	7
Situation							

Aufgabe 2**Hören Sie die Texte zweimal und kreuzen Sie an. Was ist richtig A, B oder C?**

8. Was soll Karl noch einkaufen?
 - A Wein
 - B Gemüse
 - C Brot
9. Wann sollen die Leute kommen
 - A am Donnerstag
 - B am Samstag
 - C morgen
10. Wann ist der Arzt in der Praxis
 - A am Wochenende
 - B am Nachmittag
 - C am Vormittag
11. Die Nummer ist
 - A 67645
 - B 66754
 - C 66745

Aufgabe 3

Lesen Sie die Aussagen 12-17. Hören Sie den Text zweimal. Richtig (R) oder falsch (F) ? Kreuzen Sie an.

- | | | |
|---|---|---|
| 12. Herr Lenczak arbeitet seit 5 Jahren bei der Firma Schubach. | R | F |
| 13. Er arbeitet in Hannover als Taxifahrer. | R | F |
| 14. Am Montag und Dienstag hat er frei. | R | F |
| 15. Frau Fenzel arbeitet im Krankenhaus. | R | F |
| 16. Ihre Kinder hatten einen schlimmen Verkehrsunfall. | R | F |
| 17. Sie muss manchmal am Wochenende arbeiten. | R | F |

Aufgabe 4

Hören Sie die Gespräche einmal und kreuzen Sie an.

Peter	Frau Herzog	Walter	Herr Kaleschke	
				hat Grippe
				hat Husten
				hat Schnupfen
				hat Kopfschmerzen
				nimmt Hustenbonbons
				möchte nicht mitkommen
				kann nicht arbeiten
				muss Klavier spielen

Punkte gesamt (max. 25): _____

Aufgabe 1

Ich arbeite im Kontiki Call Center in Madrid in Spanien. Ich muss beruflich viel telefonieren. Ich kann Spanisch, Deutsch und Englisch sprechen, also bekomme ich die Anrufe aus Großbritannien, den USA und Deutschland. Meine Kolleginnen und ich sitzen zusammen in einem Büro. Wir beraten unsere Kunden am Telefon, informieren sie über Reisen und reservieren Flugtickets. Wir müssen am Telefon immer freundlich sein, das ist nicht leicht. Unsere Arbeitszeit ist flexibel und wir müssen manchmal auch am Wochenende arbeiten. Ich habe dann wenig Zeit für meine Familie. Meine Tochter ist leider keine Hilfe im Haushalt, sie kann stundenlang telefonieren, aber sie kann nicht kochen.



Dolores, 41 Jahre alt

Ergänzen Sie die Informationen über die Person:

1. Sprachen: _____
2. Arbeitsort: _____
3. Arbeitszeit: _____
4. Kinder: _____
5. Was ist manchmal schwer: _____

Aufgabe 2

Erklären Sie was Ihr Traumberuf ist! Zu jedem Punkt schreiben Sie ein bis zwei Sätze:

- Arbeitszeit
- Tätigkeit (Aktivität)
- Vor- und Nachteile des Berufes

Punkte gesamt (max. 25): _____

Прилог 4.2 Усмени део теста

MÜNDLICHER AUSDRUCK

Dauer: 15 Minuten

Aufgabe 1

Stellen Sie sich bitte vor. Zu jedem Punkt sagen Sie einen Satz.

- Name:
- Beruf:
- Wohnort:
- Familienstand:
- Kinder:
- Alter:
- Freizeit:
- Lieblingsessen:
- Telefonnummer:
- Adresse:

