

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Данијела Д. Љубојевић

РАЗВОЈ ВЕШТИНЕ АКАДЕМСКОГ
ПИСАЊА НА ЕНГЛЕСКОМ КАО
СТРАНОМ ЈЕЗИКУ ПОМОЋУ АЛАТА ЗА
САРАДНИЧКО УЧЕЊЕ И ОЦЕЊИВАЊЕ

докторска дисертација

Београд, 2016

University of Belgrade
Faculty of Philology

Danijela D. Ljubojević

DEVELOPING ACADEMIC WRITING
SKILLS IN ENGLISH AS L2 BY MEANS
OF COLLABORATIVE E-LEARNING
TOOLS

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2016

Ментор:

др Ненад Томовић, доцент, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Чланови комисије:

др Биљана Мишић Илић, редовни професор, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

др Цветана Крстев, редовни професор, Универзитет у Београду,
Филолошки факултет

Датум одбране:

ЗАХВАЛНОСТ

Ова докторска дисертација је настала као резултат мог вишегодишњег интересовања за примену рачунара у настави страних језика и опчињеношћу савременим информационо-комуникационим технологијама. Иако више спадам у генерацију „дигиталних имиграната“ него у „дигиталне урођенике“, сматрам да се успешно крећем кроз лавиринте софтвера, апликација, облака и многих других програмерских решења за њихову успешну примену у учионици (што показује освојена награда на националном конкурс Дигитални час, велики број радова у електронским базама знања и учествовање у међународним пројектима за развој електронских материјала и платформи). Учествовала сам на бројним семинарима стручног усавшавања наставника који су организовани на мрежи и увидела велику предност коју имају над класичним семинарима: та предност се огледа, пре свега, у квалитету знања које сам добила по завршетку семинара. Пошто ми се допао овакав начин рада, а многа савремена истраживања указују на предности учења на даљину, одлучила сам да своје администраторско познавање једне од платформи и умешност са многим програмима и апликацијама искористим тако што сам осмислила електронске материјале за савладавање вештине писања на енглеском језику. Многи познати универзитети у свету нуде курсеве учења на даљину и неминовно је да ће овакав начин учења преовладати у будућности – не као самостални облик, већ више у кохабитацији са класичним предавањима (као мешовито, односно, хибридно учење). Код нас је учење на даљину још увек у повоју и проблеми који се јављају су углавном техничке природе: потребан је администратор и техничка подршка, а сâм наставник мора бити информатички писмен. Уколико је ово испуњено, јављају се даље проблеми методичке природе: само постављање докумената и линкова не представља учење на даљину (то је као да сте студента послали у библиотеку и дали му списак наслова). Као што добро опремљени спортски терени не производе нужно само по себи олимпијске прваке, већ је потребна напорна вежба и рад на њима, тако и сам приступ интернету, рачунару и материјалима не даје резултате. Најважнији аспекти учења на овај начин су комуникација, интеракција и сарадња са другим студентима. У оваквом сарадничком окружењу долази до конструкције и боље ретенције знања. Стога је

ова докторска дисертација имала за циљ да укаже на предности сарадничког учења у интерактивном окружењу на мрежи и подвуче још једном, након емпиријских доказа, значај и квалитет оваквог облика учења.

Да би се ово и технички и методички успешно решило, велику помоћ су ми пружили колеге из Центра за унапређење наставе „Абакус“ и Жолт Коња, који је у улози администратора пратио сваки корак на платформи да нешто не крене по злу. Снежана Марковић, за време спровођења нашег истраживања професорка информатике у Шестој београдској гимназији а сада помоћник министра за средњешколско образовање у Министарству просвете, несебично је пружала техничку подршку и решавала проблеме. Велику захвалност дугујем Драгани Филиповић која је имала довољно поверења у мене да ми препусти израду материјала за курс који је радила са студентима завршне године Факултета политичких наука Универзитета у Београду. На основу података добијених са овог курса су донети закључци у овој дисертацији. Хвала Владану Младеновићу на пажљивом читању и сугестијама.

Захваљујем се проф. др Јулијани Вучо са Филолошког факултета у Београду, која ме је подржала од самог почетка када је требало бити храбар и упустити се у овакво истраживање. Велику захвалност дугујем свом ментору доц. др Ненаду Томовићу за велику професионалност и срдачност коју ми је пружио при писању рада, као и члановима комисије који су својим сугестијама и детаљним читањем помогли да ова дисертација буде квалитетнија.

И на крају, али не и на последњем месту, **велико хвала супругу Милану** који је увек био уз мене, бодрио ме када бих посустала и преузео део мојих обавеза у погледу бриге око наше троје мале деце. Његова безрезервна вера у мене налази се иза сваког мог успеха.

РЕЗИМЕ

Развој вештине академског писања на енглеском као страном језику помоћу алата за сарадничко учење и оцењивање

Предмет ове докторске дисертације је развој вештине академског писања код студената помоћу алата за сарадничко учење и оцењивање – форума, блога, речника, викија и радионице. Циљ истраживања је био да утврди да ли студенти који су у току академске године учествовали у разним облицима сарадничког учења и оцењивања постигли боље резултате од оних студената који нису имали интеракцију са другим студентима, већ су радили према моделу који им је дат као пример. Главна хипотеза је да студенти који користе алате за вршњачко учење постижу боље резултате јер у процесу оцењивања својих вршњака развијају критичко мишљење што им помаже при сопственом писању. Оваква претпоставка има теоријски ослонац у социокултурној теорији Лава Виготског и конструктивизму Џерома Брунера (зона наредног развоја и процес подупирања учења). Приступ који се примењивао при процени нивоа до ког су учесници у истраживању дошли је директно тестирање писања у ком су студенти писали аргументативни есеј на задату тему. Резултати истраживања су потврдили хипотезу да вршњачко учење и оцењивање даје боље резултате при развоју вештине писања и указали на знатан степен корелације између примене викија, форума и радионице на завршни рад студената, а нарочито су позитивно утицали на организацију писаног састава (формулисање тезе, предмета, материје, главне мисли и поткрепљујућих примера). Теоријски допринос овог истраживања огледа се у редефинисању постојећег модела когнитивних процеса у писању на тај начин што се додају колаборативни елементи и обавезан сараднички рад у фази припреме за писање. Овај модел је због велике важности која се придаје сарадњи и вршњачком утицају назван социоконструктивистички модел когнитивних процеса. Практични доприноси се односе пре свега на организацију наставе за развој вештине писања: имплементација система за учење на даљину и примена социоконструктивистичког модела.

Кључне речи

енглески језик, академско писање, вештина писања, сарадничко учење, сарадничко оцењивање, учење на даљину, хибридно учење

Научна област

Примењена лингвистика

Ужа научна област

Методика наставе енглеског језика, развој језичких вештина

УДК

РЕЗЮМЕ

Развитие навыков академического письма на английском языке, как иностранном, с помощью инструментов взаимного обучения и оценки

Предметом данной докторской диссертации является развитие навыков академического письма у студентов с помощью инструментов взаимного обучения и оценки: форумов, блогов, словарей, википедии и мастерских. Целью исследования было выяснить, достигли ли студенты, участвовавшие в течение учебного года в разных видах взаимного обучения и оценки, лучших результатов, чем студенты, не использовавшие этих инструментов, то есть обучавшиеся в соответствии с моделью, данной им в качестве примера. Главная гипотеза состоит в том, что студенты, использующие инструменты ровеснического обучения, достигают лучших результатов, так как в процессе взаимной оценки результатов у них развивается критическое мышление, что помогает им в процессе письма. Такое предположение имеет теоретическую основу у социально-культурологической теории Льва Выготского и конструктивизме Джерома Брунера (зона следующего развития и процесс поддержки обучения). При оценке уровня, до которого дошли обучаемые, использовался приступ непосредственного тестирования письма, то есть студенты писали аргументированную письменную работу (сочинение) на заданную тему. Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что ровесническое обучение даёт лучшие результаты при развитии навыков письма и указали на значительную степень корреляции между применением википедии, форумов и мастерских и результатами письменной работы, а особенно положительно такое обучение влияет на организацию письменной работы (формулирование темы, предмета, материи, основной идеи и подтверждающих примеров). Теоретическая важность данного исследования отражается в переопределении существующей модели когнитивных процессов в письме таким образом, что к ней добавляются элементы взаимодействия и обязательная совместная деятельность в фазе подготовки к написанию работ. Из-за большого значения, которое эта модель придаёт взаимодействию и влиянию ровесников, она получила название социо-конструктивистской модели когнитивных процессов. Практический вклад прежде всего относится к организации учебного процесса в области развития навыков письма: внедрение систем дистанционного обучения и применение социо-конструктивистской модели.

Ключевые слова

английский язык, академическое письмо, навыки письма, взаимное обучение, взаимная оценка, дистанционное обучение, гибридное обучение

Научная область

Прикладная лингвистика

Узкая научная область

Методика преподавания английского языка, развитие языковых навыков

УДК

SUMMARY

Developing academic writing skills in English as L2 by means of collaborative e-learning and assessment tools

Collaborative work has become increasingly important; however, many teachers do not include it in teaching writing since they regard writing process as an individual act. The aim of this dissertation is to show a new approach in teaching academic writing. It is based on the sociocultural theory, constructivism and the developed process writing model. The idea is that students go through the process of collaboration by using wiki, forum and glossary, and in the end participate in peer editing and peer assessment activities (through workshops).

The research question was whether the students who participated in various collaborative activities performed better in the final exam when compared to the students who did not participate or took small part in them. The main hypothesis is that the students who use e-learning collaborative tools have better results in the final exam. It is because they develop critical thinking skills in the process of collaborative/peer assessment that helps them in their own writing. Such a hypothesis relies heavily upon the sociocultural theory of Lev Vygotsky and constructivism of Jerome Bruner, namely, the zone of proximal development and scaffolding.

The research took place in 2012. It was confirmed that the students who participated in collaborative activities showed continuous development in writing. Furthermore, they performed better in the final test when they had to write an argumentative essay. The students particularly showed good results in compositional organization, mainly in using the funnel introduction, formulating the thesis statement and controlling idea, providing good supporting details. After ten weeks of collaborative practice, the shape and internal pattern of their essays became clearer, and organisational skills were more adequately controlled. The research also showed that blogs and glossaries were not as useful as it is generally thought. The best results were by using wiki, forum and workshop.

Theoretical contribution of this research is redefining the existing cognitive processes writing model. It suggests adding collaborative elements both to the prewriting phase and first draft phase. Because of the great emphasis it puts upon collaboration and

peer learning, this model is called socioconstructivist writing model of cognitive processes.

Practical aspects of the research refer to organizing classes for teaching writing skills: how to implement distance learning courses and how to apply socioconstructivist writing model of cognitive processes.

Key words

English, academic writing, writing skill, collaborative learning, collaborative assessment, distance learning, hybrid learning

Scientific area

Applied Linguistics

Specified Scientific Area

English Language Teaching Methodology, Language Skills Development

UDC

Садржај

Захвалност	i
Резиме	iii
Резюме	v
Summary	vii
Списак табела	xii
Списак графикана	xiv
Списак слика	xv
Увод	1
1 Академско писање	7
1.1 Карактеристике академског писања	7
1.2 Садржај	8
1.3 Организација	8
1.4 Језик	12
1.5 Основна начела доброг писања	12
1.6 Врсте академских радова и облици писменог изражавања на енглеском језику	13
2 Учење на даљину и системи за управљање учењем	17
2.1 Систем за управљање учењем – Мудл	23
2.2 Примена система за учење на даљину на учење страних језика	25
2.3 Примена система за учење на даљину на развој вештине писања	28
2.4 Индивидуализовани приступ, мотивација и учење на даљину	29
3 Теоријски оквир	34
3.1 Теоријски оквир за развој вештине писања	34
3.1.1 Структурализам и бихејвиоризам	35
3.1.2 Модел когнитивних процеса	37
3.2 Теоријски оквир за примену сарадничког рада у системима за управљање учењем	41
3.2.1 Социокултурна теорија	42
3.2.2 Конструктивизам	45
3.2.3 Вршњачка сарадња	47
3.2.4 Вршњачко оцењивање	49
3.2.5 Развој критичког мишљења	55
3.3 Теоријски оквир за креирање курсева језика на системима за управљање учењем	57
3.3.1 Теорија вишеструких интелигенција	58
3.3.2 (Ревидирана) Блумова таксономија	66
3.3.3 Дефинисање исхода учења по Блумовој таксономији за курс „Увод у академско писање“	72
3.3.4 Инструкциони дизајн	73
3.3.5 Примена теорије инструкционог дизајна на курс „Увод у академско писање“	76
4 Критички преглед резултата досадашњих научних истраживања	81
4.1 Примена информационо-комуникационих технологија у настави страног језика	81
4.2 Примена електронских алата на развој вештине писања на енглеском језику	84
4.3 Улога сарадничког рада и интеракције	88

5	Експериментални део (Истраживање)	90
5.1	<i>Тема и предмет истраживања</i>	90
5.2	<i>Приступ и циљ истраживања</i>	91
5.3	<i>Методологија истраживања</i>	94
5.4	<i>Процедура</i>	95
5.5	<i>Поступци, инструменти и технике за прикупљање података</i>	97
5.6	<i>Методолошки поступак обраде података</i>	99
6	Реализација истраживања: Курс „Увод у академско писање“	103
6.1	<i>Учесници курса</i>	103
6.2	<i>Време и место реализације</i>	103
6.3	<i>Однос ЕСПБ бодова и сати рада</i>	103
6.4	<i>Теме</i>	104
6.5	<i>Наставне методе и облици рада</i>	104
6.6	<i>Наставни материјали и средства</i>	105
6.7	<i>Иновације</i>	105
6.8	<i>Циљ часова на мрежи</i>	105
6.9	<i>Реализација сарадничког учења на платформи</i>	106
6.9.1	<i>Речник (глосар)</i>	107
6.9.2	<i>Блог</i>	108
6.9.3	<i>Вики</i>	110
6.9.4	<i>Форум</i>	111
6.9.5	<i>Радионица</i>	114
6.10	<i>Реализација курса по недељама</i>	117
	<i>Улазни тест</i>	117
	<i>Прва недеља (15. 10 – 21. 10. 2012)</i>	117
	<i>Друга недеља (22.10 – 28. 10. 2012)</i>	117
	<i>Трећа недеља (29. 10 – 4. 11. 2012)</i>	118
	<i>Четврта недеља (5. 11 – 11. 11. 2012)</i>	118
	<i>Пета недеља (12. 11 – 18. 11. 2012) КОЛОКВИЈУМСКА НЕДЕЉА</i>	119
	<i>Шеста недеља (19. 11 – 25. 11. 2012)</i>	119
	<i>Седма недеља (26. 11 – 2. 12. 2012)</i>	119
	<i>Осма недеља (3. 12 – 9. 12. 2012)</i>	120
	<i>Девета недеља (10. 12 – 16. 12. 2012)</i>	120
	<i>Десета недеља (17. 12 – 23. 12. 2012)</i>	120
	<i>Колоквијум</i>	121
6.11	<i>Плагијати</i>	121
7	Резултати истраживања са дискусијом	122
7.1	<i>Проблем истраживања и хипотезе</i>	122
7.2	<i>Узорак и обим узорка</i>	124
7.3	<i>Општи преглед података</i>	125
7.4	<i>Учесиће у сарадничким активностима</i>	127
7.5	<i>Тестирање главне хипотезе</i>	128
7.6	<i>Хомогеност групе (утврђивање стандардне девијације)</i>	130
7.7	<i>Напредовање студената у односу на почетно стање</i>	130
7.8	<i>Утврђивање тежине елемената (ајтема) теста</i>	132
7.9	<i>Елементи за упоређивање на улазном и завршном тесту</i>	136
7.10	<i>Формулисање тезе/материје пасуса и тежишта теме</i>	144
7.11	<i>Јединство/потпуност пасуса, кохезија и кохерентност</i>	146

7.12	<i>Потпуност пасуса</i>	148
7.13	<i>Повезивање пасуса и транзиција</i>	149
7.14	<i>Закључне мисли</i>	150
7.15	<i>Корелације</i>	150
7.16	<i>Развој критичког мишљења</i>	153
7.17	<i>Квантитет написаних есеја у радионици</i>	154
7.18	<i>Учешиће у вршњачком оцењивању</i>	155
7.19	<i>Анкета о ставовима према учењу и размишљању</i>	157
7.20	<i>Анкета о мотивацији</i>	161
8	Критика спроведеног истраживања	173
8.1	<i>SWOT анализа</i>	174
8.1.1	Јаке стране	175
8.1.2	Слабе стране	176
8.1.3	Могућности	178
8.1.4	Препреке	178
9	Импликације	180
9.1	<i>Импликације за теорију</i>	180
9.2	<i>Импликације за наставнике и наставу</i>	185
9.3	<i>Практична разматрања пре креирања курсева за учење на даљину</i>	188
	Закључак	190
	<i>Сугестије за даља истраживања у области примене информационо комуникационих технологија у настави страних језика</i>	- 195
	Прилози	198
	<i>Прилог 1 Упутство студентима за форматирање есеја</i>	198
	<i>Прилог 2 А peer review introduction sheet</i>	199
	<i>Прилог 3 Листа за проверу испуњености критеријума за оцењивање пасуса и есеја</i>	200
	<i>Прилог 4 Оквир за утврђивање анализе потреба студената</i>	205
	<i>Прилог 5 Пример улазног и завршног теста студенткиње Ј. П., која је учествовала у сарадничким активностима</i>	201
	<i>Прилог 6 Анкета о ставовима према учењу и размишљању (ATTLS)</i>	203
	<i>Прилог 7 Пример сарадничког оцењивања са платформе</i>	205
	Литература	212
	Биографија аутора	225
	Изјава о ауторству	226
	Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада	227
	Изјава о коришћењу	228

СПИСАК ТАБЕЛА

ТАБЕЛА 1 ТЕХНИКЕ И АЛАТИ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ФАЗА ПО МОДЕЛУ ПРОЦЕСА.....	39
ТАБЕЛА 2. ХАЛЛАНДОВО ПРЕДСТАВЉАЊЕ МОДЕЛА ПРОЦЕСА (HYLAND, 2003: 11).	40
ТАБЕЛА 3. ПРЕДНОСТИ И НЕДОСТАЦИ ДАВАЊА ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ ОД СТРАНЕ ВРШЊАКА (ZHANG, 1995).	51
ТАБЕЛА 4. ТАКСОНОМИЈА АКТИВНОСТИ ЗА УЧЕЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА ПРИМЕНОМ ТЕОРИЈЕ ВИШЕСТРУКИХ ИНТЕЛИГЕНЦИЈА (CHRISTISON, 1999: 7–8; ПРЕМА RICHARDS&RODGERS, 2001: 121).....	63
ТАБЕЛА 5. АКТИВНОСТИ ЗА РАЗВИЈАЊЕ ВИШЕСТРУКИХ ИНТЕЛИГЕНЦИЈА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА ПРИМЕНОМ РАЧУНАРА (IN-SEOK, 2009: 6)	64
ТАБЕЛА 6. ТАБЕЛА ТАКСОНОМИЈЕ (ANDERSON, KRATHWOHL, 2001: 28).....	67
ТАБЕЛА 7. РЕВИДИРАНА БЛУМОВА ТАКСОНОМИЈА КОГНИТИВНИХ ПРОЦЕСА (KRATHWOHL, 2002: 215).	69
ТАБЕЛА 8. РАЗВРСТАВАЊЕ ЗАДАТАКА НА КУРСУ ПРЕМА КОГНИТИВНИМ ПРОЦЕСИМА И ВРСТАМА ЗНАЊА.....	71
ТАБЕЛА 9. ПОЗИТИВНЕ И НЕГАТИВНЕ СТРАНЕ ПРИМЕНЕ САРАДНИЧКОГ УЧЕЊЕ У ИНСТРУКЦИОНОМ ДИЗАЈНУ (SIEMENS, 2007).....	75
ТАБЕЛА 10. ТЕХНИКЕ И АЛАТИ НА ПЛАТФОРМИ.	78
ТАБЕЛА 11 ВИРОВА СКАЛА ЗА ОЦЕЊИВАЊЕ ПИСАЊА (WEIR, 1990; ПРЕМА WEIGLE, 2002: 117).....	98
ТАБЕЛА 12. ТАБЕЛАРНИ ПРЕГЛЕД АКТИВНОСТИ СА БОДОВИМА.	100
ТАБЕЛА 13. ТАБЕЛАРНИ ПРЕГЛЕД ТЕОРИЈА И ЊИХОВИХ ИМПЛИКАЦИЈА ЗА КРЕИРАЊЕ КУРСЕВА УЧЕЊА НА ДАЉИНУ (ЉУБОЈЕВИЋ, 2012: 116).	106
ТАБЕЛА 14. ПОЛ УЧЕСНИКА У ИСТРАЖИВАЊУ.....	124
ТАБЕЛА 15. РАЗЛИКЕ У ПОЕНИМА НА УЛАЗНОМ И ЗАВРШНОМ ТЕСТУ ИЗМЕЂУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ И КОНТРОЛНЕ ГРУПЕ.	126
ТАБЕЛА 16. РАЗЛИКЕ У ОЦЕНАМА НА УЛАЗНОМ И ЗАВРШНОМ ТЕСТУ ИЗМЕЂУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ И КОНТРОЛНЕ ГРУПЕ.	126
ТАБЕЛА 17. БРОЈ СТУДЕНАТА КОЈИ ЈЕ УЧЕСТВОВАО У САРАДНИЧКИМ АКТИВНОСТИМА (УКУПНО).....	127
ТАБЕЛА 18. БРОЈ СТУДЕНАТА КОЈИ ЈЕ УЧЕСТВОВАО У САРАДНИЧКИМ АКТИВНОСТИМА (КОНТРОЛНА ГРУПА).....	128
ТАБЕЛА 19. БРОЈ СТУДЕНАТА КОЈИ ЈЕ УЧЕСТВОВАО У САРАДНИЧКИМ АКТИВНОСТИМА (ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА).....	128
ТАБЕЛА 20. УСПЕШНОСТ СТУДЕНАТА У САРАДНИЧКИМ АКТИВНОСТИМА СА ПРОСЕЧНИМ ОЦЕНАМА ГРУПА.	129
ТАБЕЛА 21. СТАНДАРДНА ДЕВИЈАЦИЈА НА УЛАЗНОМ И ЗАВРШНОМ ТЕСТУ.....	130
ТАБЕЛА 22. ЕФЕКАТ ТРЕТМАНА (САРАДНИЧКИХ АКТИВНОСТИ).....	131
ТАБЕЛА 23. РЕЗУЛТАТИ ЗАВРШНОГ ТЕСТА ПОДЕЉЕНИ ПРЕМА УСПЕХУ.	134
ТАБЕЛА 24. АНАЛИЗА ИНДЕКСА ТЕЖИНЕ АЈТЕМА.....	134
ТАБЕЛА 25. ИНДЕКС ДИСКРИМИНАЦИЈЕ.	135
ТАБЕЛА 26. БРОЈ СТУДЕНАТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ КОЈИ ЈЕ УСПЕШНО РЕШИО ЗАДАТАК НА УЛАЗНОМ И ЗАВРШНОМ ТЕСТУ.	136
ТАБЕЛА 27. БРОЈ СТУДЕНАТА КОНТРОЛНЕ ГРУПЕ КОЈИ ЈЕ УСПЕШНО РЕШИО ЗАДАТАК НА УЛАЗНОМ И ЗАВРШНОМ ТЕСТУ.	137
ТАБЕЛА 28. ЕФЕКАТ ТРЕТМАНА (СТИЦАЊЕ ВЕШТИНА ФОРМУЛАЦИЈЕ ТЕЗЕ).....	137
ТАБЕЛА 29. ЕФЕКАТ ТРЕТМАНА (СТИЦАЊЕ ВЕШТИНА ФОРМУЛАЦИЈЕ ТЕЖИШТА ТЕМЕ).	139

ТАБЕЛА 30. ЕФЕКАТ ТРЕТМАНА (ПОШТОВАЊЕ НАЧЕЛА ЈЕДИНСТВА, КОХЕЗИЈЕ И КОХЕРЕНТНОСТИ).	140
ТАБЕЛА 31. ЕФЕКАТ ТРЕТМАНА (ПОШТОВАЊЕ ЈЕДИНСТВА/ПОТПУНОСТИ ПАСУСА)...	141
ТАБЕЛА 32. ЕФЕКАТ ТРЕТМАНА (УПОТРЕБА ВЕЗНИКА И ПРИЛОШКИХ ИЗРАЗА – ТРАНЗИЦИЈА).	142
ТАБЕЛА 33. ЕФЕКАТ ТРЕТМАНА (УПОТРЕБА ЗАКЉУЧНЕ МИСЛИ НА КРАЈУ ЕСЕЈА).	143
ТАБЕЛА 34. ПОВЕЗАНОСТ РАДИОНИЦА, ФОРУМА, ВИКИ СА ОЦЕНАМА НА ЗАВРШНОМ ТЕСТУ И ОРГАНИЗАЦИЈИ ЗАВРШНОГ ЕСЕЈА.	151
ТАБЕЛА 35. КОРЕЛАЦИЈЕ ЗА УТВРЂИВАЊЕ РАЗВОЈА КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА.	153
ТАБЕЛА 36. БРОЈ НАПИСАНИХ РАДОВА НА ПЛАТФОРМИ ТОКОМ КУРСА.	154
ТАБЕЛА 37. БРОЈ ДАТИХ ОЦЕНА У ВРШЊАЧКОМ ОЦЕЊИВАЊУ.	155
ТАБЕЛА 38. ПОЛ УЧЕСНИКА У АНКЕТИ О СТАВОВИМА ПРЕМА УЧЕЊУ И РАЗМИШЉАЊУ (ATTLS).	159
ТАБЕЛА 39. СОЦИОКОНСТРУКТИВИСТИЧКИ МОДЕЛ КОГНИТИВНИХ ПРОЦЕСА.	182

СПИСАК ГРАФИКОНА

ГРАФИКОН 1. ПРОЦЕНТУАЛНА РАСПОДЕЛА САРАДНИЧКИХ АКТИВНОСТИ.....	100
ГРАФИКОН 2. УТИЦАЈ ТРЕТМАНА (САРАДНИЧКИХ АКТИВНОСТИ).....	132
ГРАФИКОН 3. ТРЕТМАН ВЕШТИНА (ФОРМУЛИСАЊЕ ТЕЗЕ, ОДНОСНО МАТЕРИЈЕ ТЕМЕ).	138
ГРАФИКОН 4. ТРЕТМАН ВЕШТИНА (ФОРМУЛИСАЊЕ ТЕЖИШТА ТЕМЕ).	140
ГРАФИКОН 5. ТРЕТМАН ВЕШТИНА (КОХЕЗИЈА).	141
ГРАФИКОН 6. ТРЕТМАН ВЕШТИНА (ПОШТОВАЊЕ НАЧЕЛА ЈЕДИНСТВА/ПОТПУНОСТИ ПАСУСА).	142
ГРАФИКОН 7. ТРЕТМАН ВЕШТИНА (УПОТРЕБА ВЕЗНИКА И ПРИЛОШКИХ ИЗРАЗА – ТРАНЗИЦИЈА).	143
ГРАФИКОН 8. ТРЕТМАН ВЕШТИНА (УПОТРЕБА ЗАКЉУЧНЕ МИСЛИ НА КРАЈУ ЕСЕЈА)...	144
ГРАФИКОН 9. ФОРМУЛИСАЊЕ МАТЕРИЈЕ О КОЈОЈ ТЕМА ГОВОРИ (ФОРМУЛИСАЊЕ ТЕЗЕ) (КГ).	145
ГРАФИКОН 10. ФОРМУЛИСАЊЕ ТЕЖИШТА ТЕМЕ (КГ).	145
ГРАФИКОН 11. ФОРМУЛИСАЊЕ ПРЕДМЕТА О КОМЕ ТЕМА ГОВОРИ (ФОРМУЛИСАЊЕ ТЕЗЕ) (ЕГ).	146
ГРАФИКОН 12. ФОРМУЛИСАЊЕ ТЕЖИШТА ТЕМЕ (ЕГ).	146
ГРАФИКОН 13. ПОШТОВАЊЕ НАЧЕЛА ЈЕДИНСТВА ПАСУСА, КОХЕЗИЈЕ И КОХЕРЕНТНОСТИ (КГ).	147
ГРАФИКОН 14. ПОШТОВАЊЕ НАЧЕЛА ЈЕДИНСТВА ПАСУСА, КОХЕЗИЈЕ И КОХЕРЕНТНОСТИ (ЕГ)	147
ГРАФИКОН 15. ПОШТОВАЊЕ НАЧЕЛА ПОТПУНОСТИ ПАСУСА (КГ).	148
ГРАФИКОН 16. ПОШТОВАЊЕ НАЧЕЛА ПОТПУНОСТИ ПАСУСА (ЕГ).	148
ГРАФИКОН 17. УПОТРЕБА ВЕЗНИКА И ТРАНЗИЦИЈА НА ИНИЦИЈАЛНОМ И ЗАВРШНОМ ТЕСТИРАЊУ (КГ).	149
ГРАФИКОН 18. УПОТРЕБА ТРАНЗИЦИЈА НА ИНИЦИЈАЛНОМ И ЗАВРШНОМ ТЕСТИРАЊУ (ЕГ).	150
ГРАФИКОН 19. РЕЗИМЕ АНКЕТЕ О СТАВОВИМА ПРЕМА УЧЕЊУ И РАЗМИШЉАЊУ (ATTLS).	160
ГРАФИКОН 20. ПОВЕЗАНО САЗНАВАЊЕ.....	160
ГРАФИКОН 21. ОДВОЈЕНО САЗНАВАЊЕ.	161

СПИСАК СЛИКА

Слика 1 Графички приказ структуре и односа пасуса и есеја (OSHIMA, HOGUE, 2006: 57).....	10
Слика 2 Принцип „ЛЕВКА“	11
Слика 3 План за разраду састава (Живковић, 1994: 207).....	11
Слика 4 Учење на даљину - графички приказ	19
Слика 5 Мешовита и хибридна настава	20
Слика 6. Процеси писања (FLOWER, HAYES, 1981: 370).	37
Слика 7. Таксономија сарадничког е-учења (SALMONS, 2008).	49
Слика 8. Модел за развој критичког мишљења.	56
Слика 9. Блумова дигитална таксономија Саманте Пени (PENNEY, 2010).	70
Слика 10. ADDIE модел за креирање курсева учења на даљину (MCGRIFF, 2000).....	74
Слика 11 Приказ фаза у радионици.	115
Слика 12 Одабир методе евалуације оцене.	116
Слика 13 SWOT матрица	175
Слика 14. Алгоритам социоконструктивистичког модела когнитивних процеса.	184

„It’s not about the technology, it’s about the pedagogy“

(Mazur, 1997)

„It’s not about the tools, it’s using the tools to facilitate learning“

(Churches, 2009)

Имајући стално на уму да ученике треба припремити за живот у свету будућности, за нека нова занимања и потребе које још не постоје а која ће се развити до тренутка када они буду стасали, наметнула се идеја да су информационо-комуникационе технологије¹(ИКТ) управо оно што је потребно интегрисати са наставом страних језика како би учење језика било ефективно. Најзначајнији ресурс ИКТ-а за наставу су постали рачунари који у комбинацији са интернетом² и технологијама веб 2.0 пружају неограничене могућности за успешно подучавање језика. „Технологија није метод, већ ресурс који подржава разноврсне приступе“³ (Warschauer, 2002) па је зато битан начин на који се употребљава како би утицала на учеников приступ учењу. У том мору ресурса које ће нам омогућити индивидуализован приступ ученицима, постоје разни електронски алати и платформе који нам помажу да што боље развијемо језичке вештине код ученика међу којима се издвајају писање и читање као примарне вештине и потребе. Више него икад имамо потребу да пишемо – шаљемо електронску пошту, понуде, захтеве, молбе, остављамо поруке на друштвеним мрежама и коментаришемо на разним порталима... Више него икад комуникацију остварујемо писањем а не говором. Писање постаје примарна вештина за XXI век, али је за успешну комуникацију писањем потребна вежба да научимо како да се изражавамо, организујемо своје мисли и успешно преносимо поруку. Међутим, понекад је тешко остварити комуникацију писаним путем. Када говоримо, саговорник може да тражи појашњења или да обрати пажњу на наш говор тела,

¹ Према „Смерницама за унапређивање улоге ИКТ у образовању“: „информационо-комуникационе технологије (ИКТ) обухватају рачунарски хардвер и софтвер и средства електронске комуникације која се користе за прикупљање, обраду, чување и размену информација, укључујући и одговарајуће услуге и садржаје“ (Национални просветни савет, 2013: 15).

² Иако је раније могло да се пронађе и Интернет, сада је према Правопису исправно писање малим словом (Пешикан, и др. 2010: 66).

³ Превод свих цитата у раду са енглеског на српски радила је ауторка.

односно на наше невербално комуницирање⁴. Ипак, ако неко жели да пренесе језгровиту и тачну поруку у писаној форми, не може се ослонити на невербалну комуникацију. Гарднер сматра да проблем постаје већи уколико стручњак из области није у стању да пренесе своје идеје правилно приликом писања научних или истраживачких радова. Многи читаоци их не разумеју како треба и, на тај начин, долази до погрешних интерпретација (Gardner, 2011 [1983, 1993]: 101). Иако је уврежено (погрешно) мишљење да је добро писање ствар талента и да се не може научити, неопходно је радити на развоју вештине писања током школовања на организован и систематичан начин (Boeglin, 2010; Милатовић, 2007; Живковић, 1994; Шуваковић, 2010).

Курсеви академског писања су императив⁵ на терцијарном нивоу образовања: студенте треба научити како да изразе своје идеје на концизан и кохерентан начин, организују мисли у смислене, структуриране пасусе и подрже своје идеје валидним аргументима. Такође је значајно радити са студентима на правопису и стилу писања. За изражавање на одговарајући начин у писаном облику су потребне специфичне вештине писања. Циљ предмета академског писања је да скрене пажњу на значај техничких и језичких аспеката писања, при чему студенти треба да науче формат и организацију есеја, развију вештину писаног језика и изражавања идеја кроз уравнотежен и објективан садржај. Академски есеји су средства за представљање нечијег истраживања и закључака академској заједници. Како би школовали елоквентне и писмене дипломце, факултети треба да понуде такве курсеве. Благојевић наводи неколико разлога зашто је увођење предмета Академско писање потреба новог универзитета:

- треба усагласити наставне планове универзитета у нашој земљи са плановима релевантних универзитета у иностранству
- оспособити студенте да се писмено изражавају у форми есеја, семинарских радова, научних или стручних извештаја, истраживачких чланака и дипломских радова

⁴ „Језик тела (или невербална комуникација) је средство којим људи (и неке животиње) преносе информације свесним или несвесним гестовима, телесним покретима или изразом лица.“ (Милатовић, 2007: 30) Милатовић (2007) издваја следеће облике невербалног комуницирања: гестовни говор – гестикулација, гримасе (мимика), осмех и сигнали очима.

⁵ Милатовић каже о важности писања и писмености: „Писање и писменост данас није само културна потреба већ општеживотни императив.“ (Милатовић, 2007: 81)

- подићи општу писану академску културу (Благојевић, 2007: 569—570).

Ова дисертација се бави развојем вештине академског писања у једном савременом методичко-педагошком приступу – у сарадничком окружењу. Помоћни алат за реализацију сарадничког рада су представљали електронски алати који су саставни део једне од платформи за учење на даљину. Због свега тога имали смо потребу да скренемо пажњу на наставу писања на страном језику и на начин како бисмо је осавременили технологијама које су блиске нашим студентима. Пренски је већ указао на јаз између наставника и ученика када је технологија у питању: наши ученици су дигитални „урођеници“, јер су у њиховом свету ИКТ саставни део живота: ⁶ „Наши ученици данас су сви ’изворни говорници’ дигиталног језика рачунара, видео-игара и интернета“ (Prensky, 2001: 1). С друге стране, наставници се осећају као дигиталне придошлице који се боре да разумеју нови виртуелни свет и труде се да сакрију свој „недигитални акценат“ (Prensky, 2001: 2). Тешко је очекивати резултате само из учионице – свет у ком наши ученици живе је дигитализован и требало би да се наставници прилагоде таквом раду:

[...] уколико едукатори који су дигитални имигранти стварно желе да сустигну дигиталне урођенике, тј. све своје ученике, мораће да се промене. Крајње је време да престану да се жале и, баш као што мото Најки дигиталне генерације каже *’Just do it!’*, успеће у догледно време. (Prensky, 2001: 6)

Поред прилагођавања, Пренски додаје да је значајна административна подршка како би се наставници брже и лакше снашли у дигиталном окружењу: „И њихов успех ће доћи пре уколико имају подршку управе институције“ (Prensky, 2001: 6).

Садашње тенденције у примени технологије у настави су разноврсне. Можемо издвојити следеће као актуелне: гејмификација (енгл. *gamification*), потраге на мрежи (енгл. *web quests*), пројектно учење, платформе за учење засноване на друштвеном повезивању (енгл. *social learning platforms*), системи за управљање учењем и сл.

Гејмификација представља скуп техника, метода и алата на мрежи

⁶ Према подацима са сајта *Internet Live Stats* 8. новембра 2016. Србија се налазила на 72. месту на свету од 201 рангиране земље са 54% корисника интернета (<http://www.internetlivestats.com/internet-users-by-country/>).

дизајнираних као игре или оних који могу да потпомогну принципе игре у образовању. То није увођење видео-игара у наставу, већ усвајање принципа игара. Основне технике и принципи гејмификације су: додела бецева, нивелисање (прелажење са нивоа на ниво од лакшег ка тежем), додела бодова ради добијања привилегија, потрага за савладавањем препрека, мапа знања као водич за игру (што је заправо силабус), примена речника игара (нпр. почетник и мастер) (Јурић, и др. 2014). Општа подела ових алата на мрежи укључује: тестове знања, системе за одговарање на клик (енгл. *classroom response system*) и квизове, анкете и гласања, потраге на мрежи.

Потраге на мрежи се могу осмислити на тај начин да подсећају на планирање рада на пројекту. Сада има пуно алата који су предвиђени управо за пројектно учење. Пројектно учење се заснива на изради пројеката (енгл. *project-based learning*) и усмерено је ка решавању задатака (енгл. *task-based learning*). Пројекат је сваки заокружен, целовит и сложен подухват чија се обележја и циљ могу дефинисати, а мора се остварити у одређеном времену и захтева координиране напоре неколико или већег броја ученика. За сваки (добар) пројект је важно да: има циљ и резултира продуктом учења, подразумева сложенији задатак (који се разлаже на једноставније, рутинске), има одређено трајање, тј. рок за завршетак, по правилу укључује рад више (група) ученика, подразумева сарадњу и координацију свих учесника. Најједноставнији пројекти у настави страног језика применом технологије су писање одељенског часописа, школске новине, израда сајта/странице на енглеском, снимање кратког видео-материјала на одређену тему итд.

Платформе за учење засноване на друштвеном повезивању су по начину функционисања друштвене мреже, али су по намени системи за управљање учењем. Друштвено повезивање је само спољни принцип за интеракцију и трансфер знања који би требало да се дешава унутар тих платформи. Функционишу у строго контролисаним условима, ограниченим дозволама и обезбеђеној приватности група и разреда. Поред наставника и ученика, обично је дозвољен приступ и родитељима. На овим платформама могу се пронаћи разни алати слични онима на системима за управљање учењем: за постављање задатака, за креирање квизова, складиштење и чување датотека, библиотека, календар и планер

активности, праћење напредовања и вредновање. Поред наставника, ове алате могу да користе и ученици. Платформе за учење засноване на друштвеном повезивању могу да допринесу бољој организацији рада у образовним установама на следећи начин: припремна настава за завршни или матурски испит ученика; такмичења из разних предмета; рад секција, додатке и допунске активности; школски и међушколски пројекти; краткорочне и дугорочне обуке и курсеви за ученике.