Aufgabe 2

Sagen Sie in 4-5 Sätzen etwas über

- 1) Mein Haus / Meine Wohnung
- 2) Mein Tagesablauf (Wie sieht Ihr Tag aus?)
- 3) Was haben Sie gestern gemacht?
- 4) Was essen und trinken Sie (nicht) gern?
- 5) Mein eigenes Zimmer
- 6) Meine Freizeit
- 7) Sport
- 8) Musik
- 9) Sie möchten ans Meer fahren. Was nehmen Sie mit?
- 10) Sie fahren in die Alpen. Was packen Sie ein?
- 11) Aufgaben im Haushalt
- 12) Einkaufen (wo, wie oft, was)
- 13) Wie kommen Sie nach Hause?
- 14) Was ist interessant in Belgrad?
- 15) Reisen (wohin, womit, mit wem)
- 16) Welche Geschenke bekommen Sie gern?
- 17) Welche Sache ist für Sie sehr wichtig und warum?
- 18) Sagen Sie etwas über eine bekannte Person
- 19) Sagen Sie etwas über ein Land
- 20) Bestellen Sie etwas im Restaurant
- 21) Meine Stadt
- 22) Ausgehen
- 23) Urlaub

Aufgabe 3

Stellen Sie eine Frage an den Partner verbunden mit seinem Thema.

Прилог 4.3 Начин оцењивања и кључ за одговоре

Leseverstehen (razumevanje pisanog teksta)

Pitanja u zadacima nose po jedan bod za tačan odgovor.

Zadatak 1

1	2	3	4	5
R	F	R	F	F

Zadatak 2

6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
R	R	F	F	F	F	R	F	F	F

Zadatak 3

16	Elektroherd → Küche
17	Waschbecken → Bad
18	Badewanne → Bad
19	Doppelbett → Schlafzimmer
20	Spülmaschine → Küche

Zadatak 4

21	22	23	24	25
J	T	J	T	J

Hörverstehen (razumevanje govora)

Pitanja u zadacima nose po jedan bod za tačan odgovor.

Zadatak 1

1	2	3	4	5	6	7
B	G	F	A	C	D	E

Zadatak 2

8	9	10	11
c	b	c	a

Zadatak 3

12	13	14	15	16	17
F	R	R	R	F	R

Zadatak 4

18	Walter hat Kopfschmerzen.
19	Walter möchte nicht mitkommen.
20	Herr Kaleschke hat Grippe.
21	Herr Kaleschke kann nicht arbeiten.
22	Peter hat Husten.
23	Peter nimmt Hustenbonbons
24	Frau Herzog hat Schnupfen.
25	Frau Herzog muss Klavier spielen.

Schriftlicher Ausdruck (pisano izražavanje)

Zadatak 1

Svaki tačan odgovor množi se sa dva (5 pitanja = 10 bodova)

1	Spanisch/Deutsch/English (sve tri informacije)
2	Madrid
3	Flexibel/manchmal am Wochenende (minimum jedna informacija)
4	Ein Kind/eine Tochter (minimum jedna informacija)
5	Freundlich sein

Zadatak 2

Ispunjenost zadatka (nosi 12 bodova)

Svaka tačka donosi maksimalno 4 poena, a boduje se na sledeći način:

- 4 - zadatak u potpunosti ispunjen
- 3 - delimično ispunjen usled sadržinskih nedostataka
- 2 - jedva ispunjen usled sadržinskih i jezičkih nedostataka
- 0 - zadatak nerazumljiv/neispunjen/neobrađen

Jezička tačnost (nosi 3 boda)

Ne boduje se svaka tačka, nego ceo tekst:

- 3 - u potpunosti odgovara vrsti teksta i nivou
- 2 - delimično odgovara vrsti teksta i nivou
- 1 - veliki broj grešaka
- 0 - tekst nerazumljiv

Mündlicher Ausdruck (usmeno izražavanje)

Zadatak 1

Za svaku tačku je potrebno reći po jednu rečenicu.

1 bod - puna rečenica na zadati pojam

0,5 bodova - samo informacija bez glagola i rečeničnog okvira

0 bodova - izostavljena/neobrađena tačka

Zadatak 2

Na zadatu temu treba sklopiti 4-5 jednostavnih rečenica.