Системи за управљање учењем представљају технички најсложенији начин испоруке наставног материјала ученицима и обухватају принципе свих претходно наведених примера. О системима за управљање учењем ће бити више речи у другом поглављу. У овој дисертацији смо се бавили темом академског писања помоћу алата за сарадничко оцењивање који су интегрални део једног система за управљање учењем. Дисертација „Развој вештине академског писања на енглеском као страном језику помоћу алата за сарадничко учење и оцењивање“ заснована је на истраживању спроведеном са студентима Факултета политичких наука Универзитета у Београду. Организована је у девет поглавља у две целине. Прва целина се односи на критичко-теоријски оквир и обухвата поглавља 1–4. **Прво поглавље** се бави концептом академског писања са посебним освртом на ову врсту радова на енглеском као страном језику. Представљају се карактеристике и појашњавају облици академског писменог изражавања. У **другом поглављу** се обрађују приступи учењу кроз информационо-комуникационе технологије, односно, кроз системе за управљање учењем и њихову примену у настави језика. У **трећем поглављу** се образлаже теоријски оквир и даје преглед теорија које се налазе у основи и академског писања и његовог развоја помоћу система за учење на даљину. У **четвртном поглављу** се излиставају досадашња научна истраживања на ову тему и са овим поглављем се завршава прва целина. Друга целина обрађује експериментални део истраживања. Почиње **петим поглављем** и представљањем истраживања: одређење теме, циљ, методологија, начин обраде материја и процедура рада. **Шесто поглавље** описује саму реализацију, ток истраживања и начине решавања новонасталних проблема. Добијени резултати и њихова обрада су представљени у **седмом поглављу**, док се у **осмом** критички осврћемо на овај рад. У **деветом поглављу** приказујемо импликације за теорију, наставнике и наставу и при креирању курсева на даљину. Последње поглавље је **закључак** који

је донет на основу добијених резултата и садржи предлоге за будућа истраживања у овој области. На крају се налазе **списак литературе и извора** коришћених при изради дисертације као и **прилози** који чине саставни део рада.

1.1 КАРАКТЕРИСТИКЕ АКАДЕМСКОГ ПИСАЊА

Академско писање није исто што и стваралачко или креативно писање. Креативно писање се посматра као облик уметничког изражавања и стваралаштва и може се само донекле научити јер се заснива и на таленту (Милатовић, 2007: 83). С друге стране, академско писање није облик уметничког изражавања и није потребан посебан таленат (осим вероватно писмености) за његово савладавање. Да би се успешно владало академским формама, потребно је прво савладати техничке аспекте академског писања. То значи да у оквиру предмета студенте треба упознати са форматом, формом и основним карактеристикама есеја⁷. **Формат** есеја јесте чисто технички захтев и важно је да се провере наслов, увлачење редова, маргине, размак, број речи, начин цитирања или друге потребне одреднице. Овакви захтеви се углавном постављају на нивоу факултета или универзитета (прилог 1). Неки захтеви су, попут начина и стилова позивања и цитирања, међународни, тако да се сада примењују стилови цитирања попут АРА, MLA, Харвард, Чикаго, итд.⁸ О форми, тј. облику есеја ће бити речи у одељку 1.6 под насловом Врсте академских радова и облици писменог изражавања.

Основне **карактеристике** академског писања могу се сврстати у три категорије: садржај, организацију и језик. Поред ових карактеристика, академско писање има своја правила и технику писања која подразумева поштовање разних начела (начело јединства, начело прогресије, начело равномерности, начело логичке повезаности, и сл.) и етапе израде писаног састава⁹. По питању стила, одликује га објективност, аналитичност, тачност и прецизност.

⁷ Треба нагласити да постоји разлика између значења речи есеј у српском и енглеском језику. Есеј се на нашем језику назива још и **оглед**, а када је краћи - **запис**. Има наглашен лични став и важна му је и мисаона и емоционална страна (Живковић, 1994: 243). У овом раду се под термином есеј подразумева англосаксонско шире поимање есеја да је есеј писани рад од неколико параграфа на једну тему (Oshima, Hogue, 2006: 56).

⁸ Приликом спровођења истраживања студентима је препоручен стил **APA** (*American Psychological Association*).

⁹ Више о етапама израде писменог састава ће бити речи у поглављу 3.3. Модел когнитивних процеса.

1.2 САДРЖАЈ

Садржај се односи на главну идеју и информације које се дају у есеју: која је материја теме, тежиште теме и који докази се пружају (аргументи, детаљи и примери) како би се подржала главна идеја. Материја рада је предмет о коме тема говори, док је тежиште теме смисао или правац у коме треба одговорити на тему (Живковић, 1994: 196). Тежиште теме представља главну идеју писаног рада; аргументи, детаљи и примери служе као изведене идеје за развијање и доказивање главне идеје. Садржај је веома важан за композицију писаног састава да не би дошло до „промашене теме“, тј. писања о нечему другом а не о ономе што тема тражи (ово је и једно од основних начела за добро писање – начело јединства). Будући да је један од циљева академских студија да продуби и прошири знања студената у одређеној области студија, на курсевима писања треба научити будуће стручњаке, специјалисте и истраживаче како да пренесе своје идеје и открића другима (в. језик као алат за комуникацију у Gardner, 2011 [1993]: 101). Начин преношења научно истраживачких закључака у писаној форми је управо кроз садржај.

Садржај есеја није само организациони, већ и контекстуални изазов. Захтева структуриране пасусе са посебним освртом на поштовање начела о редоследу важности и логичке повезаности. Дobar садржај у есеју подразумева да је на задату тему написан релевантан и адекватан одговор. Садржај есеја треба да буде уравнотежен, како по питању пасуса, тако и по питању идеја. Студенти треба да науче како да критички мисле предлажући предности и недостатке, изражавајући слагање и неслагање, дајући поређења и пружајући објективно чињенице и примере. Укратко, садржај есеја зависи у великој мери од знања оног ко пише, али је исто тако важно да писац овлада организационим изазовима како би адекватно пренео поруку читаоцу.

1.3 ОРГАНИЗАЦИЈА

Следећи релевантан технички аспект је **организација** есеја, односно, да ли је есеј организован по пасусима, почев од увода, преко разраде и на крају закључка. Осим тога, није битна само организација пасуса на макро нивоу– сваки од пасуса треба да има своју микро организацију и састав како би се лакше пренеле идеје.

Студенти треба да науче како да развију своје идеје преко главне и контролне идеје и даље их подржавају чињеницама, аргументима и примерима. Овај процес се назива принцип „левка“ (енгл. *funneling*) и потребно је доста времена и праксе да се развију такве техничке вештине.

Организацијом се постиже сређивање идеја у смисаоне целине:

Писати о нечему – то значи развојати своје мисли о постављеној теми тако да се предмет о коме је реч или прикаже, или објасни, или докаже. Али било да хоћемо да постигнемо једно, или друго, или треће, потребно је пре свега знати тачно циљ коме тежимо и пут којим ћемо се кретати до тог циља. [...] Потребан нам је план нашег мисаоног кретања, тј. план нашег писаног састава, којим постижемо правилну композицију тога састава, тј. правилан распоред делова нашег састава. (Живковић, 1994: 195)

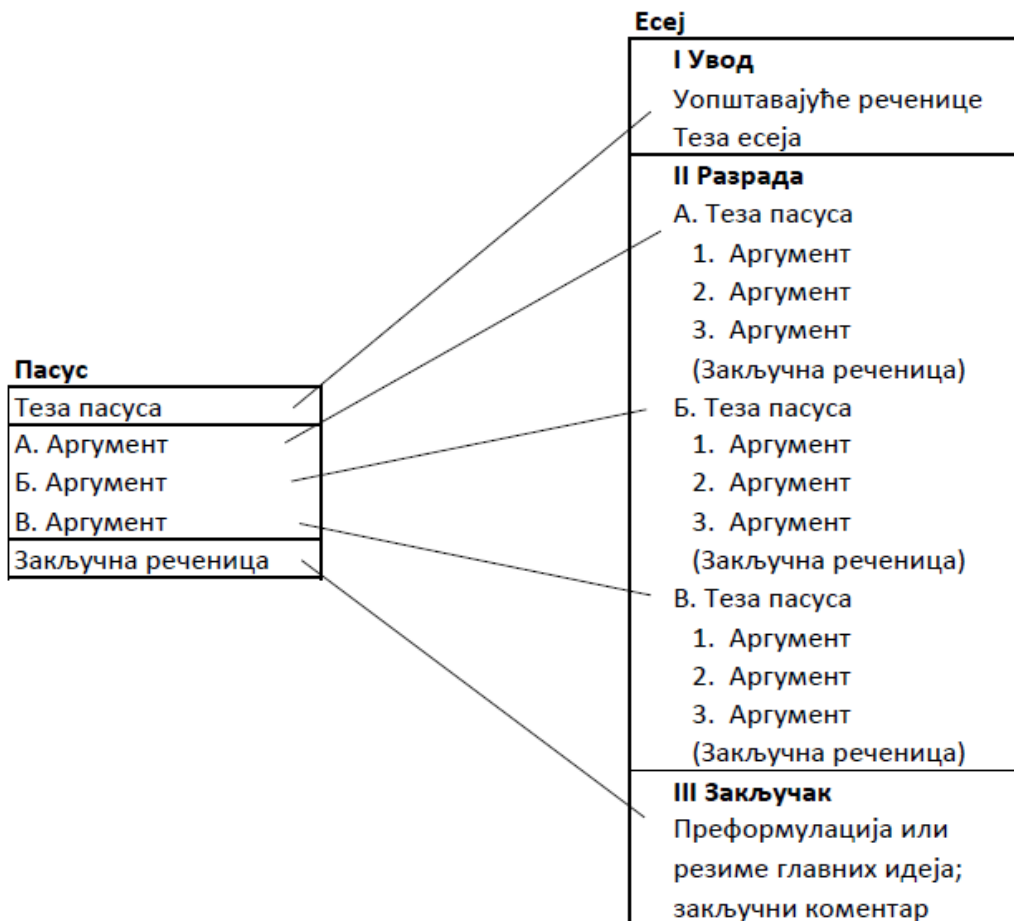
Композиција есеја има увод, разраду и закључак. Есеј може имати само ова три основна, али и више пасуса што зависи од сложености теме. Основни елемент композиције је пасус (параграф, став или одељак):

Параграф је онај део писаног или штампаног текста који почиње увученим редом и траје до следећег увученог реда. Параграф представља групу реченица повезаних једном уопштавајућом (главном) мишљу, која се назива темом параграфа. Отуда се правилност параграфа састоји у томе да да он буде јединствена мисаона целина која има своју релативну самосталност. (Живковић, 1994: 229)

Прва реченица из ове дефиниције одговара поимању пасуса у српском језику. Правопис српског језика налаже да се на почетку пасуса ред обавезно увлачи, док није оправдан манир да се почетни ред не увлачи и да се прелазак на други пасус сигнализира повећаним проредом (белином) (Пешикан, и др. 2010: т. 188). Међутим, у енглеском језику се почетни ред може увлачити или, уколико се не увуче, повећава се проред између пасуса.

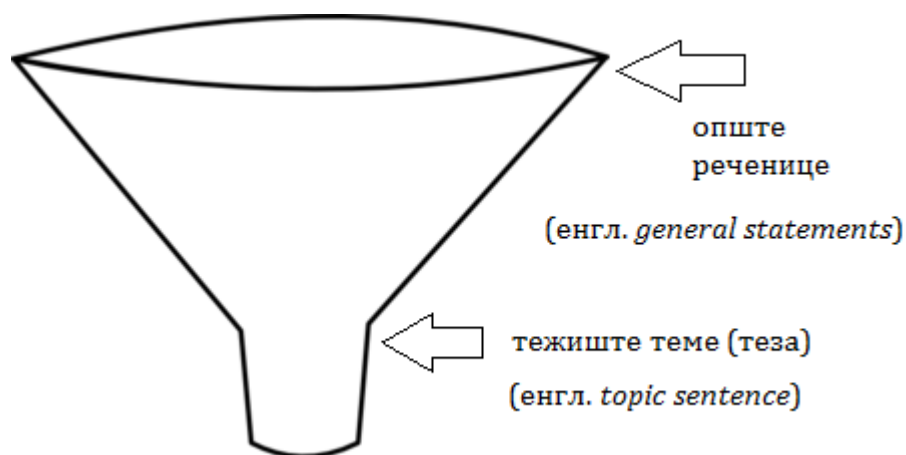
Основни елементи сваког пасуса су теза или материја теме (енгл. *thesis statement* или се назива *topic sentence* када се налази на почетку пасуса), тежиште теме или главна идеја/мисао (енгл. *controlling idea*), аргументи који подржавају тезу (енгл. *supporting sentences*) и закључна реченица у пасусу (енгл. *concluding sentence*). Треба направити разлику између следећа два термина на енглеском језику пошто се на српски исто преводе термином теза: *thesis statement*, што је теза рада (теза се може изразити и са неколико реченица) и *topic sentence*, што је

прва/уводна реченица у пасусу која нам саопштава предмет о коме тема говори, формулација пасуса. Графички приказ структуре и односа пасуса и есеја је приказан на слици 1:



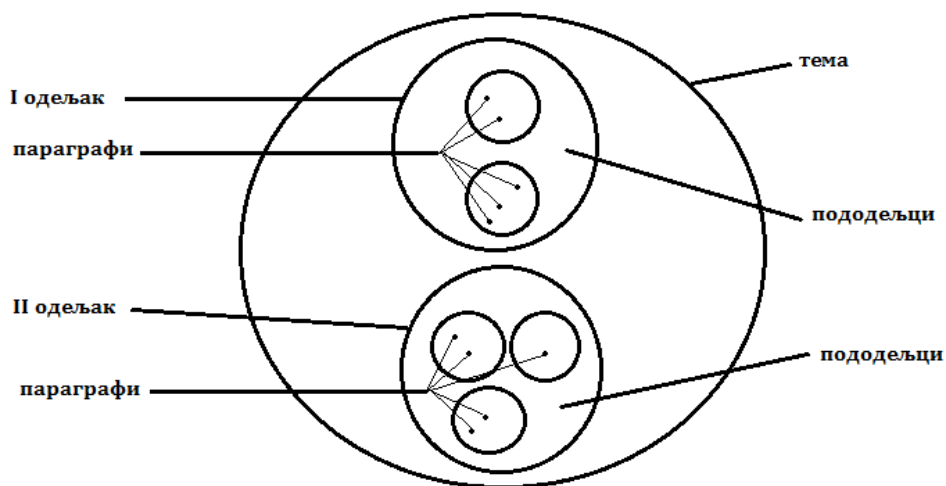
Слика 1 Графички приказ структуре и односа пасуса и есеја (Oshima, Hogue, 2006: 57)

Увод треба да заинтересује читаоца да настави даље са читањем и да му пружи основну информацију о томе шта следи у разради. У уводу се одговора на питања попут: да ли уводне и опште реченице дају увид у позадину, колико уводних реченица има, да ли успевају да заинтересују читаоца да чита даље, да ли садржи реченицу која изражава главну идеју са тежиштем (тезу) и сл. Чест приступ при писању увода је по принципу „левка“. То значи да се почиње општим реченицама које све више воде ка појединачним аспектима есеја, тј. воде до тежишта теме.



Слика 2 Принцип „левка“

Принцип „левка“ се примењује на структуру свих пасуса који следе. Пасуси у разради треба да имају структуру, логично следе један након другог (да имају добру транзицију) и буду добро повезани. Живковић је на следећи начин схематизовао план за разраду састава:



Слика 3 План за разраду састава (Живковић, 1994: 207)

Састав може имати различит број одељака или пододелака, али се треба увек придржавати следећег правила: тема се развија од ширих ка све ужим мисаоним целинама.

Писање доброг закључка је вештина да се резимира све претходно речено и подсети читалац на то које су главне цртице у раду. Препоруке су да закључак, као и увод, буде обима 10% укупног текста (Шуваковић, 2010: 65).

1.4 ЈЕЗИК

У категорију језика спадају познавање одређених граматичких и правописних правила и примена одговарајућег језичког регистра (формални, неформални или неутрални). Добра употреба језика подразумева примену правописних правила, писање интерпункције и великог слова, употреба граматике, реченичних конструкција и вокабулара.

Штавише, користећи различите језичке конструкције не само да ће се додати разноврсности и богатству аргументације, већ и допринети постизању кохерентности (прати се логична организација, користе се транзиције и конзистентне заменице) и начела јединства (једна идеја по пасусу). Поред тога, како би имали ефикасну комуникацију, требало би обратити пажњу на кохезију, која се одређује као природна и логичка повезаност елемената унутар пасуса и есеја (Oshima, Hogue, 2006: 21). Развијање вештине писања захтева и примену одговарајућег стила и коришћење адекватног вокабулара. За академско писање је потребно примењивати формални или неутрални стил и вокабулар који најпрецизније даје описе у постављеном задатку.

Споменуте карактеристике садржаја, организације и језика предуслови су за добро писање академских радова. Поред ових карактеристика, треба водити рачуна и о поштовању основних начела доброг писања.

1.5 ОСНОВНА НАЧЕЛА ДОБРОГ ПИСАЊА

Класификација начела доброг писања је различита и разни аутори наводе различите поделе. Према Милатовићу основна начела доброг писања у академске сврхе су: начело научности, начело јединства, начело прогресије, начело равномерности, начело логичке повезаности и мотивисаности, начело здравог разума (Милатовић, 2007: 89–90). Живковић спомиње само три основна начела: начело јединства, начело прогресије и начело равномерности (Живковић, 1994: 202). Сматрамо да су за писање есеја важна следећа начела:

- начело јединства/потпуности пасуса (енгл. *unity*): рад не одступа од теме ни у једном сегменту;
- начело целовитости пасуса (енгл. *coherence*): сви делови пасуса су међусобно повезани и прелаз се не примећује добром употребом транзиција;

- начело логичке поделе (енгл. *logical division of ideas*): редослед излагања је логичан, композиционе целине морају постојати у добро организованом логичком смислу.

Ми бисмо овде додали још једно начело за које сматрамо да је важно при писању есеја, а нарочито дужих академских радова: начело транзиције. Под начелом транзиције подразумевамо повезаност између пасуса и складан прелаз из једног пасуса у други, као и целине унутар пасуса. Поштовање овог начела постиже се умешним избором транзиција тј. употребом везника, прилошких израза и речи које нам сигнализирају да прелазимо на други аргумент, настављамо у истом маниру, закључујемо, итд. (енгл. *transition signals*). При писању дужих радова начело транзиције се односи на прелаз између поглавља у раду.

1.6 ВРСТЕ АКАДЕМСКИХ РАДОВА И ОБЛИЦИ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Сматрамо да треба направити разлику између врста текстова који се пишу, односно, облика писменог изражавања. Када говоримо о академским радовима, углавном се мисли на радове којима се испуњавају студентске обавезе – стручне радове, научно-стручне радове и научне радове (Шуваковић, 2010: 17). Поред ових, постоје и прегледни радови. У Акту о уређивању научних часописа побројане су следеће врсте радова:

„Научни чланци: 1. оригиналан научни рад (рад у коме се износе претходно необјављивани резултати сопствених истраживања научним методом); 2. прегледни рад (рад који садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема или подручја у коме је аутор остварио одређени допринос, видљив на основу аутоцитата); 3. кратко или претходно саопштење (оригинални научни рад пуног формата, али мањег обима или прелиминарног карактера); 4. научна критика, односно полемика (расправа на одређену научну тему заснована искључиво на научној аргументацији) и осврти. [...] Стручни чланци: 1. стручни рад (прилог у коме се нуде искуства корисна за унапређење професионалне праксе, али која нису нужно заснована на научном методу); 2. информативни прилог (уводник, коментар и сл.); 3. приказ (књиге, рачунарског програма, случаја, научног

догађаја и сл.).“ (Министарство за науку и технолошки развој РС, Народна библиотека Србије и Центар за евалуацију у образовању и науци, 2009)

Пошто је писање споменутих академских радова на енглеском језику превисок захтев, обично се за увод у академско писање ради на краћим облицима писменог изражавања. Облици писменог изражавања по структури могу бити: препричавање, причање, описивање, извештавање, тумачење, расправљање (Милатовић, 2007: 109)¹⁰. Неки аутори сматрају да се ова подела може вршити на следеће врсте текстова: приповедачки, излагачки, аргументативни, истраживачки и визуелни текст (Мур, 2010: 13).

Ова друга подела је карактеристична за ауторе са енглеског говорног подручја и углавном се у књигама о академском писању на енглеском језику говори о следећим врстама:

- наратија (енгл. *narrative essays*)
- есеји у којима се објашњава нека процедура (енгл. *how to* или *process essays*)
- излагање, есеји у којима се објашњавају узрочно-последичне везе (енгл. *cause/effect essays*)
- есеји у којима се пореде два појма/појаве/ствари, објашњавају сличности и разлике (енгл. *comparison/contrast essays*)
- аргументативни есеји (енгл. *argumentative essays*)
- описивање (енгл. *descriptive essays*)
- парафразирање и писање резимеа (енгл. *paraphrase and summary*) (Oshima, Hogue 1997; 2006).

Следи кратки приказ карактеристика сваког од ових есеја.

Наратија или причање (приповедање) представља приказ неког догађаја. Када се пише наративни есеј, пише се о догађајима или доживљајима оним редоследом како су се догодили или десили, односно, догађаји се излажу логички или хронолошки (Живковић, 1994: 238). Од језичких конструкција битно је примењивати изричне и временске реченице.

Есеји у којима се описују процеси и процедуре слични су наратији. Користе се за препричавање историјских догађаја, писање биографија и

¹⁰ Милатовић даје поделу и на облике научне комуникације: белешка, осврт, чланак, расправа, студија, рецензија (приказ), научна и стручна критика, полемика, есеј (Милатовић, 2007: 112).

аутобиографија, објашњавање процеса и процедура. Идеје се организују хронолошким редом онако како су се десиле (Oshima, Hogue, 2006: 81).

Излагања су есеји којима се објашњавају узрочно-последичне везе. У њима се дискутује о разлозима (за нешто) и ефектима (резултатима), или оба (Oshima, Hogue, 2006: 94). Карактеристично за ову врсту есеја јесте да се пасуси унутар есеја могу организovati на два начина: као пасуси у блоку (енгл. *block*) или ланцу (енгл. *chain*).

У **есејима поређења** се објашњавају сличности или разлике између две ствари/појма/појаве/особе. Један од начина да се напише разрада у оваквом есеју је по принципу ставка по ставка (енгл. *point-by-point*). Затим се ставке могу груписати према сличностима или разликама и онда се примењује блок организација.

У **аргументативним есејима** аутор изражава своје слагање или неслагање са нечим и аргументовано брани своје мишљење. Такође су популарни на испитима јер се тражи од студената да заузму став и критички просуђују о некој теми. Могу се организovati као блок или ставка по ставку. Ова врста есеја је најсличнија **расправи** на српском језику:

Сви ми имамо прилике и потребе да понекад саставимо неки напис о каквом стручном проблему, или о одређеној друштвеној теми, или о неком моралном ставу, или о каквом јавном питању. Тај проблем, ту тему, то питање треба изложити, објаснити, доказати; треба изнети ставове за и против, указати на слична питања и њихова решења, навести примере који илуструју или потврђују наше тезе, извести закључак у смислу наше основне мисли по том питању. (Живковић, 1994: 240)

Разлика између расправе и аргументативног есеја је мала, али можемо рећи да се огледа у следећем: у расправи се проблем или питање јасно излаже и затим се износе ставови за или против, за разлику од аргументативног есеја у ком се проблем не излаже тако опширно као у расправи. Расправа се састоји од (1) постављања хипотезе, (2) доказивања тезе и (3) потврђивања или доказивања хипотезе (Кундачина, Банђур, 2007: 106). Обично је дужа од аргументативног есеја, а када у расправи аутор документује своје тезе и закључке чињеницама из других научних расправа, реч је о студији (Живковић, 1994: 241).

Приказ неке личности, предела или појаве захтева облик **описа или дескрипције**. Опис као облик писаног састава треба разликовати од описа у

књижевним уметничким делима. Кликовац управо из тог разлога наводи да постоје две врсте описа: технички (научни) и сугестивни опис (Кликовац, 2008: 81). За технички опис каже: „Технички опис даје информацију о описиваној ствари. Спада у излагачке текстове, јер му је циљ да обавести, изнесе податке, да би читалац боље разумео описани предмет. Предмет се анализира [...] и о њему се дају систематске и потпуне информације“ (Кликовац, 2008: 83). За добар опис треба запазити карактеристичне појединости и изразити лични став о ономе што се описује.

Парафразирање, писање сажетака (апстракта) и резимеа спадају у важне облике академског писања јер без њих ниједан академски рад не би могао да буде – академски. Да би рад имао научно-стручне карактеристике, треба цитирати друге ауторе. Међутим, само преписивање директних речи није довољно. Парафразирање је препричавање неког дела туђег текста (својим речима) без промене значења. Писање сажетака или резимеа слично је парафразирању, али је краће. У сажетку, тј. резимеу се спомињу само главне идеје и кључни појмови. Саставни делови сажетка су циљ истраживања, методи, резултати и закључак. Има од 100 до 250 речи, стоји на почетку рада и пише се на језику рада или енглеском језику. Уколико је рад написан на српском језику, треба дати и проширени сажетак на страном језику, тзв. резиме који се налази на крају чланка након одељка литературе. Резиме представља сажетак дужине 1/10 текста (Акт о уређивању научних часописа, 2009).

За све ове облике писменог изражавања важе правила о формату, организацији и начелима доброг писања као што су наведени у овом поглављу.

У даљем раду ће бити речи о системима за управљање учењем како би се боље објаснила реализација истраживања о развоју вештине академског писања помоћу електронских алата.

Када се говори о учењу на даљину, данас се углавном мисли на употребу интернета и разних софтверских решења за комуникацију наставник–ученик и ученик–ученик. С друге стране, учење на даљину се јавило много пре појаве рачунара и интернета и као такво је било у виду дописних школа и курса, при чему је материјал за учење испоручиван ученику за самостално учење код куће (нпр. Penn State University из Сједињених Америчких Држава 1892. године развио је систем за достављање материјала студентима који су становали далеко од образовних центара¹¹). С појавом рачунара и интернета овај материјал се испоручује електронским путем: први кораци у учењу на даљину помоћу рачунара су преко електронске поште да би се временом пребацивали на специјализоване сајтове. Затим је дошло до револуције у онлајн (енгл. *online*) учењу појавом алата веб 2.0,¹² који су омогућили интеракцију и активно учествовање у процесу учења. Пример ових алата су уређивање блогова и викија, дељење и учествовање у садржају, конверзација, потраге на мрежи, повезивање и дељење садржаја преко друштвених мрежа. Појава ових алата и њихова стална надоградња у виду софистицираних платформи за учење на даљину представља значајан помак у образовању, јер се њиховом применом прекида са традиционалним приступом пуког испоручивања материјала за учење (што је веома слично фронталном облику рада у учионици, држање предавања *ex cathedra*) – настава се окреће ученику тако што га укључује у процес учења пружајући му могућност интеракције и са наставником и са другим учесницима више него икад раније. Још је 1997. Ерик Мазур (Eric Mazur), професор физике са Харварда, увидео проблем при класичном држању предавања и констатовао да тада не долази до дубљег разумевања теме о којој је реч:

¹¹ Подаци преузети са званичног сајта Универитета у Пенсилванији <http://www.worldcampus.psu.edu/about-us>

¹² Веб 2.0 је друга фаза развоја веба чије карактеристике су: динамичне веб странице са већом могућношћу за промене, постављање и преузимање садржаја; интеракција између власника и корисника, и међу корисницима; синхрона комуникација међу корисницима; прилагођавање другим, тзв. паметним уређајима: мобилним телефонима, таблет рачунарима (Јурић, и др. 2014: 7).

Један од проблема са конвенционалном наставом лежи у презентацији материјала. Она најчешће долази директно из уџбеника и/или бележака са предавања, дајући ученицима мало подстицаја да учествују на предавањима. И проблем представља то што је класична настава скоро увек у виду монолога испред пасивне публике. Само изузетни предавачи су у стању да држе пажњу ученика све време. Још је теже обезбедити адекватну могућност за студенте да критички размишљају кроз аргументе који се представљају. Сходно томе, предавања само појачавају осећања ученика да је најважнији корак у савладавању материјала меморисање плејаде наизглед неповезаних примера. (Mazur, 2015)

Решење које је он предложио је примена технологије у комбинацији са педагогијом: употреба електричних уређаја који се зову „кликери“ (енгл. *clickers*) на предавањима у комбинацији са вршњачким учењем (Mazur, 1997). Овакав начин рада представља заокрет у односу на класичну наставу¹³ и уводи нове приступе и теорије у учењу. Уопштено говорећи, примена било какве технологије и уређаја дефинише се као електронско учење (енгл. *e-learning*)¹⁴.

Иако се често употребљавају као синоними, појмови електронско учење¹⁵ и учење на даљину разликују се у основном значењу: „Под појмом е-учење подразумевају се наставне садржине и активности учења остварени помоћу електронске технологије” (Nadrljanski, и др. 2008: 106). Електронско учење подразумева примену рачунара и онлајн учење, тј. учења на мрежи, али се може примењивати и као допуна класичној настави или на самом часу. У електронско учење спада и примена разних електронских аудио и видео уређаја. Неки аутори електронско учење повезују искључиво са применом рачунара и дефинишу га као „осавремењен процес наставе и учења заснован на примени информационо-комуникационих технологија“ (Ристић, 2006). С друге стране, учење на даљину (енгл. *distance learning*) подразумева да корисник од куће, не само дописним путем већ и преко интернета, прати неке садржаје које поставља креатор курса и на тај

¹³ У овом раду се под термином класична настава подразумева настава у школама или факултетима која се одвија у учионицама са наставником и ученицима или студентима организована у разредно-часовни систем.

¹⁴ Назив електронско учење пише се различито на енглеском језику и постоји неколико облика који се равноправно користе: *eLearning*, *e-Learning*, *elearning*, *e-learning*, *E-learning*. На српском постоје облици „електронско учење“ или „е-учење“.

¹⁵ Због сложености појма електронског учења, све чешће се говори о **континууму електронског учења**, који обухвата ИКТ у учионици, комбиновану наставу и учење на даљину (Јурић, и др. 2014)

начин учи (слика 4). То је:

наставни процес организован у циљу стицања знања, вештина, ставова и вредности ученика/студената, при чему се комуникација између актера у одређеном степену одвија уз помоћ различитих медија и технологија (штампани медији, радио, телефон, телевизија, информационо-комуникационе технологије). (Национални просветни савет, 2013: 15)

Ове врсте учења можемо представити Веновим дијаграмом:



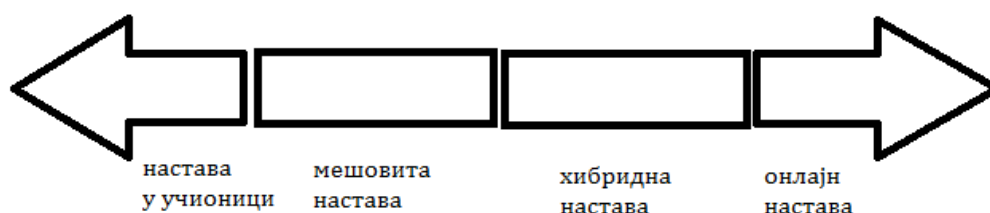
Слика 4 Учење на даљину - графички приказ

У вези са овим је значајно објаснити појмове учења подржаног интернетом (енгл. *Web-based learning*), мешовитог учења (енгл. *blended leaning*) и хибридне наставе (енгл. *hybrid learning*). Ови појмови означавају комбинацију учења путем интернета и учења у учионици, али је разлика међу њима у проценту где се то учење одвија. У учењу подржаном интернетом се више учи у учионици, али повремено се укључује и рад на мрежи. Мешовито учење се дефинише као комбинација технологије и наставе у учионици, где се део обуке и оцењивања спроводи на мрежи како би се побољшали исходи учења и / или смањили трошкови (Banados, 2006: 534 у Whittaker, 2013: 12). На пример, на Универзитету Лојола у Чикагу (Loyola University Chicago) мешовити и хибридни курсеви се разликују по времену проведеном у учионици: уколико се више времена проводи у учионици, а мање на мрежи, онда је реч о мешовитом учењу. Хибридни курсеви подразумевају више времена за учење преко интернета. У хибридној настави се комбинују рад у учионици и учење на даљину, с тим што се 45– 80% учења одвија путем интернета:

Хибридно учење је формални образовни програм у ком ученици делимично уче путем испоруке садржаја и инструкција на мрежи уз неке елементе контроле ученика повремено (време, место, путања и темпо рада) и бар неким делом са супервизором у правој згради ван куће. (Staker, Horn, 2012: 3)

Овде се пре свега мисли на физичке сусрете наставника и ученика у званичним институцијама за учење (школе, факултети, универзитети).

Ова разлика се може приказати на следећи начин:



Слика 5 Мешовита и хибридна настава

С обзиром на то да су различити проценти код различитих аутора који се приказују за једну, односно другу врсту учења, када је у питању проведено време у учионици, на слици 5 графички је приказана настава до 50%, односно, од 50% времена проведеног у учионици или на мрежи.

Методички гледано, дописне школе и испоручивање материјала на мрежи у текстуалном облику су исто и немају жељеног учинка; с друге стране, интерактивно окружење и алати за сарадничко учење попут форума, викија, причаонице и радионица који су постављени у оквиру лекције дају боље резултате у учењу и трајније знање (Zornić, Hasanović, 2011; Suzić, 2002):

Електронско учење нису само имејл комуникација и постављени текстови и слајд-презентације на вебсајт. Квалитетно електронско учење захтева припрему дигиталних образовних материјала заснованих на примени педагошких теорија које подржавају активно и сарадничко учење, као и прилагођавање наставних планова, програма и метода новим видовима комуникације, који су до сада били уско повезани са разредно-часовном организацијом наставе. (Марковић, 2012: 208)

Примена платформи за учење на даљину је велики корак напред у образовању, али треба водити рачуна о томе на који начин се она спроводи (в. Љубојевић, 2010а; Ристић, 2006). Ник Пичи сматра да алати веб 2.0 (алати на мрежи за читање и писање) могу доста да понуде наставницима јер омогућују

социјализацију, сарадњу, креативност, аутентичност и дељење (Peachey, 2009). Улога интеракције у учењу на мрежи је пресудна за ефикасно учење и постоји чак шест облика интеракције у образовању на даљину: ученик–ученик, ученик–наставник, ученик–садржај, наставник–наставник, наставник–садржај и садржај–садржај (Zornić, Hasanović, 2011). Неки аутори сматрају да се оваква врста учења назива e-learning 2.0 јер ученици уче у међусобној интеракцији у оквиру електронских алата:

У том концепту ученици су активни учесници који размјењују идеје, рјешавају отворене проблеме, користе различите изворе информације и заједно креирају ново знање. Тај приступ прикупљања „малих дјелића садржаја, лабаво повезаних“ у ad hoc формираним заједницама учења назван је e-learning 2.0. (Kljakić, 2007b: 3)

Оваква употреба технологије указује на битан заокрет у поимању процеса учења. Традиционално схватање да је учење тежак процес заснива се на моделу дефицита ученика (шта он не зна), представља трансфер информација са наставника на ученика и рецепцију информација од стране ученика; учење је линеарна и индивидуална ствар која се олакшава тако што се садржај учења разбија у мање целине. Традиционални приступ учењу нагиње индивидуалном учењу, где је појединац једини актер у процесу учења. Међутим, савремено виђење процеса учења указује на то да је учење природан и друштвени процес, који подразумева активно учешће, а не пасивну рецепцију знања. Учење се заснива на моделу јаче стране ученичких способности, интересовања и културе, а процењује се на основу успешности обављеног задатка, производа и реалног решавања проблемских ситуација (UNESCO, 2002: 19–21).

Теорије које подржавају овакво ново виђење процеса учења заснивају се на претпоставкама да су ученици активни учесници који циљано траже и конструишу знање у оквиру контекста који има значење за њих. Поред наглашавања интеракције и активног процеса учења, који потичу из социокултурне теорије и теорије конструктивизма, у учењу на даљину се јављају елементи бихејвиоризма¹⁶

¹⁶ У литератури на српском језику се могу пронаћи две верзије ове речи: бихејвиоризам и бихевиоризам. Према правилима транскрипције из енглеског језика било би бихејвиоризам и код неких аутора се јавља у овом облику (Mišić Pić, 2007; Ђорђевић, 2013). Међутим, у „Великом речнику страних речи и израза“ овај термин се наводи само у облику бихевиоризам (Клајн, Шипка, 2007: 216). Такође се облик бихевиоризам јавља у уџбеницима психологије за факултете

и когнитивизма које не треба занемарити при креирању курсева. Комуникација и сарадничко учење се могу остваривати помоћу алата за сарадничко учење (који су углавном саставни део система за управљање учењем, али се могу примењивати и као апликације на мрежи).

Недостаци оваквог приступа су углавном техничке природе: потребно је да сваки ученик има приступ рачунару са добром интернет везом и да наставник буде довољно компетентан да води овакав курс, док систем за управљање учењем нуди ограничен скуп алата, диктира природу интеракције и одређује шта наставник може да уради.

Многи познати универзитети у свету нуде програме учења на даљину за стицање диплома или сертификата, нпр. University of Oregon USA, The Open University, The University of London External Programme, Edinburgh Business School-Heriot-Watt University итд. У нашој земљи је све већа понуда програма студирања на даљину, а многи факултети су већ поставили електронске платформе: Универзитет Сингидунум, Универзитет Метрополитан, Висока техничка школа струковних студија, Факултет организационих наука Универзитета у Београду, Медицински факултет Универзитета у Београду, Филолошки факултет Универзитета у Београду. У Србији је могуће стећи међународно признате сертификате путем учења на даљину које нуди Британски савет. Ови сертификати могу бити за учење енглеског језика, али и професионални развој запослених у образовању (Special Education Needs, CLIL Essentials, Certificate in Secondary English Language Teaching, TKT Essentials, Primary Essentials, Learning Technologies). Од 2008. године актуелне су обуке наставника на мрежи у државним школама у Србији акредитоване од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања и признате као облици стручног усавршавања запослених у образовању. Такође је битно нагласити усвајање новог Закона о основама система образовања и васпитања (Члан 8, 2013) који предвиђа учење на даљину већ за ученике основне школе. То само показује да је и законодавство у Србији препознало потребу да се учење на даљину званично уведе у образовни систем и отвара врата школа и академских институција савременим технологијама.

(Жиропађа, Миочиновић, 2007). С обзиром на то да термин треба транскрибовати према изговору, у овом раду ћемо користити облик бихејвиоризам.

2.1 СИСТЕМ ЗА УПРАВЉАЊЕ УЧЕЊЕМ – МУДЛ

Да би се креирао курс за електронско учење или учење на даљину преко интернета, потребна је одговарајућа софтверска платформа, тзв. систем за управљање учењем (енгл. *LMS – Learning Management System* или *CMS – Course Management System*). Када наставник креира курс на једном од ових система, он се поставља као апликација на мрежи и могуће му је приступити путем интернета. Постоје разне софтверске платформе у зависности од намене и типа курса: Microsoft Class Server, Blackboard, Oracle iLearning, ATutor, Sakai, Articulate, LAMS итд. Један од најпознатијих и најприменљивији систем за управљање учењем Мудл (енгл. *Moodle*) због једноставног коришћења, стабилности система, отвореног кода (може се прилагођавати властитим потребама) и може се бесплатно преузети са званичне Мудлове веб странице (за разлику од нпр. веома популарног Блекборда [енгл. *Blackboard*], који је комерцијалан софтвер)¹⁷. Мудл подржава следеће алате за комуникацију и сарадничко учење: форум, вики, речник, причаоницу, радионицу и блог. С друге стране, на интернету се могу такође наменски користити сви ови алати, али нису у оквиру затвореног система већ наставник мора на сваком засебно да прати напредовање ученика. Управо због наведених погодности, ово истраживање је спроведено на платформи Мудл.

Акроним Moodle настао је од израза *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Модуларно објектно-оријентисано динамичко образовно окружење). Мартин Дугијамас (Martin Dougiamas), творац Мудла, дипломирао је информатику и образовање. Сматрао је да су тадашња софтверска решења за електронско учење једино технички добро направљени, али лоше педагошки. Творцима тих софтвера је недостајало педагошко искуство и Дугијамас је уписао докторске студије из интердисциплинарне области која покрива примену рачунара у настави. Почео да да ради на тези „The use of Open Source software to support a social constructionist epistemology of teaching and learning within Internet-based communities of reflective inquiry“, у оквиру које је направио софтвер Мудл, али је Мудл доживео огроман успех пре него што је теза завршена (Dougiamas, Taylor,

¹⁷ Према осмом по реду годишњег гласања интернет корисника на сајту *2014 Top 100 Tools for Learning*, Мудл се налази на 12. месту најбољих алата за учење (Hart, 2014), а први је када су у питању системи за управљање учењем. Поређења ради, Курсера се налази на 38, Академија Кан на 40, Едмодо на 41, док је Блекборд на 91. месту.