Ispunjenost zadatka (nosi 5 bodova)

5 - zadatak (tema) u potpunosti obrađena i dužina odgovarajuća

4 - tema većim delom obrađena, dužina odgovarajuća

3 - tema većim delom obrađena ali dužina nije odgovarajuća

2 - tema nedovoljno obrađena i dužina neodgovarajuća

1 - tema obrađena u samo jednoj rečenici

0 - promašena tema

Jezička tačnost i razumljivost (nosi 5 bodova)

5 - bez grešaka ili su greške zanemarljive

4 - sa greškama koje ne utiču na razumevanje

3 - greške koje delimično ometaju razumevanje ili neodgovarajuća leksika

2 - teško razumljiv sadržaj

1 - iz konteksta može da se razume po neka reč, ali je komunikacija bitno ometena

0 - tekst nerazumljiv

Zadatak 3

Potrebno je postaviti pitanje u vezi sa temom koju je partner izvukao (nosi 5 bodova).

5 - pitanje jasno i gramatički korektno

3 - pitanje delimično jasno, ali se ne odnosi na datu temu

1 - pitanje ima formu, ali se ne odnosi na temu

0 – nema odgovora

Konačna ocena

Broj bodova	Ocena
0-59	Nezadovoljavajući
60-69	Zadovoljavajući
70-79	Dovoljan
80-89	Dobar
90-100	Vrlo dobar

Прилог 5. Скала за оцењивање есеја

Ову скалу применила је група истраживача која је оцењивала писане саставе тајванских основаца који су за развој писаног изражавања на енглеском језику користили рачунар (Lan et al. 2015).

САДРЖАЈ

- ___5: Садржај потпуно одговара задатој теми.
- ___4: 80% садржаја одговара задатој теми.
- ___3: 50% садржаја одговара задатој теми.
- ___2: 40% садржаја одговара задатој теми.
- ___1: Једна до две реченице су релевантне за задату тему.
- ___0: Садржај не одговара задатој теми.

ОРГАНИЗАЦИЈА

- ___5: Текст је кохерентан, идеје су разложно изложене.
- ___4: Организација текста је добра али можда недостаје увод.
- ___3: Текст не садржи увод и закључак.
- ___2: Текст садржи увод без разраде и закључка.
- ___1: Евалуација није могућа због недовољног броја реченица.
- ___0: Нема организације или текст написан на кинеском.

РЕЧНИК

- ___5: Употреба богатог речника и одговарајућег регистра.
- ___4: Употреба неодговарајућег регистра који не омета разумевање текста.
- ___3: Честе грешке утичу на разумевање текста.
- ___2: Текст је неразумљив.
- ___1: Немогућност да се употребом речи изрази значење.
- ___0: Текст написан на кинеском.

ГРАМАТИКА

- ___5: Граматичких грешака нема.
- ___4: Граматичке грешке су готово неприметне.
- ___3: Граматичке грешке се повремено јављају (у 50% текста).
- ___2: Граматичке грешке се често јављају (у 60% текста).
- ___1: Граматичке грешке су присутне у 80% текста.
- ___0: Текст написан на кинеском.

ПРАВОПИС

- ___5: Правописних грешака нема или се јављају ретко.
- ___4: Направљено је неколико правописних грешака.
- ___3: Правописне грешке се повремено јављају (у 50% текста).
- ___2: Правописне грешке се често јављају (у 60% текста).
- ___1: Правописне грешке су присутне у 80% текста.
- ___0: Текст написан на кинеском.

УКУПНО ПОЕНА (макс. 25):

Прилог 6. Скала за оцењивање усменог изражавања

Ову скалу применила је Ноеле Изенберг и њом је мерила вештину усменог изражавања студената који су немачки језик учили на даљину и у учионици (Isenberg 2010).

РАЗУМЉИВОСТ

- ___10-9: Изворни говорник разуме говор са лакоћом, без икаквих потешкоћа.
- ___8-6: Изворни говорник разуме говор уз минималне потешкоће.
- ___5-3: Изворни говорник разуме говор уз одређене потешкоће.
- ___2-1: Изворни говорник разуме говор уз велике потешкоће.