2003). Основна идеја рада је била да мрежни софтвер може успешно да подржи теорију социјалног конструктивизма и повезивања знања, и да да резултате који доводе до побољшања софтвера. Резултат промена приступа учења помоћу софтвера огледа се у следећем: наглашено је учешће у вођењу дијалога кроз измене на који начин се лекције испоручују и инструкционим активностима, те стога учесници учествују у конструкцији знања. На тај начин су настали модули попут викија, форума, речника, блога и многи други који подржавају интеракцију и комуникацију међу учесницима.

Мудл нуди разноврсне приступе и модуле које је могуће искористити ради подизања квалитета наставе, почевши од разноврсних ресурса и наставних материјала, преко разноликих активности (форум, блог, причаоница, вики, анкета), до другачијег приступа оцењивању (не само кроз стандардне тестове већ и на форуму, блогу, раду на речнику, праћење читања лекција, пројектима). На Мудлу је могуће поставити лекције у виду објеката учења¹⁸ који се даље могу користити независно од ове платформе и пребацивати у друге системе за управљање учењем. Ученицима се пружа аутентично окружење са разноликим садржајима (аутентичне језичке ситуације и садржаји на интернету), брза доступност информација, сталан индиректни контакт и са другим ученицима и са наставником као јак мотивациони фактор. Веома битан аспект учења на даљину огледа се и у примени индивидуализованог и диференцираног приступа студентима. Индивидуализација у настави је императив модерне наставе и о томе ће бити речи у наредном поглављу. Конкретно у вези са развојем вештине писања, на овој платформи је могуће реализовати рад кроз форум, блог, речник, радионицу и вики, што је технички једноставније и временски брже у поређењу са редовном наставом. Један од примера временске ефикасности платформе у односу на класичну наставу огледа се у броју написаних, размењених, прегледаних и предатих радова у временском периоду од 10 недеља, што је наше истраживање показало.

¹⁸ Објекат учења је било који ентитет, дигитални или недигитални, који може да се користи за учење. То је самостална и тематски заокружена логичка целина наставног садржаја која је мања од једне лекције и може се изнова употребљавати у новим ситуацијама.

2.2 ПРИМЕНА СИСТЕМА ЗА УЧЕЊЕ НА ДАЉИНУ НА УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Електронско учење и системи за управљањем учењем имају велики потенцијал за примену у настави страних језика (Лончаревић, 2007; Љубојевић, 2010а; Ристић, 2006; Warschauer, Healey, 1998). Предности употребе е-технологија су: успешнији рад наставника, већа мотивација ученика и наставника, велики избор мултимедијалних ресурса за свачије потребе, могућност аутоматске евалуације за сваког ученика, могућност учења језика ван установе, развијање основних језичких вештина попут читања и писања. Овакво наставно окружење релевантно је и стимулативно, из чега произлази да треба искористити велике потенцијале савремених технологија (Ристић, 2006).

Откако је седамдесетих година XX века настао акроним CALL (енгл. *Computer Assisted Language Learning*), примена рачунара у настави страних језика прошла је кроз три фазе: бихејвиористичку, комуникативну и интегративну (Warschauer, 1996). Ове три фазе се не искључују међусобно, свака следећа проистиче из претходне и делимично примењује приступ из претходне.

Бихејвиористичка фаза у примени рачунара се јавила са актуелизацијом бихејвиористичких теорија учења. У овој фази рачунар испоручује наставни материјал ученику и заступљене су вежбе понављања. Сматрало се да је понављање истог градива добро, чак и неопходно, за учење језика. Рачунар је добио улогу механичког наставника, чији је задатак да непрекидно излаже ученика истом материјалу који ће ученик сопственим темпом усвајати. Како је бихејвиористички приступ временом имао све мање утицаја у теорији учења и педагогији, као и са развојем персоналних рачунара, где се дошло до нових могућности, прелази се на комуникативну фазу у учењу страних језика помоћу рачунара.

Комуникативна фаза пружа слободнији избор вежбања у којима ученик ради на тексту, допуњује га или се покрећу дискусије. Граматика се подучава тако што ученици сами доносе закључке, а не на основу датих правила. Иако је улога рачунара и у овој фази делимично наставничка, он такође постаје место за покретање дискусија међу ученицима, као и иницијативе за писање састава или критичко размишљање. Поред ове две улоге, рачунар добија и улогу алата за исправак правописа, граматике и текстуалне обраде пре штампања (текстуални процесори).

Интегративну фазу одликује интегрисање разних језичких вештина кроз мултимедијалне садржаје и интернет. Мултимедијални садржаји поред текста укључују и графике, звук, анимације и видео који се могу повезати као хипермедија. Они се испоручују путем CD ROM-а и многи савремени уџбеници за учење језика имају пратећи диск са мултимедијом који се данас зове MultiROM због великог броја мултимедијалних садржаја које нуди¹⁹. Корак даље је примена интернета и успостављање комуникације међу самим корисницима. Добре стране учења језика помоћу рачунара подразумевају да не само што ученик развија и вештину коришћења рачунара и страни језик већ делује на когнитивне и афективне способности:

Сматра се да је овакав интегративни приступ, који користи разноврсне медијуме и ослања се на више различитих наставних метода посебно погодан за одрасле ученике. Настави материјал се презентира кроз више медија, рад је индивидуализован, ученик може да у приличној мери сам регулише темпо и време учења, и оваква настава делује и на когнитивном и на афективном плану. (Mišić Ilić, 2007: 620)

Примена рачунара у настави језика одражава прелаз од структуралистичког преко когнитивног до социокогнитивног приступа настави. Структуралистички модел наглашава дриловање граматике и вокабулара и увежбавају се активности у којима је рачунар механички наставник. У складу са когнитивистичком перцепцијом учења, акценат се ставља на ученике тако што се тражи од њих да помоћу рачунара решавају проблеме и крећу се кроз симулирано окружење. Последњих година је актуелни социокогнитивни приступ, према коме се прешло са интеракције са рачунаром на интеракцију са другим особама помоћу рачунара. Оваква промена у методици осликава и технолошки развој рачунара: у почетку се радило само са једним главним рачунаром, а онда се касније рад пренео на персонални рачунар. Сада смо сведоци рада са умреженим рачунарима који могу бити део кућне мреже (енгл. *homegroup, home network*), преко разних интерних мрежа, до светске мреже (енгл. *world wide web*). Тако долазимо до савремене примене рачунара у електронском учењу и учењу на даљину преко интернета.

¹⁹ MultiROM као пратећи материјал за учење енглеског језика се нуди од самог почетка школовања већ од првог разреда уз уџбенике издавача попут *Oxford University Press, Cambridge University Press, Macmillan, Pearson, Klett*.

Сада се нуди велики избор курсева на мрежи за учење енглеског језика. Разликују се у много чему, али их ипак можемо разврстати у категорије на основу неких карактеристика. Подела може бити према:

- садржају који нуде
- темпу рада полазника курса
- улози коју наставници имају на курсу
- врсти материјала које је наставник поставио за рад
- технологији
- начину како учесници добијају потврде о учешћу на курсу
- трошковима учешћа. (Warschauer, Shetzer, Meloni, 2002: 77)

Према садржају могу бити курсеви општег енглеског језика, специјалистички или према вештинама које развијају. Темпо рада полазника зависи од понуде курсева, али и од самих полазника: негде се полазници прикључују било кад и обављају задатке кад им одговара. На неким курсевима се рад полазника помно прати и дати су рокови за извршење задатака. На оваквим курсевима је улога наставника веома битна, јер наставници задају задатке, прегледају, усмеравају рад, решавају проблеме – они су све време присутни на платформи заједно са полазницима. С друге стране, уколико је курс креиран за самосталан рад полазника, односно материјал за подучавање је постављен преко интернета у облику лекција из уџбеника или вежбања (интеракција полазник–рачунар), онда је улога наставника сведена само на дизајнирање материјала за подучавање и консултације. У фази дизајна материјала могуће је применити разноврсну технологију, а не само постављање материјала на сајт или блог. Наставник може да примени разне алате попут електронске поште, причаонице, дискусија уживо, које имају и аудио и видео запис (нпр. инсталирањем софтвера као што су *Skype*, *Hangouts*, *Vydeo*), форума, блогова, радионица, израде заједничког викија итд. Многи од ових курсева су бесплатни, док постоје и они који нуде сертификате или потврде о учешћу. То углавном зависи од цене курса – уколико неко жели доказ да је похађао курс на мрежи, расту и трошкови учешћа на курсу.

Као пример система за учење на даљину у настави страних језика на терцијарном нивоу у Србији наводимо система за управљање учењем LAMS на Универзитету Метрополитан. Факултети у оквиру овог Универзитета нуде

могућност полагања предмета Енглески језик 1, Енглески језик 2 и Енглески језик 3 (језик струке). Првобитно су се ови предмети слушали преко система *Oracle iLearning*, а од 2009. преко система за управљање учењем LAMS због рада са објектима учења. Систем је намењен и традиционалним студентима и студентима који студирају преко интернета. Традиционалним студентима служи као подсетник, док студентима на даљину представља извор информација у вези са предметом. На систему се налазе информације о предмету и обавезама, материјали за проучавање и рад и форуми за дискусију у оквиру сваке седмице. До 2013/2014. домаћи задаци и семинарски рад су се предавали слањем електронске поште професору, али од 2014/2015. уведен је нов систем рада са објектима учења qDITA и mDITA (ауторски алати за креирање објеката учења), који су омогућили да се преко саме платформе предају сви задаци. Интерактивност у раду са студентима преко интернета се постиже алатима попут свеске, форума, причаонице и кратким проверама разумевања прочитаног, тј. обрађеног материјала путем сегмента Q&A. Усмени део испита се обавља преко Скајпа. Ниво знања који је потребан за рад је од средњег до напредног нивоа за језик струке. Исходи ових предмета су оспособљавање студената за академске потребе читања стручне литературе на енглеском, писања семинарских радова и пројеката на енглеском (али и на српском, пошто је Енглески језик једини језички предмет на факултету и студенти уче како да се језички изражавају) и усмене презентације семинарских радова и пројеката на енглеском и српском (Мишић Илић, 2011).

Предмети Енглески језик 1, 2 и 3 конципирани су на такав начин да студенти нису ускраћени при учењу језика у односу на традиционалне студенте. Анализа података о положеним испитима код традиционалних студената и оних који уче преко интернета показала је да можда не можемо да тврдимо да је студирање преко интернета боље, али свакако пружа бар подједнаке могућности за обе групе студената (Трајановић, и др. 2007).

2.3 ПРИМЕНА СИСТЕМА ЗА УЧЕЊЕ НА ДАЉИНУ НА РАЗВОЈ ВЕШТИНЕ ПИСАЊА

Савремене теорије о настави писања наглашавају важност **писања као процеса** у ком настаје крајњи производ (Flower, Hayes, 1981; Nyland, 2003). Дobar процес писања подразумева вишеструке могућности да се планира, дискутује,

ревидира писање све док се не постигне задовољавајући квалитет рада. Технологија као што су платформе за учење на даљину могу доста да помогну да се на овај начин развија вештина писања.

Системи за учење на даљину за развој вештине писања се примењују на различите начине у складу са теоријом која је у основу тог приступа. Многи курсеви о писању се заснивају на устаљеном принципу да наставник испоручује материјал преко платформе и ученици пишу након проучавања модела из материјала. Примери светских универзитета који нуде курсеве академског писања су: Универзитет у Единбургу (<http://www.ewriting.org.uk/>), Универзитет Британске Колумбије (<https://cstudies.ubc.ca/study-topic/academic-writing>), Универзитет Лајден (<http://hum.leiden.edu/languagecentre/english/writing-academic-english.html>) итд. На неким курсевима се подстиче учешће и интеракција међу полазницима. На пример, Британски савет је покренуо платформу за учење на даљину 2014. године (<https://www.futurelearn.com>) и један од курсева је „A Beginner’s Guide to Writing in English for University Study“. Учесници на курсу имају прилику да гледају видео-предавања, читају, дискутују са другим полазницима и инструкторима, пишу есеје и, на крају, могу да предају есеје на оцењивање.

Развојем платформи за масовне курсеве на мрежи отвореног приступа (МООС – Massive Open Online Courses) могућности за савладавање технике академског писања су постале велике и више се не поставља питање услова за учење већ да ли има мотивације и жеље за учењем и усавршавањем. Неки од курсева тренуто у понуди су „English Composition I“ са Универзитета Дјук (<https://www.coursera.org/course/composition>), „How to Write an Essay“ и серија од неколико курсева на ову тему са Берклија на Калифорнијском универзитету (<https://www.edx.org/course/how-write-essay-uc-berkeleyx-colwri2-1x>).

2.4 Индивидуализовани приступ, мотивација и учење на даљину

Индивидуализација није нов појам у педагогији, али представља новину и императив у наставној пракси. Терминолошки се често поистовећује са индивидуалним обликом рада и индивидуалним образовним планом иако то није исто. Трнавац и Ђорђевић наводе принцип индивидуализације као један од осам основних дидактичких принципа у настави:

Принцип индивидуализације се односи на прилагођавање дидактичне активности сваком ученику водећи рачуна о његовим индивидуалним способностима. Индивидуализовати наставу значи оријентисати се на реалне типове ученика, узети у обзир разлике међу њима, ускладити и варирати методе и поступке педагошког деловања према тим разликама, помоћи ученицима да напредују према властитом темпу и могућностима. (Трнавац Ђорђевић, 2005: 226)

Индивидуализацију спроводи наставник са учеником и остварује се путем диференциране наставе. Она представља савремени приступ планирању наставног часа и треба да буде стално присутна. Индивидуализацију одликује следеће:

- припрема другачијих материјала
- прилагођавање услова, средстава, праћења, оцењивања
- редуковани и преобликовани програмски садржаји.

Да би наставник почео да примењује индивидуализовани приступ, неопходно је претходно извршити дијагностичко тестирање. Дијагностичким тестом „покушавамо да откријемо одређене слабости ученика или његове посебне тешкоће у извесним језичким областима. [...] Дијагностички тест треба да утврди где леже тешкоће, каквог су степена и природе” (Димитријевић, 1999: 71). Након овога се приступа изради индивидуализованог плана за ученике којима је то потребно.

Индивидуални рад је један од четири организациона облика рада у ком ученици могу да раде (остали облици су фронтални, рад у паровима и рад у групама). То је „организациони облик у коме сваки ученик ради на одређеном задатку сам, као појединац, без размене информација са својим друговима” (Трнавац, Ђорђевић, 2005: 282). Разлика између индивидуалног и индивидуализованог рада огледа се у томе што када ученици раде индивидуално, они исти задатак обављају самостално, појединачно, а код индивидуализованог облика рада се за сваког ученика бира посебан рад који одговара том ученику (Љубојевић, 2013).

Значајна предност електронских материјала и учења на даљину јесте могућност примене индивидуализованог приступа учењу. Поједини аутори сматрају да се индивидуализација може повезати са стилевима учења или са Гарднеровом теоријом вишеструких интелигенција. Резултати неких спроведених

истраживања указали су да ученици који уче кроз предавања, радове и аналогije, као и они који уче у лабораторијама, на терену и посматрањем, напредују уз електронско учење (Manochehr, 2006).

Аничих и Барловац сматрају да је индивидуализован приступ ученицима једна од четири основне карактеристике електронског учења и наводе следеће аргументе за то:

- усмереност на полазника (погодан за образовање одраслих)
- инсистирање на развијању мишљења, стицању нових вештина
- висок степен индивидуализације наставе
- премештање ученика из групе и класичне учионице, где постоји низ ометајућих фактора (неко брже напредује, а неко спорије), пред монитор рачунара у његовом природном окружењу
- другачије су психолошке, дидактичке и методичке околности
- темпо и динамика рада се прилагођава индивидуи, количина информација у једници времена такође, спољне сметње су сведене на минимум (Аничих Барловац, 2010: 770).

Поред ових карактеристика електронског учења, за подизање мотивације код ученика да учествују нарочито је значајна улога интеракције са другим полазницима курса (Muilenburg, Berge, 2005: 45). Под социјалном интеракцијом подразумева се честа интеракција и са осталим ученицима и са наставником. Међутим, мотивисаност ученика за учествовање на курсевима на даљину представља велики изазов за наставника. С обзиром да над учесницима курса не постоји контрола као у учионици, креатори курсева се ослањају на јаку унутрашњу мотивацију учесника, саморегулацију, али и на неке техничке карактеристике софтвера који прате IP адресе или бележе време проведено на активностима.

Као што социјална интеракција може да мотивише, слаба мотивација за самостални рад је често одлучујући фактор за одустајање од курсева на мрежи. Курсеви на мрежи су захтевни у смислу да је потребна самодисциплина и добра организација времена. Истраживања су такође показала да студенти чешће одустају од курса на даљину уколико су њиме незадовољни или фрустрирани и уколико су студенти тек на почетку академског образовања (Levy, 2007).

Поставља се питање у којој мери су студије на даљину квалитетне у поређењу са класичном наставом. Последњих година су у нашој земљи на неким факултетима праћени резултати студената који су завршавали студије на даљину и поређени су са резултатима студената на класичној настави. На Универзитету Метрополитан у Београду (на Факултету информacionих технологија, Факултету за менаџмент и Факултету дигиталних уметности) извршена је евалуација система у областима графичког дизајна, информacionих технологија и менаџмента по питању академског успеха студената, коришћења материјала за учење и задовољства студената студијама (Rasporovic, и др. 2014). При евалуацији је коришћен адаптиран Делонеов и Маклинов модел за евалуацију е-учења (енгл. *De Lone and McLean's updated information system model*), у ком се разматрају следеће три димензије: квалитет информација, квалитет система и квалитет услуге. Када се оцењује квалитет информација, процењује се квалитет садржаја курса по питању јасноће, организације, презентације материјала и савремености презентованог материјала. У контексту е-учења у оквиру квалитета система евалуира се платформа по питању флексибилности, стабилности, поузданости, безбедности, респонсивности и лаке корисничке примене. У оквиру квалитета услуге процењује се квалитет интеракције између студента и наставника са освртом на брзину реакције наставника, доступности, помоћи, организације и јасноће предавања.

У истраживању је учествовало 205 студената који су пратили наставу на мрежи и 209 студената који су били изложени класичној настави. Сви су имали исте наставне материјале и задатке. Након полагања завршног испита утврђено је да су студенти који су учили само из материјала на мрежи имали у просеку ниже оцене на испиту од студената који су изложени класичној настави, као и мању пролазност. Показало се да један од разлога за то можда лежи у чињеници да већина њих никада није користило додељене материјале за учење. С друге стране, пролазност и учесталост коришћења материјала за учење показали су да различите врсте курсева могу захтевати другачији педагошки приступ приликом изношења материјала на мрежи. Показано је да је дужина времена проведеног у коришћењу материјала за учење утицала на пораст пролазности и да постоји статистички значајна разлика између студената који су положили и оних који нису положили испит у зависности од процента коришћеног материјала. Статистички значајна разлика је приказана

између фактора успеха у задовољству корисника, квалитету информација и квалитета услуге. Ови параметри су показали значајну везу између употребе материјала за учење и задовољства студената због интеракције са својим наставницима (Rasporovic, и др. 2014).

Осим тога, у циљу повећања студентског ангажовања, закључак аутора био је да током даљих студија треба спроводити анализе студентске мотивације, персонализацију наставних материјала, различитих педагошких метода које ће повећати интеракцију, оптимални рок за предају задатака, као и подобности да се неке области обрађују путем е-учења. Што је најважније, резултати указују да интернет студенти и даље захтевају много интеракције током курса, тако да нове методе за подстицање тимског рада и консултације треба узети у обзир (Rasporovic, и др. 2014).

3 ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

С обзиром на то да је тема интердисциплинарна, теорије које ће се обрађивати у овом поглављу објашњавају процес писања и налазе се у основи учења на даљину. И једне и друге имају заједничку карактеристику да се, педагошки гледано, овим проблемом баве са становишта сарадничког рада. За развој вештине писања значајан је модел когнитивних процеса, који је измењен у овом случају због новог аспекта – сарадничког оцењивања које се додаје већ постојећем сарадничком раду. Објашњење о сарадничком раду можемо пронаћи у социокултурној теорији и конструктивизму, што ће бити објашњено у поглављима 3.5 и 3.6. За успешно креирање курса на платформи за учење на даљину која ће одговарати свим студентима потребно је познавање теорија инструкционог дизајна, ревидиране Блумове таксономије и теорије вишеструких интелигенција.

3.1 ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ЗА РАЗВОЈ ВЕШТИНЕ ПИСАЊА

У последњих тридесет година јавило се мноштво теорија које покушавају да објасне писање на страном језику. Међутим, сваку од њих заправо треба посматрати као део слагалице како би се добио увид у целу слику. Оне нису изоловане, свака *per se*, већ су комплементарне, допуњују се, и свака следећа није замењивала претходну. Једну од могућих подела предлаже Хајланд, класификујући их је према томе који елементи језика су наглашени (Hyland, 2003: 2). Тако можемо разликовати писање чији су циљ:

- језичке структуре
- функције текста
- теме
- креативно изражавање
- процеси композиције
- садржај
- жанр и контексти писања.

Свака од ових теорија фаворизује неке аспекте у писању на страном језику, док занемарује друге. Због тога се ове теорије ретко примењују изоловано и углавном се комбинују, али увек постоји једна која је доминантна. У складу са тим,

активности које се примењују за развој вештине писања у овом истраживању подржане су теоријама које посматрају развој вештине писања као процес (модел когнитивних процеса Флауера и Хејза) (Flower, Hayes, 1981), али доминантна теорија коју желимо да применимо у овом истраживању, и на крају, интегришемо у постојећи модел, јесу социокултурна теорија Лава Виготског (Vigotski, 1996b) и теорија конструктивизма Џерома Брунера (Bruner, 2000) и Ерика Мазура (Mazur, 1997).

3.1.1 Структурализам и бихејвиоризам

Први значајан теоретски приступ развоју вештине писања је комбинација **структурализма** и **бихејвиоризма**. У овом приступу се писање посматра као производ настао добрим познавањем граматике и лексике, а развој вештине се посматра као резултат имитације, понављања и прилагођавања модела које је дао наставник. Такође се наглашава значај језичких структура и инсистирање на граматичкој тачности и прецизности.

Према структуралистичко-бихејвиористичком приступу, развој писања је процес у четири фазе (Nyland, 2003: 4):

1. фамилијаризација (уознавање): ученици уче одабрану граматiku и вокабулар често кроз лекцију;
2. контролисано писање: ученици обрађују примере и шеме, углавном преко табела супституције;
3. вођено писање: ученици имитирају текстове—моделе;
4. слободно писање: ученици примењују шеме које су вежбали како би написали свој састав.

Овакав приступ се још увек примењује у многим уџбеницима за учење енглеског језика. Позитивна страна овог приступа су четири фазе и вођење ученика кроз фазе, али негативна је у ограниченом скупу модела за вежбање („дрил“²⁰). Ученици вежбају само оне језичке конструкције и шеме које им наставник задаје, што не мора да одговара њиховим реалним потребама.

²⁰ Дрил је доста круто, механичко и дуготрајно увежбавање и учење нечег; наметање одређеног понашања и поступања. Спроводи се све док се не постигне потпуни аутоматизам извођења наученог и увежбаног (Раичевић, 2011: 41).

Покушај да се приближимо потребама ученика и комуникативним функцијама које остварују у стварном животу можемо пронаћи у **функционалном приступу**. Према овом приступу, разликујемо врсте текстова које ученици пишу: описивање, нарација, дефиниције, класификација, поређење и контрастирање, узрочно-последични, дискусије итд. Ученици такође уче да састав има структуру увод–разрада–закључак, као и да се пасуси састоје од главне мисли, изведених идеја и транзиционих сигнала.

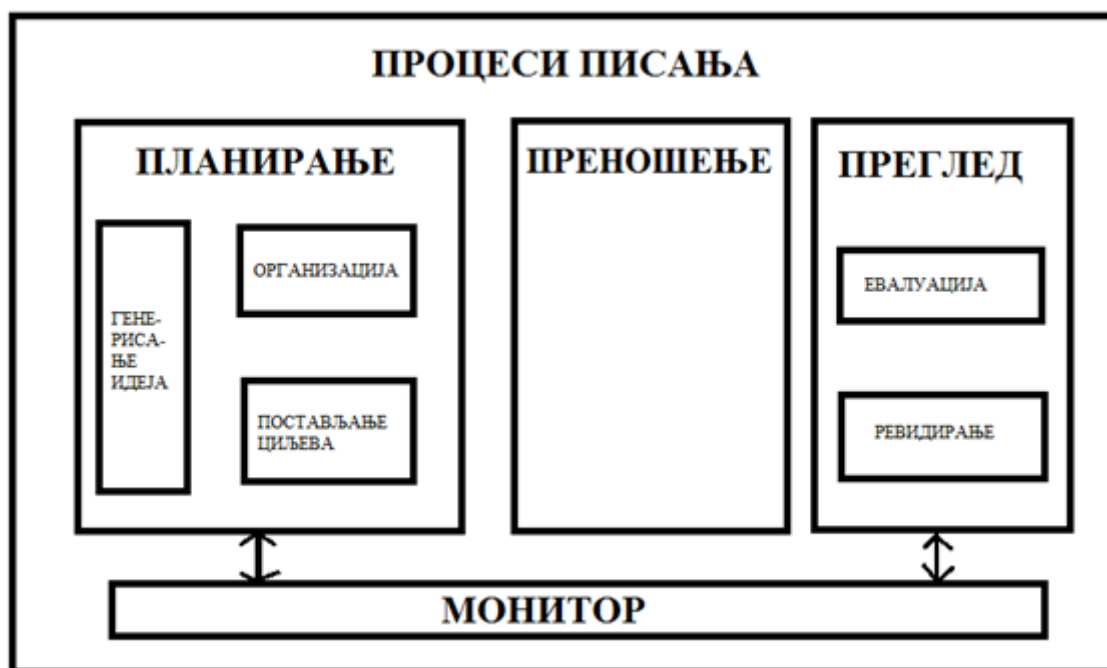
Идеја да се овај приступ приближи потребама ученика није остварена. Разлог су технике рада: ученици вежбају реченице које одговарају одређеној врсти текста и постоје формуле за писање. У суштини, овакав начин рада у функционалном приступу је у основи имао структуралистичко-бихејвиористички приступ, а почетна идеја је била да буде другачији од њега.

Применом каснијих модела за развој вештине писања ови су недостаци донекле уклоњени. Најзначајнији применљиви модел је модел когнитивних процеса, оригинално настао 1981. године, а до сада неколико пута ревидиран. У овом моделу акценат је на процесу писања, а не на врсти текстова, потребама или структурама.

3.1.2 Модел когнитивних процеса

До сада је најприменљивији модел за наставу писања онај који су предложили Флауер и Хејз и према коме се писање посматра као когнитивни процес (енгл. *The Hayes-Flower writing model 1981*) (Flower, Hayes, 1981). Елементе структуре овог модела чине: задатак, дуготрајна меморија оног ко пише и сами процеси писања. Сва три елемента непрестано утичу једни на друге и не могу се посматрати као линеаран процес.

Важан сегмент за ово истраживање представљају процеси писања. Графички се могу представити на следећи начин (слика 6):



Слика 6. Процеси писања (Flower, Hayes, 1981: 370).

Планирање је прва фаза у писању. У оквиру планирања се најпре јавља генерисање идеја, када се релевантне информације „довлаче“ из дуготрајне меморије. Ове идеје могу бити фрагментарне, неповезане, чак и контрадикторне. У нашем случају се ова фаза реализовала помоћу технике генерисање идеја²¹ (енгл. *brainstorming*) на почетку сваке тематске целине,

²¹ Техника генерисања идеја је спонтана расправа ради изналажења нових идеја. То је техника стварања идеја од стране групе. У српском језику се јавља у више облика: олуја идеја, мождана олуја, мозгалица и асоциограм, док се на интернету могу пронаћи облици брејнсторминг, олуја мозгава. С обзиром на то да нема устаљеног термина у српском, у нашем раду смо ову технику назвали „генерисање идеја“ јер најбоље описује процес прикупљања нових идеја у викију.

када су сви студенти, колективно, доприносили разним спонтаним асоцијацијама у вези са темом. Идентификација, груписање, уобличавање ових идеја и њихово категорисање спада у организацију, када се из ових идеја могу развити даље поткатегорије. Такође, део организације је и уређивање формата текста, попут увода, разраде и закључка. Постављање циљева односи се на дефинисање проблема, односно појашњавање задатка и јасно одређивање главне мисли и теме. Сегмент организације и постављање циљева реализовани су у нашем истраживању помоћу форума у коме су студенти отварали теме и, користећи се метафором левка, ишли од општег ка појединачном у дефинисању циљева.

Превођење се у овом моделу на српском језику преводи са **преношење**. То је зато што превођење не треба посматрати у општепознатом смислу превођења са једног страног језика на други. Овде се превођење односи на процес пребацивања идеја у писани код. То је термин који су Хејз и Флауер употребили да би објаснили „процес стављања идеја у видљиви језик“ (Flower, Hayes, 1981: 370). То конкретно значи сâм чин писања када се планирање претаче у писану реч. Ову фазу смо реализовали кроз први део радионице, када студенти добијају задатак са инструкцијама и треба да напишу прву верзију рада.

У графичком представљању модела процеса на крају се налази **преглед**. Преглед се заснива на двама потпроцеса: на евалуацији и ревидирању. Преглед се примењује како би се написани текст побољшао, појаснио или као одскочна даска за даље писање. У моделу Флауера и Хејза није прецизно дефинисано ко и на који начин врши евалуацију: да ли је то самоевалуација, вршњачка евалуација или то ради наставник. Основна хипотеза у овом истраживању била је да ће се кроз сарадничко оцењивање управо у овом сегменту побољшати крајњи резултат писања. Самоевалуација је рађена кроз листе унапред припремљених питања на које студенти треба да одговоре у вези са својом првом верзијом рада, а пре него што га предају на сарадничко оцењивање.

Монитор представља унутрашње стратегије које писци примењују како би прелазили из једног процеса у други. Он умногоме зависи од

индивидуалних навика у писању или стилова. Монитор регулише када је доста са генерисањем идеја, када прећи у организацију и дефинисати главну мисао, када је време да се напише прва верзија, да ли се треба вратити на генерисање и преформулисати главну мисао итд. Монитор такође проверава механичку тачност – правопис, спелинг и синтаксу. Због тога је било потребно обезбедити студентима довољно времена, али и могућности, да се цео процес писања реализује оптимално за монитора. Зато сматрамо да би учење на даљину са нашим одабраним алатима представљало један од најпогоднијих начина да се заокружи процес писања, од давања теме до успешне завршне верзије написаног рада.

У табели 1 приказане су фазе модела процеса писања и начин на који су примењени алати на платформи како би те фазе биле реализоване.

Табела 1 Технике и алати за реализацију фаза по моделу процеса.

процес	техника	алат за реализацију
планирање		
генерисање идеја	генерисање идеја	вики
организација	постављање питања, давање одговора	форум
постављање циљева	постављање питања, давање одговора, дефинисање проблема	форум
преношење	писање састава	радионица (предаја прве верзије)
преглед		
евалуација	сарадничко оцењивање	радионица
ревидирање	исправак рада, самоевалуација	радионица (предаја завршне верзије рада)

Према шеми Флауеровог и Хејзовог модела, Хајланд (Hyland, 2003) представља модел процеса на следећи начин:

Табела 2. Хајландово представљање модела процеса (Hyland, 2003: 11).

	Одабир теме: наставник или ученици бирају тему
	Припрема за писање: генерисање идеја, прикупљање материјала, хватање бележака, подвлачење главних идеја итд.
	Писање прве верзије: стављање идеја на папир
	Реакција на прву верзију: наставник или вршњаци износе своје мишљење о идејама, организацији и стилу
	Ревидирање: реорганизација, стил, прилагођавање есеја читаоцима, уређивање идеја
	Одговор на ревизију есеја: наставник или ученици износе своје мишљење о идејама, организацији и стилу
	Лектура и измене: провера и исправка по питању форме, изгледа, доказа који се износе у есеју итд.
	Оцењивање: наставник оцењује напредак у процесу писања
	Објављивање: у одељењу или преко презентације, на огласној табли, вебсајту итд.
	Давање повратне информације: освртање на слабе тачке есеја

У његовој верзији модела разрађују се елементи који одговарају нашем социоконструктивистичком приступу. Хајланд у делу ревизије разматра могућност да поред наставника могу и вршњаци учествовати у давању повратних информација о написаном саставу. Хајландова верзија ће нам касније послужити као полазна основа за измене и додатке у нашем моделу.

Модел који су предложили Флауер и Хејз (Flower, Hayes, 1981) се примењује и у настави матерњег језика и настави страног језика (L1 и L2). У настави према њиховом моделу узима се у обзир шта раде они који пишу, због примене фазе припреме за писање са активностима као што су сарадничко генерисање идеја, избор теме која има неког значаја за ученика, стратегије наставе у фази припреме за писање, писање концепта, ревидирања и уређивања, израде вишеструких концепата и сарадничких измена на тексту. С друге стране, у теоријама о писању на матерњем језику посвећује се мање пажње интервенцијама наставника и форми. Поред овога, нису сви делови модела прикладни за наставу L2. У овом моделу се

не примећују међукултурне разлике и социокултурне варијације које су у функцији писаног језика. Код изворних говорника се вештина писања повезује са течним изражавањем и познавањем писане конвенције. Они који уче страни језик су у процесу усвајања ових конвенција и са њима треба више радити на самом језику. Слабије познавање вокабулара, језичких конструкција и садржаја могу доста да утичу на писање на страном језику. У фази ревизије можемо говорити о површном читању текста зато што се ревизије углавном односе на граматичке исправке (Silva, 1993).

Иако постоје ове разлике, ученици који су на матерњем језику научили да се добро изражавају у писаној форми, лако пребацују своје знање („трансфер вештине“) и на писмено изражавање на страном језику те их стога не треба занемаривати. Социјално-когнитивне теорије писања нам показују како друштвени контекст за писање учествује заједно са когнитивним напорима оних који пишу, баш као што је то случај када особа усваја страни језика. Међутим, проблем са применом теорије о настави писања на матерњем језику и таквог модела наставе (као што је модел процеса) на наставу L2 је да писање L2 укључује и когнитивно захтеван задатак писања смисленог текста на страном језику. Као резултат тога, студенти који уче страни језик углавном желе већу укљученост и упутства наставника, посебно у фази ревизије. Сходно томе, у циљу ефикасне педагогије, наставници који подучавају писање на страном језику морају да разумеју друштвене и когнитивне факторе који су укључени у процес стицања знања другог језика и грешке у писању, јер ови фактори имају значајан утицај на развој писања на страном језику.

3.2 ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ЗА ПРИМЕНУ САРАДНИЧКОГ РАДА У СИСТЕМИМА ЗА УПРАВЉАЊЕ УЧЕЊЕМ

Најзначајније теорије за објашњење групног облика рада, сарадничког или тимског рада (учења и оцењивања), јесу социокултурна теорија и теорија конструктивизма. Ове теорије ћемо објаснити кроз радове Лава Виготског, Џерома Брунера и Ерика Мазура.

3.2.1 Социокултурна теорија

Социокултурна теорија пребацује акценат са индивидуе на групу. На први поглед делује неспојиво и претпоставља се да се употребом рачунара ствара све веће отуђење међу људима. Међутим, софтверска платформа Мудл нуди низ опција чијом применом се инсистира на интеракцији и комуникацији међу ученицима, што би било немогуће у толикој мери у учионици и класичној настави. Ова комуникација и интеракција се одвијају писаним путем, а пошто је главни циљ овог рада развој вештине писања, онда су оне у потпуности у складу са циљем.

Због наглашавања друштвене основе и окружења у ком се дете налази, односно културе, Виготски се често сврстава у социјалне конструктивисте. Виготски сматра да „развој говора, пре свега, приказује историју формирања једне од најважнијих функција културног понашања детета која се налази у основи акумулације његовог културног искуства“ (Vigotski, 1996b: 129). Треба нагласити да и Пијаже сматра да постоји друштвена функција говора, али је то у каснијим фазама, односно након седме године, а до тада је дететов говор егоцентричан (Пијаже&Inhelder, 1982). У сваком случају, оно што нас интересује као наставнике страног језика јесте да се учење, и према Пијажеу и према Виготском, након седме године (када деца почињу са наставом страних језика), може остварити у социјалној интеракцији, па је у складу са тим развијена и метода кооперативног учења. У кооперативном учењу акценат је на учењу у групи или у паровима, тј. социјалној интеракцији. Водећа идеја у овом приступу је да ученици развијају комуникативне компетенције у језику тако што међусобно конвертирају у социјалним или педагошки структурираним ситуацијама (Richards, Rogers, 2001: 194).

У књизи „Мишљење и говор“ Виготски износи став да „у сарадњи, уз нечије руковођење и уз нечију помоћ дете увек може урадити више и решити теже задатке него самостално“ (Vigotski, 1996a: 187). Ниво дететовог тренутног развоја назива се ниво актуелног развоја (НАР), а ниво до ког може да стигне у сарадњи је зона наредног развоја (ЗНР):

Већа или мања могућност прелажења детета од онога што уме да ради самостално ка ономе што уме да ради у сарадњи и јесте најупадљивији симптом који карактерише динамику развоја и успешност интелектуалне делатности детета. Она се потпуно подудара са зоном његовог наредног развоја. (Vigotski, 1996a: 188)

Дакле, зона наредног развоја може се дефинисати као ниво перформансе до ког ученик може да стигне уколико му у интеракцији помаже напреднији саговорник. Када ученици у пару или групи раде неки задатак, они допуњују један другог и усвајају нове облике, које нису претходно знали, како би остварили бољу комуникацију или напредовали:

Зато је учење најплодније онда кад се обавља у оквирима раздобља одређеног зоном наредног развоја... А наша истраживања су показала да је у тим раздобљима посредни чисто социјална природа процеса развоја виших психичких функција, која настаје услед културног развоја детета, развоја чији су извор сарадња и учење. (Vigotski, 1996a: 190–91)

Напредовање из НАР у ЗНР представља основу сарадничког учења (ову идеју је касније елаборирао Брунер и она се јавља у његовим радовима под термином scaffolding): „Нет-генерација често преферира да учи и ради у тимовима. Приступ вршњак-до-вршњака (peer-to-peer) је уобичајен, такође студенти помажу један другом. Уствари, Нет-генерација сматра вршњаке повјерљивијим од наставника када треба одредити чему посветити пажњу“ (Manuel, 2002, према Кљјкић, 2007a).²² Један од разлога зашто су вршњаци спремни да уче једни од других јесте и осећај равноправности који се јавља међу ученицима, те тиме и жеља да уче једни од других:

У међусобној интеракцији се увиђа граница сопственог понашања и како оно утиче на друге. Схвата се значај заједничких договора, поштовање дефинисаних правила, а то је пут развијања одговорности. Кроз међусобну вршњачку размену развија се осећај заједништва и задовољава потреба припадања групи. (Марковић Е. , 2010)

Импликације за наставу су да ученицима треба пружити друштвено богато окружење у коме они могу да истражују домене свог знања заједно са својим вршњацима, наставницима и стручњацима са стране; курсеве за учење на даљину треба креирати тако што ће обилovati алатима који омогућују дискусије, сарадничко писање, решавање проблема и подршку у учењу.

Лео ван Лир формулисао је пет принципа подупирања учења о којима смо водили рачуна у фази спровођења истраживања:

²² Према Правопису (2010) пише се „у ствари“ и „нет-генерација“, али је овде цитат.

1. контекстуална подршка – безбедно окружење, али много изазова: грешке се очекују и прихватају се као део процеса учења;
2. континуитет – стална понављања активности уз вођење рачуна о равнотежи између рутине и варијације;
3. интерсубјективност – обострано ангажовање и подршка;
4. ток – комуникација између ученика се не форсира, већ тече природно;
5. контингенције (непредвидивост). (Van Lier, 1996)

Контекстуална подршка је остварена пружањем информационо безбедног окружења²³ на платформи затвореног типа: на курс су били уписани само студенти 4. године који у том семестру слушају предмет Енглески 4. Грешке су се очекивале, али су се толерисале, јер је циљ био остваривање комуникације, а не граматичка прецизност у писању у оквиру алата на платформи. Наставник је учествовао као модератор и фацилитатор на форумима – да усмери и олакша међусобну комуникацију међу студентима.

Континуитет је пружен тако што се при изради материјала и постављањем задатака на платформу водило рачуна да су имали исти облик и време постављања. Конкретно, то значи да се тема отварала сваког понедељка ујутру, започела би викијем и лекцијом; уторком би се отворио форум за дискусију у вези са темом која је обрађена те недеље. Од среде је било могуће написати есеј. Приступ речнику је био омогућен све време. Варијација је била сваке друге недеље, јер је сваке друге недеље отворана радионица за предају есеја на сарадничко оцењивање. У току те недеље, није било осталих активности предвиђених у оквиру курса „Увод у академско писање”.