ФЛУЕНТНОСТ

- ___10-9: Течност у говору као код изворних говорника, оклевање присутно само у прикладним ситуацијама.
- ___8-7: Течност у говору скоро као код изворних говорника, говорник ретко оклева и застајкује.
- ___6-5: Говорник понекад оклева и застајкује, али говор углавном тече у континуитету.
- ___4-3: Говорник често оклева и застајкује, говор је у већој мери неповезан.
- ___2-1: Неповезан говор, говорник веома често оклева и застајкује.

УПОТРЕБА РЕЧНИКА

- ___10-9: Изузетно богат речник.
- ___8-7: Богат речник, ретко се употребе неодговарајући термини.
- ___6-5: Задовољавајући речник, повремено се употребе неодговарајући термини.
- ___4-3: Ограничен речник, често се употребе неодговарајући термини.
- ___2-1: Веома ограничен речник, веома често се употребе неодговарајући термини.

МОРФОЛОГИЈА И СИНТАКСА

- ___10-9: Потпуно владање морфолошким и синтаксичким структурама.
- ___8-7: Одлично владање морфолошким и синтаксичким структурама, грешке су врло ретке.
- ___6-5: Обимно али непотпуно знање морфолошких и граматичких структура, грешке се јављају повремено.
- ___4-3: Ограничено знање морфолошких и граматичких структура, грешке су честе.
- ___2-1: Слабо систематизовано знање морфолошких и граматичких структура, грешке су веома честе.

ИЗГОВОР

- ___10-9: Изговор као код изворног говорника без акцента или грешака.
- ___8-7: Изговор скоро као код изворног говорника са благим акцентом и понеком грешком.
- ___6-5: Повремене грешке, уочљив акценат без утицаја на разумевање.
- ___4-3: Честе грешке, изражен акценат, разумевање је повремено отежано.
- ___2-1: Говорник не улаже напор да речи изговори правилно.

УКУПНО ПОЕНА (макс. 50):

Прилог 7. Анкетни лист за студенте

Пажљиво прочитајте питања, упутства и одговоре. Анкета је анонимна, те Вас молим да будете потпуно искрени. Питања немају тачне и нетачне одговоре. Сваки одговор је добар ако изражава Ваше мишљење! За све што Вам није јасно обратите се испитивачу. Резултати ће се користити искључиво у научне сврхе. Хвала!

1. МОТИВАЦИЈА

- 1) **Зашто сте изабрали немачки као други страни језик?** У првој колони штиклирајте СВЕ разлоге који су Вас навели да изаберете предмет Немачки језик, а у другој штиклирајте само ЈЕДАН најважнији разлог. На празној линији можете навести разлоге који нису наведени у табели.

	Сви	Најважнији
Јер ми се језик свиђа и желим да га научим		
Због посла		
Зато што сам га већ учио(ла) у школи		
Други разлог		

Навести разлог(е): _____

- 2) **Да ли мислите да је лакше или теже одржати мотивацију у настави страног језика на даљину, у поређењу са традиционалном наставом?** Штиклирајте одговор.

- Лакше
 Теже
 Нема разлике

- 3) **Да ли сте успели да одржите мотивацију за учење немачког језика у току наставе из предмета Немачки језик 1 и Немачки језик 2?** Штиклирајте одговор.

- Да
 Не

- 4) **Ако сте у претходном питању одговорили са „Да“, образложите Ваш одговор.** У првој колони штиклирајте СВЕ факторе који су Вам помогли да останете мотивисани, а у другој штиклирајте само ЈЕДАН најважнији фактор. У трећој колони образложите Ваше изборе. На празној линији можете навести факторе који нису наведени у табели.

	Сви	Најважнији	Образложење
Наставни материјал и активности (на платформи, односно на часу)			
Предметни наставник			
Породица			
Колеге са посла			
Лична заинтересованост за немачки језик			
Други фактор			

Навести фактор(е): _____

- 5) **Ако сте у питању бр. 3 одговорили са „Не“, образложите Ваш одговор.** У првој колони штиклирајте СВЕ факторе који су довели до пада Ваше мотивације, а у другој штиклирајте само ЈЕДАН најважнији фактор. У трећој колони образложите Ваше изборе. На празној линији можете навести факторе који нису наведени у табели.