Наставник је пружио велику подршку студентима, али су се они и међусобно помагали. Отворен је општи форум за сва питања која нису била у вези са курсом. Често се дешавало да пре него што наставник одговори на неко питање, студенти су већ сами одговорили колеги који је имао питање. Сараднички однос према раду је у овом делу дошао до изражаја.

²³ Према Закону о информационој безбедности „информациона безбедност представља скуп мера које омогућавају да подаци којима се рукује путем ИКТ система буду заштићени од неовлашћеног приступа, као и да се заштити интегритет, расположивост, аутентичност и непорецивост тих података, да би тај систем функционисао како је предвиђено, када је предвиђено и под контролом овлашћених лица“ (Закон о информационој безбедности, 2016).

Како се не би форсирала комуникација међу учесницима на теме које им нису одговарале, студентима је остављена могућност да сами отварају теме и дају предлоге. Свако је могао да се пронађе негде и коментарише. Наставник није вршио много измена на њиховим коментарима како их не би обесхрабривао да учествују. На форумима је створена атмосфера рада на друштвеним мрежама.

Често су се на форумима, управо због слободе која им је дата, могле наћи интересантне и непредвидиве теме које би пружиле ново виђење и нов угао гледања на тему која је била главна те недеље.

3.2.2 Конструктивизам

Социокултурна теорија се често повезује са конструктивизмом у ком постоји социоконструктивистичка струја. И сâм Џером Брунер (Jerome Bruner) надовезује се на социокултурну теорију, одакле је преузео појам „подупирање учења“ (енгл. *scaffolding*²⁴) и верује у „културу узајамног учења“. „Подупирање“ учења дефинише као интерпсихолошки процес у коме ученици усвајају знање дијалогски; то је процес у коме један говорник (експерт или почетник) помаже другом говорнику (почетнику) да савлада неку вештину коју не би могли да савладају самостално (Ellis, 2008: 235). „Културу узајамног учења“ наводи као покушај реформе образовања који највише обећава и сматра да у оваквим културама постоји „узајамност и размјена знања и идеја, узајамност у помагању у савладавању грађе, подјела рада и измјене улога, те могућност размишљања о групним активностима. [...] Наставник је онај који омогућује, он је *primus inter pares*“ (Bruner, 2000: 14).

Према њему, ученик може да узме активно учешће у процесу учења уколико се настава организује на тај начин да подржава учење путем открића. Ова врста учења захтева од ученика да самостално доноси закључке индуктивним путем и долази до сазнања, да не буде само пасивни слушалац–рецептор онога што наставник излаже, и да постављен проблем процесира у оквиру својих когнитивних способности, што доводи не само до повећања квалитета знања и његове трајности већ и развијања интелектуалних способности (Ристановић, 2006: 155). „Студенти

²⁴ Код неких аутора на српском језику овај термин јавља се као подупирање учења, процес подупирања или модел грађевинске скеле (Антић, 2007: 30).

Нет-генерације преферирају да уче радећи, више него да им се каже шта да раде. Студенти Нет-генерације добро уче путем открића – било самостално или са вршњацима. Овај истраживачки стил оспособљава их да боље усвоје информацију и употребе је на креативан, осмишљен начин“ (Tapscot, 1998, према Kljakić 2007a). Ученик је активни учесник, а није пасивни слушалац у клупи. Брунер сматра да су велике користи од учења путем открића, јер доводи до повећања интелектуалне потентности, пребацује се акценат са спољашње на унутрашњу награду и долази до очувања меморије.

Идеја Ерика Мазура (Eric Mazur) о вршњачком подучавању слична је идеји подупирања учења. Мазур, професор физике на Харварду, развио је своју идеју почетком деведесетих година прошлог века и до сада је поткрепљена бројним истраживањима (Fagen, Crouch, Mazur, 2002; Lindstrøm, Schell, 2013). Вршњачко подучавање је интерактивна стратегија у подучавању, када се предавање наставника прекида великим бројем питања (названих концепт-тестови). Процедура рада је следећа:

1. наставник постави питање студентима или изнесе проблем
2. студенти имају времена да размисле о одговору
3. студенти записују своје одговоре
4. у групи или пару студенти разговарају о датим одговорима
5. студенти дају (ревидиране) одговоре наставнику. (Turpen, Finkelstein, 2010)

Приступ сарадничком оцењивању у нашем истраживању осмишљен је по угледу на Мазуров модел вршњачког предавања. Да би се оцењивање вршило у складу са конструктивистичком парадигмом, важни су принципи конструктивизма који служе као основа за овакву евалуацију: вредновање се спроводи на основу резултата интелектуалних процеса који захтевају мишљење вишег реда, вреднује се сâм процес стицања знања (ученици морају да знају како напредују), резултат вредновања мора бити читав портфолио радова, аутентичност наставних садржаја води до богатог и сложеног вредновања које користи низ разних критеријума и изискује комисију оцењивача. Постављањем подстицајних питања и задатака од стране наставника, ученицима се пружа прилика да развијају мишљење вишег реда и критичко мишљење (аргументовање, разликовање битног од небитног, тачног од нетачног, сагледавање последице, изношење што више идеја, децентрирање

(сагледавање туђег угла гледања), вредновање, повезивање, доказивање, постављање питања, решавање проблема, исказивање сумње, закључивање, класификовање). Такође, једна од основних претпоставки конструктивизма о значају средине за учење и подучавање јесте да та средина треба да подржава различите перспективе чије су основне карактеристике: аутентичност (реални проблеми и аутентичне ситуације), разноврсност контекста (проблеми се представљају и сагледавају кроз многоструке повезаности) и различитост перспектива (проблеми се уочавају и решавају са различитих аспеката и гледишта) (Ђукић, 2003; Ђукић, Шпановић, 2009; Љубојевић, 2010б). Утицај ових идеја на наш рад огледа се у томе што су студенти добијали поене за учествовање, пред њих су се стављали захтеви да анализирају и евалуирају и свој и туђи рад, имали су у сваком тренутку преглед оцена и одмах су добијали поене (углавном због аутоматских подешавања, мада су неки аспекти мануелно оцењивани), а платформа им је пружила аутентично окружење за учење и рад, при чему су такође имали портфолио својих радова на једном месту.

3.2.3 Вршњачка сарадња

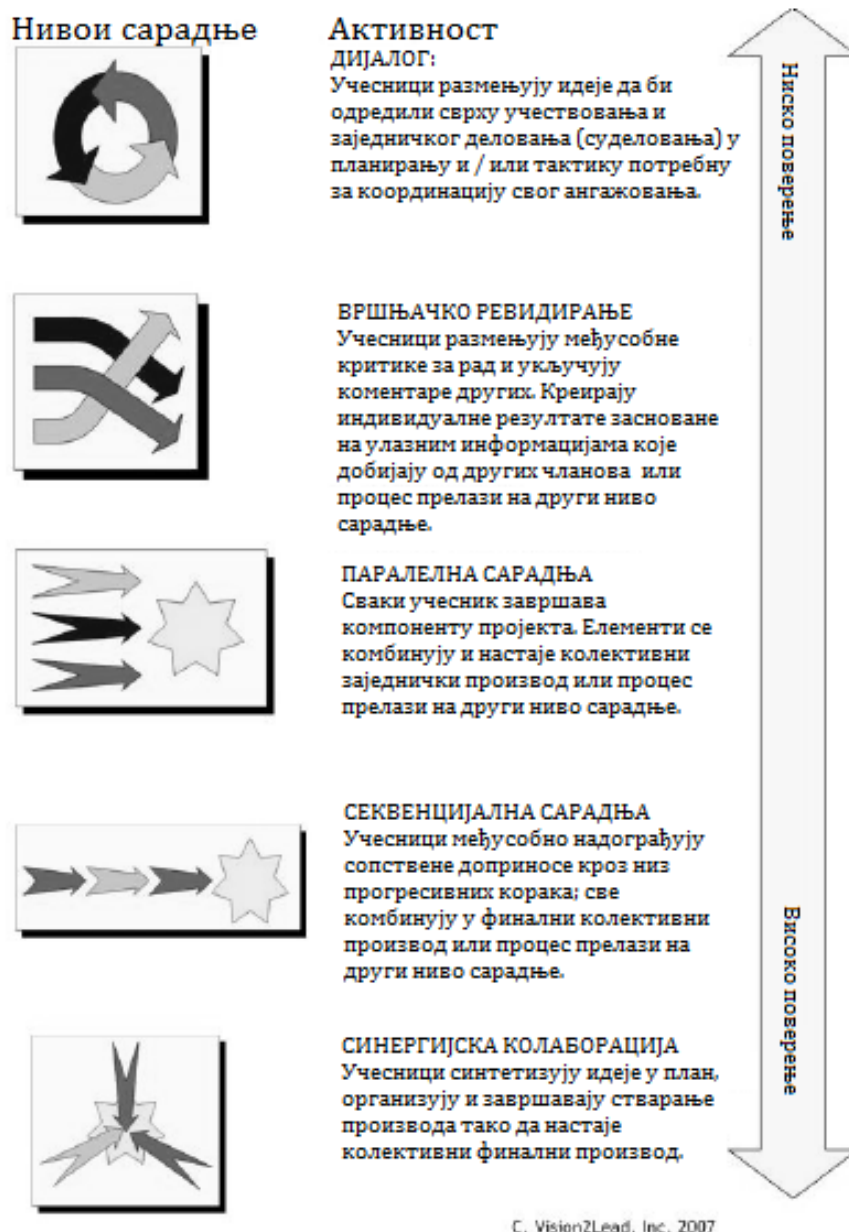
Социокултурна теорија и теорија конструктивизма наглашавају сарадњу ради успешног учења. Важан аспект у системима за управљање учењем јесте могућност кооперације и међусобне сарадње ученика. Кооперативно учење и сарадничко учење су се диференцирали као методе рада, с тим што постоји разлика између њих. За разлику од групног облика рада, у вршњачком или сарадничком учењу се инсистира на преузимању одговорности не само за своје већ и за учење својих вршњака (Larsen-Freeman, 2000; Richards, Rodgers, 2001). У сарадничком моделу наставе очекује се потпуна одговорност ученика или групе за давање решења и одговора: ученици процењују колико информација им је довољно, идентификују друге изворе, проналазе их самостално на интернету и међусобно размењују радни материјал. Наставник у овом сарадничком окружењу процењује напредовање групе и даје сугестије у вези са њеним радом, доступан је за консултације и има улогу фацитатора (олакшава процес учења). Коначни продукт групне активности одређује група уз консултације са наставником (Krneta, Šćerpanović, 2013).

Да би рад у групи дао резултате, ученике не треба само поделити у групе и дати им задатак. Кристудасон (Christudason, 2003) истиче да је за успешно вршњачко учење у групи потребно обезбедити интелектуално подупирање учења (енгл. *intellectual scaffolding*). Истраживања указују да активности у којима се примењује вршњачко учење доприносе:

- подизању тимског духа и неговању подршке међу студентима;
- бољем психолошком стању, социјалној компетенцији, комуникативним вештинама и самопоуздању и
- бољем резултату и већој продуктивности када је реч о исходу учења. (Christudason, 2003)

Џенет Салмонс (Janet Salmons) бавила се таксономијом сарадничког е-учења (Salmons, 2007; 2008). Ова таксономија садржи три кључна елемента: нивое сарадње, активности за учење и континуум поверења (слика 7). Стрелице представљају процес, док су звезде исходи.

У нивоима сарадње представљени су стилови учења у групи: дијалог, вршњачко ревидирање, паралелна сарадња, секвенцијална сарадња и синергијска сарадња. Колона „активност“ даје опис нивоа сарадње, док континуум означава ниво поверења између учесника који сарађују. Пример дијалога може бити рад у викију у ком студенти размењују идеје и доносе закључак на основу њих. У том случају ради се о ниском нивоу поверења јер сви учесници износе своје предлоге, имају увид у све остале и доноси се једна заједничка одлука (нема потребе да се преиспитује валидност предлога јер ће најбољи бити изабрани). Највиши ниво сарадње је у синергији – када на једном задатку заједнички раде стручњаци из различитих области и свако доприноси са свог становишта (имају високо поверење једни у друге).



C. Vision2Lead, Inc. 2007

Слика 7. Таксономија сарадничког е-учења (Salmons, 2008).

3.2.4 Вршњачко оцењивање

У претходним поглављима видели смо да постоји јака теоријска основаност за примену сарадничког, односно вршњачког учења. Важан аспект вршњачког учења је и вршњачко оцењивање. У овом поглављу ћемо дати дефиницију вршњачког оцењивања, указати на неке негативне аспекте које оно носи, али и нагласити предности и дати смернице како би га требало спроводити.

Вршњачко оцењивање (давање повратних информација, сугестије вршњака, евалуација туђег рада) представља процес оцењивања у коме другови из школе, колеге са факултета или вршњаци оцењују радове један другом. Фалшиков (Falchikov, 1995) дефинише вршњачко оцењивање као „процес у ком групе појединаца оцењују своје вршњаке“. Топинг је предложио дефиницију која прецизније описује вршњачко оцењивање у нашем раду: „вршњачко оцењивање се дефинише као аранжман у ком појединци разматрају број, ниво, значај, вредност, квалитет или успех производа или исхода учења код вршњака сличног статуса“ (Topping, 1998: 250). Слична идеја се јавља под термином вршњачко уређивање (енгл. *peer editing*): то је техника рада приликом које ученици међусобно прегледају радове, коментаришу и исправе пре него што крајњу верзију предају наставнику.

Очигледно је да постоји разлика између традиционалног, дубоко укоренееног начина оцењивања само од стране наставника и алтернативне евалуације рада, која може бити и међу самим ученицима. Код традиционалног оцењивања полази се од претпоставке да је ученик пасивни прималац знања, које може проценити само ауторитет попут наставника. Учење је индивидуални процес и оцењивање треба да буде објективно и неутрално. У алтернативном оцењивању од студената се очекује да примене своја знања и вештине како би прочитали са разумевањем, анализирали, критиковали и евалуирали туђи рад. У оваквој интеракцији корист је обострана и за оног ко оцењује и за оног ко је оцењиван. Задатак који је добио оцењивач когнитивно је захтеван и одговара највишим нивоима Блумове таксономије. При анализи и евалуацији туђих радова постају свесни свог рада и развијају критичке способности.

Нека истраживања су указала на лоше резултате у примени вршњачког учења углавном због става студената да више верују наставнику који је ауторитет (Zhang, 1995; Leki, 1991; Butcher, 2006). Џанг је у једном истраживању утврдио да вршњачко учење не даје резултате, јер су студенти неповерљиви према својим вршњацима и више воле да добију коментаре од професора (Zhang, 1995). Предности и недостатке давања повратне информације од стране вршњака Џанг је приказао у табели:

Табела 3. Предности и недостаци давања повратне информације од стране вршњака (Zhang, 1995).

Предности

- Ученици активно учествују
- Пружа им се аутентични комуникативни контекст
- „Неосуђујуће“ окружење
- Друкчије виђење и аутентично објашњење од стране вршњака
- Они који пишу добијају увид у потребе читалаца
- Развој критичких читалачких вештина
- Смањује се оптерећење наставника

Недостаци

- Тенденција да се читалац фокусира на површинске форме
- Опасност од превише критичких коментара
- Културолошки условљена суздржаност да се критикује и процењује
- Студенти нису уверени у вредност повратне информације
- Слабо знање читаоца
- Студенти можда неће прихватити повратну информацију при исправци
- Студентима више одговара наставникова повратна информација

Треба имати у виду да је ово истраживање рађено у источноазијским земљама, где је културолошки условљена суздржаност да се критикује и процењује. Иако смо ми на другачијем поднебљу, осећа се још увек утицај традиционалне школе, у којој се високо вреднује само мишљење наставника. Стога треба радити на развијању културе сарадничког учења и оцењивања од раних дана школовања, а код већ стасалих студената обазриво уводити овакве активности уз пуно објашњења и навођења.

Такође су нека ранија истраживања указала на то да постоји проблем у очекивањима студената када је у питању оцењивање, што се надовезује на недостатке које је Џанг навео. Леки је анализирао 100 упитника које су попунили студенти на првој години у оквиру предмета где се изучава писање, а чији матерњи језик није био енглески. Студенти су анализирали технике за које сматрају да им највише помажу да унапреде своје писање и бирали врсте исправки које им највише одговарају, којима верују и које уопште читају. Резултати ове анкете су показали

да је, по мишљењу студената, добро писање на енглеском писање које је без грешке, те самим тим студенти очекују да им наставник исправи све начињене грешке приликом писања. Закључак ауторке је да је потребно установити на почетку курса правила на основу којих се утврђује шта чини напредак у писању. Ауторка сугерише да је потребно да се промене очекивања студената уколико они желе да имају користи од наставникове повратне информације (Leki, 1991).

Гутова је у свом истраживању понудила компромисно решење: студенти су оцењивали једни друге, али само по питању садржаја, док им је она помагала око језичких проблема. С обзиром на то да је понудила курс писања на енглеском италијанским постдипломцима на техничком факултету, сматрала је да ће студенти боље процењивати садржај и квалитет рада јер им је језик струке познат. На основу упитника и разговора са студентима након завршетка курса, утврдила је да су за десет недеља (колико је трајао њен курс) студенти научили да се ослањају једни на друге и више цене вршњачке коментаре (Guth, 2007).

Ставовe студената према самооцењивању и вршњачком оцењивању испитивали су Ханрахан и Исакс (Hanrahan, Isaaks, 2001). Они су анализирали 233 есеја које су студенти написали, самооцењивали и сараднички оцењивали. Студенти су вршили оцењивање на основу листе за оцењивање која им је унапред дата и објашњена. На крају су одговорили на четири питања у вези са оцењивањем, од којих је последње било шта мисле о томе које су предности и недостаци код самооцењивања и сарадничког оцењивања есеја. Аутори су на основу ових одговора идентификовали следеће проблемске области: тешко (тешко је бити објективан, пратити критеријуме), бољи увид у процес оцењивања, нелагодност (при оцењивању туђег рада), продуктивност (побољшали су свој рад пре предаје, помаже им да развију критичко мишљење), читање туђег рада (имали су увид у оно шта је добро, а шта лоше, видели су шта други мисле о томе), развијање емпатије (нарочито према наставницима, јер су увидели тешкоћу приликом оцењивања), мотивисаност (мотивисани да оставе утисак на колеге), проблеми са имплементацијом (одузима пуно времена, нису добили повратну информацију о свом оцењивању, процес оцењивања се није узео у обзир приликом фомирања коначне оцене). Увидом у есеје и одговоре на питања, аутори су такође закључили

да су студенти имали користи од самооцењивања и сарадничког оцењивања (Hanrahan, Isaaks, 2001).

Сличан закључак су донеле Виљамил и Де Геро (Villamil, DeGuerro, 1998) приликом испитивања 14 студената на средњем нивоу којима енглески није матерњи приликом писања есеја. Након сарадничког оцењивања, чак 74% студената је унело измене у свој рад, док је 7% измена погрешно примењено. Ауторке су закључиле да сараднички рад треба да буде важан извор повратне информације (пored наставникове) у настави енглеског језика.

У нашем истраживању водило се рачуна да студенти од самог почетка схвате важност сарадничког учења и стављено им је до знања колику тежину носи. Они нису имали слободу да сами и произвољно пружају повратну информацију, већ су то радили на основу рубрика које су попуњавали. За сваку недељу су рубрике биле прилагођене лекцији за ту недељу. Поред овог студенти су добили опште смернице за сараднички рад (прилог 2 *A peer review introduction sheet*).

Не постоје јасна правила који облик треба да има сарадничко вршење измена нити колико често треба да се примењује, као ни како подстицати учешће. Неки аутори су понудили опште смернице:

1. Нека вршњачка повратна информација буде саставни део курса.
2. Направити модел тог процеса.
3. Утицати на градацијски развој вештине давања повратне информације код вршњака током семестра.
4. Осмислити структуру у задатку у коме се тражи вршњачка повратна информација.
5. Задаци са вршњачком повратном информацијом треба да буду различити.
6. Нека студенти буду одговорни за пружање повратне информације и за укључивање те информације у своје одговоре.
7. Узети у обзир индивидуалне потребе ученика.
8. Узети у обзир логистичке проблеме попут величине и састава групе, као и механизме размене писаних радова. (Ferris, Hedgcock, 1998 према Nyland, 2003: 207)

Применом рачунара и система за сарадничко оцењивање и самооцењивање на мрежи, овај процес оцењивања може се знатно убрзати и поједноставити, а

притом се остварује и анонимност у раду. Када знају да су анонимни, студенти су слободнији да критички приступе оцењивању радова, а на располагању су им бржи алати за статистичке и друге анализе процеса оцењивања.