	Сви	Најважнији	Образложење
Наставни материјал и активности (на платформи, односно на часу)			
Висок критеријум оцењивања			
Низак критеријум оцењивања			
Предметни наставник			
Мали број часова у току недеље ¹⁴²			
Недостатак директног контакта са наставником и другим студентима ¹⁴³			
Премало приватних и пословних прилика у којима користим немачки језик			
Преоптерећеност другим стручним предметима			
Преоптерећеност на послу ¹⁴⁴			
Недостатак личне заинтересованости за немачки језик			
Недостатак самодисциплине			
Други фактор			

Навести фактор(е): _____

- 6) **Да ли сте пронашли начине да сами себе мотивишете током трајања наставе из предмета Немачки језик 1 и Немачки језик 2? Штиклирајте одговор.**

- Да
 Не

¹⁴² Овај фактор није наведен у анкетном листу за студенте студија на даљину.

¹⁴³ Овај фактор није наведен у анкетном листу за студенте традиционалних студија.

¹⁴⁴ Овај фактор није наведен у анкетном листу за студенте традиционалних студија.

- 7) **Ако сте у претходном питању одговорили са „Да“, образложите Ваш одговор.** У првој колони штиклирајте СВЕ начине који су Вам помогли да останете мотивисани, а у другој штиклирајте само ЈЕДАН најважнији начин. На празној линији можете навести начине који нису наведени у табели.

	Сви	Најважнији
Ступање у контакт са изворним говорницима (директно, е-поштом, путем скајпа и др.)		
Гледање канала на немачком језику		
Гледање филмова на немачком језику		
Слушање музике на немачком језику		
Читање текстова на немачком језику у штампаном или електронском формату (нпр. читање стрипова, новина, блогова и др.)		
Постављање циљева и праћење напредовања у њиховом постизању (нпр. „У овом семестру желим да унапредим вештину писаног изражавања.“)		
Позитивно самободрење (нпр. „Бићу задовољан(на) уколико истрајем до краја; Бићу разочаран(а) самим собом уколико сада одустанем; У овој лекцији су ми заиста биле занимљиве активности, а биће их још.“)		
Обраћање наставнику за помоћ		
Обраћање студенту за помоћ (нпр. „Учим са другим студентима, питам их за савет, размењујем материјале.“)		
Обраћање породици за помоћ (нпр. „Родитељи су ми обезбедили путовање у Немачку.“)		
Други начин		

Навести начин(е): _____

- 8) **Да ли се Ваша мотивација за учење немачког језика мењала у току трајања наставе?** Штиклирајте одговор.

- Да, повећала се
 Да, смањила се
 Не, остала је иста

- 9) **Да ли сте размишљали да одустанете од учења немачког језика и одаберете предмет из неког другог страног језика?** Штиклирајте и образложите одговор.

- Да
 Не

Навести образложење: _____

10) Да ли бисте предмете Немачки језик 1 и Немачки језик 2 препоручили другим студентима? Штиклирајте и образложите одговор.

Да

Не

Навести образложење: _____

2. ВЕРОВАЊА/СТАВОВИ

11) Које особине/способности поседује добар студент који се определио да учи немачки језик? У првој колони штиклирајте СВЕ особине/способности које, по Вашем мишљењу, добар студент треба да поседује да би успешно учио немачки језик, а у другој штиклирајте СВЕ особине/способности које сматрате да имате. На празној линији можете навести друге Ваше особине/способности које нису наведене у табели.

	Добар студент	Ви као студент
Увереност у успешно овладавање немачким језиком („Уверен(а) сам да могу да научим немачки језик.“)		
Истрајност у праћењу наставног програма		
Способност одржавања ентузијазма/мотивације		
Способност планирања и организовања учења немачког језика (нпр. „Знам шта ћу да учим, колико, када и којим темпом.“)		
Способност усклађивања учења немачког језика са осталим обавезама		
Способност успостављања добрих односа са другим студентима		
Способност процене сопствених недостатака у употреби немачког језика		
Способност преузимања ризика (чак и по цену прављења грешака)		
Самосвесност („Свестан(на) сам својих потенцијала.“)		
Способност критичког мишљења		
Способност преузимања иницијативе		
Друга особина/способност		

Навести особину/способност: _____

3. ЗАДОВОЉСТВО

- 12) **Колико сте задовољни квалитетом наставе из предмета Немачки језик 1 и Немачки језик 2? Заокружите одговарајући број.**

1	Уопште не
2	Углавном не
3	И да и не
4	Углавном да
5	Потпуно

- 13) **Сматрам да су наставни садржаји на часовима занимљиви. Заокружите одговарајући број.**

1	Уопште не
2	Углавном не
3	И да и не
4	Углавном да
5	Потпуно

- 14) **Сматрам да су наставни садржаји на часовима применљиви у пракси. Заокружите одговарајући број.**

1	Уопште не
2	Углавном не
3	И да и не
4	Углавном да
5	Потпуно

- 15) **Колико сте задовољни спремношћу наставника немачког језика на сарадњу са студентима? Заокружите одговарајући број.**

1	Уопште не
2	Углавном не
3	И да и не
4	Углавном да
5	Потпуно

- 16) **Шта је то што бисте у организацији наставе немачког језика променили?**
У првој колони штиклирајте СВЕ оно што по Вашем мишљењу треба мењати, а у другој СВЕ оно што не треба. У трећој колони образложите Ваше изборе. На празној линији можете навести друге предлоге који нису наведене у табели.

	Да	Не	Образложење
Уџбеник			
Начин припремања и презентовања наставних садржаја (на платформи, односно на часу)			
Подршка наставника			
Поступак контроле и оцењивања			
Време одржавања и број консултативних сусрета у току недеље			
Други предлог			

Навести предлог(е): _____

4. ВРЕМЕ ПРОВЕДЕНО У УЧЕЊУ

17) **Колико времена недељно проводите учећи за предмете Немачки језик 1 и Немачки језик 2? Штиклирајте одговор.**

- до 1 сат
- до 2 сата
- до 3 сата
- преко 3 сата
- само пред колоквијум
- не учим

18) **Да ли мислите да довољно времена проводите учећи за предмете Немачки језик 1 и Немачки језик 2? Штиклирајте одговор.**

- Да
- Не

19) **Ако сте у претходном питању одговорили са „Не“, образложите Ваш одговор.** У првој колони штиклирајте СВЕ разлоге који Вас спречавају да се у довољној мери посветите учењу немачког језика, а у другој штиклирајте само ЈЕДАН најважнији разлог. На празној линији можете навести разлоге који нису наведени у табели.

	Сви	Најважнији
Обавезе према другим стручним предметима		
Пословне и/или породичне обавезе		
Незанимљив наставни садржај		
Незахтеван наставник		
Недостатак мотивације		
Недостатак самодисциплине		
Други разлог		

Навести разлог(е): _____

Прилог 8. Анкетни лист за наставнике страних језика

Подаци из овог анкетног листа користиће се у сврху научног истраживања. Све информације које наведете поверљиве су, а идентитет појединца није релевантан за циљ истраживања. Молим Вас да на питања одговорите искрено и детаљно. За евентуалне недоумице обратите се испитивачу. Хвала!

- 1) **На ком факултету предајете?** _____
- 2) **Који страни језик предајете у систему студија на даљину? Штиклирајте одговор.**
 - Енглески језик
 - Немачки језик
 - Француски језик
 - Италијански језик
 - Шпански језик
 - Руски језик
 - Други језик

Други језик, навести који: _____
- 3) **Коју платформу користи Ваш факултет за извођење студијских програма на даљину? На празној линији образложите одговор.**

Одговор: _____
- 4) **Да ли сте прошли техничку обуку за коришћење платформе коју користи Ваш факултет? Штиклирајте одговор.**
 - Да
 - Не
- 5) **Да ли је техничка обука организована на нивоу факултета на коме радите? Штиклирајте одговор.**
 - Да
 - Не
- 6) **Да ли сте се стручно усавршавали у домену примене савремених технологија у настави страних језика? Штиклирајте одговор. На празној линији наведите на који начин.**
 - Да
 - Не

Начин: _____

7) Да ли је стручно усавршавање у домену примене савремених технологија у настави страног језика организовано на нивоу факултета на коме радите? Штиклирајте одговор.

- Да
 Не

8) Да ли сте учествовали у креирању електронских наставних материјала и активности на платформи? Штиклирајте одговор.

- Да
 Не

9) Ако сте у претходном питању одговорили са „Да“, које сте алате користили? На свакој линији заокружите „да“ или „не“.

- (1) Word _____ да не
(2) PDF _____ да не
(3) PowerPoint _____ да не
(4) Форум _____ да не
(5) Блог _____ да не
(6) Таскаоница _____ да не
(7) Вики _____ да не
(8) Речник _____ да не
(9) Програме за креирање електронских тестова _____ да не
(10) Програме за снимање и обраду звучних записа _____ да не
(11) Други(е) алат(е) _____ да не

Други(е) алат(е), навести који(е): _____

10) Које језичке вештине и лингвистичку компетенцију развијају студенти користећи електронске наставне садржаје на платформи? На свакој линији заокружите „да“ или „не“.

- (1) Изговор _____ да не
(2) Вокабулар _____ да не
(3) Граматика _____ да не
(4) Вештина разумевања говора _____ да не
(5) Вештина разумевања писаног текста _____ да не
(6) Вештина писаног изражавања _____ да не
(7) Вештина усменог изражавања _____ да не

11) Колико сте задовољни електронским наставним садржајима на платформи? Заокружите број. На празној линији образложите одговор.

1	Уопште не
2	Углавном не
3	И да и не
4	Углавном да
5	Потпуно

Одговор: _____

12) На основу досадашњег искуства, сматрате ли да наставу страних језика на даљину треба побољшати увођењем нових мера? Штиклирајте одговор.

- Да
 Не

13) Ако сте у претходном питању одговорили са „Да“, које бисте мере предложили? На свакој линији заокружите „да“ или „не“.

- (1) Организовање стручних семинара/радионица из ове области у оквиру институције у којој радим _____ да не
- (2) Организовање чешћих консултативних сусрета са студентима _____ да не
- (3) Комбиновање традиционалног и виртуелног приступа наставе _____ да не
- (4) Чешћа провера знања студената у току семестра _____ да не
- (5) Формирање мањих група студената у оквиру платформе _____ да не
- (6) Боља сарадња наставника са техничком подршком _____ да не
- (7) Промена платформе _____ да не
- (8) Скраћени наставни програм _____ да не
- (9) Санкционисање студената који исказују недисциплину у погледу праћења наставних садржаја на платформи и извршавања радних обавеза _____ да не
- (10) Ангажовање више наставника у изради наставних материјала на платформи _____ да не
- (11) Ангажовање више е-наставника у оквиру једног предмета _____ да не
- (12) Друга(е) мера(е) _____ да не

Друга(е) мера(е), навести која(е): _____

14) Да ли Вас рад са студентима у виртуелном окружењу мотивише? Штиклирајте одговор.

- Да
 Не

15) Ако сте у претходном питању одговорили са „Да“, образложите Ваш одговор. У првој колони штиклирајте СВЕ факторе који Вас мотивишу, а у другој штиклирајте само ЈЕДАН најважнији фактор. У трећој колони образложите Ваше изборе.

	Сви	Најважнији	Образложење
Волим да експериментишем са новим технологијама			
Могу да креирам занимљивија вежбања традиционалног типа коришћењем мултимедијалне технологије			
Могу да креирам активности које подстичу студенте на самосталан рад			
Могу да креирам задатке које не могу да изведем у традиционалној настави (нпр. задатке делимичне или потпуне реконструкције текста)			
Рад са новим технологијама подстиче моју креативност у осмишљавању наставних садржаја			
Могу сваком студенту да пружим детаљну повратну информацију			
Добијам позитивне коментаре од студената			
Добијам похвале од руководства факултета и својих колега			
Додатно сам плаћен(а) за посао виртуелног наставника			
Други фактор(и)			

Други фактор(и), навести који: _____

16) Ако сте у питању бр. 14 одговорили са „Не“, образложите зашто сте се одлучили за тај одговор. У првој колони штиклирајте СВЕ факторе који Вас демотивишу, а у другој штиклирајте само ЈЕДАН најважнији фактор. У трећој колони образложите Ваше изборе.

	Сви	Најважнији	Образложење
Осећам се несигурно у раду са новим технологијама			
Креирање електронских садржаја одузима превише времена			
Неповољан однос уложеног труда у креирање наставних садржаја и ефекта			
Боље ефекте постижем традиционалним наставним средствима			
У виртуелном окружењу студенти развијају само неке језичке вештине			
Не могу да остварим директан контакт са студентима			

Не могу сваком студенту да пружим детаљну повратну информацију		
Добијам негативне коментаре од студената		
Недисциплина студената у погледу праћења наставних садржаја на платформи и извршавања радних обавеза		
Преоптерећеност наставним и ваннаставним обавезама на факултету		
Не добијам похвале од руководства факултета и својих колега		
Нисам додатно плаћен(а) за посао виртуелног наставника		
Други фактор(и)		

Други фактор(и), навести који: _____

17) Да ли Ваши студенти који студирају на даљину знају мање или више од редовних студената? Штиклирајте и на празној линији образложите одговор.

- Мање
- Више
- Нема разлике

18) Колико сте задовољни постигнућима Ваших студената који студирају на даљину. Заокружите број. На празној линији образложите одговор.

1	Уопште не
2	Углавном не
3	И да и не
4	Углавном да
5	Потпуно

Одговор: _____

Биографија ауторке

Марина Ђукић Мирзајанц рођена је 4. априла 1980. године у Чачку где је завршила основну школу, основну музичку школу и гимназију. Године 1999. уписала се на Групу за немачки језик и књижевност Филолошког факултета у Београду. Дипломирала је 2004. године са општим успехом 9.09 (други страни језик-енглески). Исте године уписала се на постдипломске студије на Филолошком факултету у Београду. Изабрала је смер: Методика наставе. Године 2009. одбранила је магистарску тезу под насловом: *Могућности и ограничења примене ауторских програма у настави немачког као страног језика помоћу рачунара* на Филолошком факултету у Београду, пред комисијом коју су сачињавали: доц. др Оливера Дурбаба, ментор, проф. др Јулијана Вучо, проф. др Цветана Крстев и проф. др Божинка Петронијевић. Од 2004. до 2006. године радила је као наставник немачког језика у Центру за наставу страних језика при задужбини Илије М. Коларца. Од 2006. године ради као наставник немачког језика на Факултету за туристички и хотелијерски менаџмент Универзитета Сингидунум у Београду. Њена интересовања сврставају се у домен глотодидактике, примене рачунара у настави страних језика и образовне технологије. Ауторка је неколико радова из области примене рачунара у настави страних језика.

Изјава о ауторству

Потписани-а Марина Ђукит Мирзајантз
број уписа 612-22219/2-12 МЦ

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Модел учења на даљину у настави немачког
језика као страног

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 07.04.2016.

М. Ђукит Мирзајантз

**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије
докторског рада**

Име и презиме аутора Марина Ђукић Миџауантз
Број уписа 612-22219/2-12 МЦ
Студијски програм Методика наставе сиратот језика
Наслов рада Модел учења на даљину у настави немачког језика
као сиратот
Ментор проф. др Оливера Ђурбаба

Потписани Марина Ђукић Миџауантз

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања 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 докторанда

У Београду, 07.04.2016.

М. Ђукић Миџауантз

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Модел уређаја на даљину у наслову немачког
језика као сирател

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Београду, 07. 04. 2016.

Потпис докторанда

Н. Фурт Мурсојан