Лиу и сар. (Liu et al., 1999) упоређивали су сарадничко оцењивање на мрежи са обичним сарадничким оцењивањем и закључили су да се сарадничким оцењивањем на мрежи постиже:

1. већа гаранција анонимности него код традиционалних процена;
2. већа слобода када је реч о времену и месту за рад;
3. алати за приступ хипертексту налазе се свуда на платформи;
4. могућност студената да мењају свој рад, а да испоштују задати временски рок;
5. повећана интеракција и повратне информације у односу наставник–ученик и ученик–ученик;
6. значајно нижи трошкови преноса и доставе од традиционалних процена; и
7. мање ограничења за пренос података од традиционалних процена. (Liu et al., 1999 према Lee, 2008: 37).

Иако неки аутори заузимају став да студенти више вреднују наставникову повратну информацију и не прихватају критику од стране својих вршњака (Zhang, 1995; Leki, 1991), истраживања која су спроведена у последњих 15 година (а нарочито помоћу технологије која олакшава саму имплементацију сарадничког оцењивања) указују на то да сарадничко оцењивање има пуно позитивних страна и треба га примењивати (Hanrahan&Isaaks, 2001; Villamil&De Guerro, 1998; Liu et al., 1999; Guth, 2007). При сарадничком оцењивању студенти постају активни ученици и партнери са наставницима у доношењу одлуке о учењу и напредовању. Овакво оцењивање јесте субјективно, али акценат се ставља на дубинско учење када се ново и претходно знање повезују, при чему се развијају вештине процене у повезивању теорије и искуства. Учење је активан процес у групи којим се развија рефлексија и унутрашња мотивација. Нестају баријере између наставника и ученика, ученици преузимају одговорност за своје учење и долази до подизања мотивације за учење.

3.2.5 Развој критичког мишљења

Битан аспект сарадње, без обзира која вештина је у питању, јесте и развој критичког мишљења. Већ смо споменули истраживање Ханрах и Исака, који су испитивали ставове студената према сарадничком оцењивању и који су навели као једну од позитивних страна ове врсте оцењивања управо и развој критичког мишљења (Hanrahan&Isaaks, 2001). Сматрали смо да је неопходно обратити пажњу на критичко мишљење, иако је веома тешко објективно утврдити утицај сарадничког облика рада на развој критичког мишљења. Критичко мишљење се дефинише као

[...] интелектуално дисциплинован процес у ком се активно и вешто концептуализује, примењује, анализира, врши синтеза и/или вредновање информација прикупљених из или генерисаних путем посматрања, искуства, размишљања, резоновања, односно комуникације, као водич за веровања и деловања. У свом егземпларном облику, заснива се на универзалним интелектуалним вредностима које превазилазе поделе на предмете: јасноћи, тачности, прецизности, доследности, релевантности, чврстим доказима, добрим разлозима, дубини, ширини и праведности. (Scriven, Paul, 1987)

Истраживање које је спровео Гокхејл (Gokhale, 1995) са студентима технологије указује на то да су студенти који су учествовали у сарадничком учењу постигли бољи резултат (12,20) што се тиче ајтема за процењивање критичког мишљења у односу на студенте који су учили индивидуално (8,63). Он је поредио резултате теста две групе које су након истог одслушаног предавања радиле одвојено: у једној се учило индивидуално, а у другој у сарадњи. Корелацијске вредности између улазног и излазног теста биле су значајне ($r=0,21$, $p<0,05$). Овај чланак представља добар почетак у истраживања о утицају сарадничког учења, али је целокупно истраживање спроведено на основу података са једне лекције и једне активности. У нашем моделу је почетна идеја иста, али се сагледавају подаци у временском периоду од десет недеља и студенти учествују у различитим активностима сарадничког учења и оцењивања.

У овом поглављу ћемо укратко представити модел за развој критичког мишљења (слика 8) и на који начин и којим задацима смо развијали критичко мишљење код студената.²⁵

Модел се шематски може представити на следећи начин.²⁶



Слика 8. Модел за развој критичког мишљења.

Према овом моделу до развоја критичког мишљења долази на следећи начин: прво се јавља спољашњи стимулус у виду аргумента или предлога који треба вредновати. У нашем случају, то су радови колега студената и сопствени рад. Попуњавањем листе за проверу испуњености критеријума, која је унапред одређена и са јасно дефинисаним исходима, студент развија процедурално знање кроз низ акција. Те акције могу да потврде његово мишљење или да доведу до формирања новог мишљења. Повратна информација коју добије било од другог студента или преко листе за проверу испуњености критеријума коју је сâм попунио поново га

²⁵ Интересантно виђење о критичком мишљењу је мишљење Хаурда Гарднера, творца теорије вишеструких интелигенција. Гарднер сматра да се критичко мишљење не може развијати у једној области, а затим да се таква способност примени на неку другу област („трансфер мишљења“). У потпуности се супротставља идеји да је „мишљење мишљење“ (Gardner, 1999: 106–108).

²⁶ Модел је преузет са сајта *Educational Psychology Interactive* <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/critthnk.html> (20. 1. 2013).

доведе до развоја процедуралног знања. Што се више процес понавља, то је способност за критичко мишљење израженија.

Бројне су активности и технике које подстичу критичко мишљење. Неке од њих смо применили на курсу, и то су:

- анализа ставова и туђих радова;
- аргументовање за и против;
- усвајање и одбацивање чињеница;
- варирање могућих одговора на питање;
- тражење питања на дати одговор;
- добијање великог броја различитих идеја кроз активност генерисања идеја;
- постављање питања на форуму итд.

Постављање питања је кључна активност у свакој техници и одличан показатељ критичког мишљења: „Постављање питања, онда, може помоћи наставнику да се мало помери на страну како би омогућио онима који треба да буду највише укључени у учењу – студентима – да иступе као пуноправни и равноправни учесници у сарадничкој авантури ума“ (Kloss, 1988: 248).

Анализа и евалуација спадају у мишљење вишег реда и веома су битни за развој критичког мишљења. Према ревидираној Блумовој таксономији, доношење судова на основу критеријума и стандарда виши је ниво у односу на саму примену правила. Конкретно, у нашем случају, само писање према моделу активира процесе мишљења нижег реда више него ли вршњачко оцењивање туђих радова. На крају курса студенти су оцењивали своје улазне тестове и на основу тога смо доносили закључке о развоју критичког мишљења.

3.3 ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ЗА КРЕИРАЊЕ КУРСЕВА ЈЕЗИКА НА СИСТЕМИМА ЗА УПРАВЉАЊЕ УЧЕЊЕМ

Системи за управљање учењем нуде велику могућност за сарадњу, интеракцију и развој критичког мишљења, за шта можемо пронаћи теоријску заснованост у социокултурној теорији и теорији конструктивизма. Међутим, постоје још неке теорије које нам могу пружити добар увид у начине креирања курсева језика на системима за управљање учењем. То су теорија вишеструких интелигенција, ревидирана Блумова таксономија и теорија инструкционог дизајна.

Иако ћемо ове теорије применити на учење језика у системима за учење на даљину, оне су такође примењиве у свим областима и наставним предметима.

3.3.1 Теорија вишеструких интелигенција

Хауард Гарднер, неуропсихијатар и психолог са Харварда, направио је 1983. године праву револуцију у образовању понудивши у својој књизи „Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences“ теорију вишеструких интелигенција. У основи ове теорије јесте да људи размишљају и уче различито и да се интелигенција може изразити на различите начине (Gardner, 2011 [1983, 1993]). У тренутку када је Гарднер представио своју теорију, било је устаљено мишљење да постоји само једна јединствена интелигенција – општа интелигенција. Према овом схватању, постоје многе дефиниције интелигенције, али у основи интелигенција се дефинише као способност адаптације или прилагођавања, или способност учења и коришћење старог искуства у новим ситуацијама (Рот, Радоњић, 2011: 120). Међутим, Гарднер је указао на то да је људски мозак веома диференциран орган и да постоје физиолошки докази да се специфичне неуронске везе могу повезати са врстом интелигенције. Гарднер верује у **модуларност** људског мозга и ума: „у људском уму/мозгу је еволуирао одређени број засебних органа или уређаја за обраду информација“ (Gardner, 1999: 32). У складу са овим, понудио је и нову дефиницију интелигенције: „способност решавања проблема или стварање производа који се вреднују унутар једног или више културних окружења“ (Gardner, 1999: 33). Касније је ову дефиницију модификовао и сада сматра да је интелигенција „биопсихолошки потенцијал да се обради информација која се може активирати у културном окружењу како би се решили проблеми или створили производи који се вреднују у тој култури“ (Gardner, 1999: 34).

У свом делу из 1983. године *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Гарднер је предложио седам врста интелигенције: језичку, логичко-математичку, музичку, телесно-кинестетичку, просторну и персоналну интелигенцију, коју је поделио на интерперсоналну и интраперсоналну (Gardner, 2011 [1983, 1993]). У свом каснијем раду „*Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*“ уводи још неке интелигенције и сматра да листа није исцрпна. Додаје још природњачку, спиритуалну и егзистенцијалну, док потеже питање постојања и моралне интелигенције (Gardner, 1999).

Теорија вишеструких интелигенција постала је, у образовним круговима, веома популарна откако се појавила. У настави је овакав приступ значајан јер наставник може у зависности од типа интелигенције ученика да обрађује наставне јединице и да их на најбољи могући начин приближи ученицима. То не значи да се свака наставна јединица може обрадити у складу са свим типовим интелигенције већ да је материјалу за обраду могуће прићи са више страна. У пракси је то немогуће извести пошто су одељења углавном састављена од ученика са различитим интелигенцијама, па наставник не може свима да изађе у сусрет на једном часу. С друге стране, сматрамо да је укључивањем учења на мрежи у наставу могуће превазићи ове недостатке и понудити ученицима широк спектар ресурса и активности које ће они бирати у складу са својим способностима. Гарднер је о томе писао у својој књизи још 1999. године:

Срећом па сада имамо на дохват руке технологију која нам омогућава огроман скок у испоручивању индивидуализованих сервиса и студентима и наставницима. Већ је сада могуће направити софтвер који се обраћа различитим интелигенцијама [...] омогућава студентима да прикажу сопствена разумевања у различитим системима симбола (језичким, нумеричким, музичким, графичким и многим другим), као и што пружа наставницима могућност да оцене рад студената флексибилније и брже (Gardner, 1999: 179).

У тексту који следи приказане су врсте интелигенције према Гарднеровој подели, модус учења, врсте писаних састава и како је то могуће остварити у учењу подржаном рачунарима.

Језичка интелигенција је интелигенција која се, поред логичко-математичке, традиционално најчешће вреднује у образовним системима (Gardner, 1999). У ову врсту интелигенције спада осећај за ваљану употребу говорног и писаног језика, способност да се уче језици и умешност да се употребом језика постижу одређени циљеви. У примере занимања које Гарднер наводи да поседују ову врсту интелигенције спадају адвокати, говорници, писци, песници (Gardner, 1999: 41). Интересантан је Гарднеров став о вештини појединаца да се писмено изражавају. Сматра да иако је потребна иста способност за говорни и писани језик, потребне су и неке специфичне, додатне вештине како би се појединац примерено писмено изражавао. Треба надокнадити контекст, који је очигледан на основу невербалног кода (гестикација, глас, околина). Поред овог, постоје и

„организациони изазови“ при писању дужег текста јер је потребно пренети читаоцу пуно идеја и тема које су у међусобно сложеној вези. Нарочито је важна вештина писменог изражавања, нпр. код научника, када се језик користи као алат за преношење идеја, резултата истраживања и закључака (Gardner, 1999: 100–101).

Можемо приметити да језичка интелигенција има важну улогу у системима за учење на даљину за рад у алатима попут постављање лекција и текстуалних ресурса, форума, блога, причаонице, прављења речника. Од корисника на оваквим платформама очекује се да у писаној форми изразе своје мишљење и идеје, као и да покажу разумевање прочитаног ресурса.

Логичко-математичка интелигенција представља способност да се проблеми анализирају логички, обављају математичке операције и научно приступа проблемима. Интересантна је дистинкција коју сâм Гарднер прави када су у питању језичке области и интелигенција којој припадају: синтакса и фонологија спадају у категорију језичке интелигенције, док би семантика и прагматика припадале више логичко-математичкој или некој од персоналних интелигенција (Gardner, 1999: 85). На пример, логичко-математичка интелигенција долази до изражаја када треба поштовати начело логичке повезаности (редослед излагања је логичан, композиционе целине морају постојати у добро организованом логичком смислу). Ова врста интелигенције је важна за анализе, истраживање и размишљање, експериментисање, груписање према неким особинама. Приликом писања долази до изражаја када треба груписати аргументе или примере у пасусе за или против, сличности или разлике, или по било којим другим критеријумима када се развијају пасуси или одељци. Такође је потребна при изради есеја којима се приказују процеси или процедуре. Значајна је за разумевање шематских приказа у ресурсима, при изради викија (пројектно учење) и прављењу речника. Интерпретација цифара, читање графикона и статистичка анализа такође спадају у ову врсту интелигенције.

Свакако да је добра комбинације ове две интелигенције, али можемо изнети став да је за академско писање (и бављењем научним радом) значајнија логичко-математичка интелигенција од језичке. Изражена језичка интелигенција је предност за све оне који би се бавили креативним писањем, док академске форме (нарочито мастер, магистарски и докторски радови) траже добар логичко-

математички апарат. Неки аутори сматрају да је добро академско писање само донекле ствар талента, а већим делом је овладавањем техника и увиђаја логичких веза између разних делова које треба повезати у целину (Voeglin, 2010; Милатовић, 2007).

Гарднер сматра да је **музичка интелигенција** по структури паралелна са језичком интелигенцијом и сматра да нема никаквог разлога да се језичка зове интелигенција, а музичка талент. Ова врста интелигенције представља вештину да се изводи, компонује или цени музички облик. Иако се често повлаче паралеле између музичке и језичке интелигенције, Гарднер наводи примере људи који су претрпели неки облик можданог удара и који то оповргавају (Gardner, 2011 [1983, 1993]: 125). Поред тога, језичке способности код дешњака су латерализоване у левој хемисфери, док је већина музичких смештена у десну хемисферу.

Музика је веома важна у учењу језика. Деца на раном узрасту почињу усвајање језика углавном кроз песмице, рецитације и ритмичка понављања, што се и касније наставља. Аудио-садржаји су важан део сваког курса језика, тако да је постављање аудио-датотека које студенти треба да слушају знатно олакшано преко интернета. За увежбавање су корисне караоке верзије.

Просторна интелигенција (често се назива и визуелно-просторна) јесте вештина да се схвати облик или предмет. Везује се за уметност, свако графичко представљање (било дво- или тродимензионално) и симболичка представљања на картама, дијаграмима или геометријским облицима. Ученици код којих је наглашена ова врста интелигенције, осим што се добро сналазе у простору, најлакше уче уз постављене анимације, слике и видео-записа или када их сами праве и постављају на интернет. За њих су такође слагалице и лево коцкице, као и илустроване књиге. Они којима просторна интелигенција није јача страна тешко ће се снаћи са питањима вишеструког избора или са инструкцијом да препишу неки текст. Такође, биће им тешко да на основу разних дијаграма донесу закључке и пишу о томе (Gardner, 2011 [1993]: 185).

Телесно-кинестетичка интелигенција представља способност да се тело користи веома вешто и на различите начине. Особе које добро контролишу покрете свог тела и вешто раде са предметима поседују ову врсту интелигенције. То су плесачи, пливачи, спортисти, занатлије, хирурзи, музичари који свирају разне

инструменте, проналазачи, глумци. Оно што Гарднер истиче код овакве врсте интелигенције јесте да постоји веза између когнитивних способности и телесно-кинестетичке интелигенције (Gardner, 2011 [1983, 1993]). Приликом усвајања страног језика (посебно на раном узрасту) телесно-кинестетичка интелигенција игра веома важну улогу. Језички садржаји се презентују кроз покрет, игру, мимику, глуму, наставу у природи и разне практичне активности. Независно од Гарднерове теорије, у настави страних језика се седамдесетих година појавила метода учења кроз покрет (енгл. *Total Physical Response*), у чијој је основи да се језик учи кроз физичку (моторну) активност тако што се користе заповедне реченице да се утиче на понашање (в. Richards Rodgers, 2001). ИКТ у овом сегменту могу помоћи тако што ученици гледају аудио-видео записе са којих треба да понове активности или користе алате попут телепромптера на мрежи како би успешно глумили (нпр. <http://www.cueprompter.com/>).

Последња врста интелигенције је персонална интелигенција, коју је Гарднер поделио на две: интерперсоналну и интраперсоналну.

Интерперсонална интелигенција представља способност да се разумеју намере, мотивација и жеље других; самим тим, да се успешно ради са другима. Изражена је код продаваца, наставника, вођа, глумаца. Активности које подржавају ову врсту интелигенције организоване су за рад у пару, рад у групама, тимски рад, игре, вршњачко учење, подучавање и оцењивање. Применом технологије овакве активности могуће је остварити кроз алате као што су форум и вики, учешће у причаоници, рад на пројектима, групно писање радова у заједничким документима.

Интраперсонална интелигенција представља способност да човек разуме себе, своје жеље, страхове и способности како би успешно управљао сопственим животом. Људима са овом врстом интелигенције потребно је време за размишљање, тишина, планирање, сањарење. Ученицима треба дати задатке које би самостално израђивали, индивидуализоване пројекте, могућности при одабиру домаћег задатка, списка критеријума за самосталну проверу, вођење дневника, задатке за које сам ученик одређује време када се раде, обрађивање лекције и решавање тестова када ученику одговара, планирање рада по календару предстојећих активности, самооцењивање.

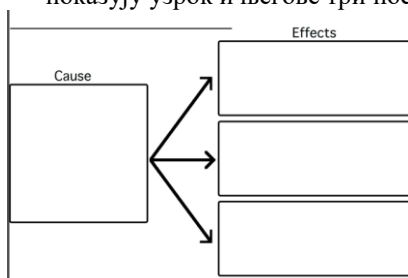
С обзиром на то да је теорија вишеструких интелигенција постала веома популарна у образовању, многе школе у САД почеле су са њеном применом у наставним плановима и развојем материјала који би били у складу са теоријом, а који поштују методичке специфичности различитих предмета. Почетак се везује за иницијативу Key School (Key Learning Community), где су се окупили наставници из осам државних школа како би у сарадњи са Гарднером почели са применом теорије. Гарднер је на неколико места у својим књигама нагласио да је по струци психолог, а не методичар, и да се не бави писањем планова, програма или наставом (Gardner, 2011 [1983, 1993]). Таква питања оставља онима који се баве тиме.

У складу са тим, настале су разне таксономије које предлажу активности за реализацију теорије вишеструких интелигенција. Таксономију активности за учење страног језика дала је Мери Ен Кристисон (Mary Ann Christison) у табели 4:

Табела 4. Таксономија активности за учење страног језика применом теорије вишеструких интелигенција (Christison, 1999: 7–8; према Richards&Rodgers, 2001: 121).

Језичка	Предавања, дискусије у мањим и већим групама, књиге, радни листови, игре са речима, слушање аудио-записа књига, објављивање (писање школских новина или објављивање есеја), говори, причање прича, дебате, вођење дневника, меморисање, употреба текстуалних процесора
Логичко-математичка	Научне демонстрације, логички проблеми и слагалице, научно размишљање, презентација теме логичким редоследом, смишљање шифара, решавање проблема у причама, израчунавања
Просторна	Графикони, карте, дијаграми, видео-записи, слајдови, филмови, уметност и слике, маштовито причање прича, графички организатори ²⁷ , телескопи, микроскопи, визуелне активности, визуелизација, фотографија, коришћење мапа ума, сликање или израда колажа, оптичке варке, цртежи студената

²⁷ Графичким организаторима се укратко сликовно приказују аргументи. На пример, уколико желимо да користимо графички организатор за организовање аргумента у једном пасусу који показују узрок и његове три последице, онда би то изгледало овако:



Телесно-кинестетичка	Изражајни покрет, игра „Mother-may-I?“, кување и друге активности „које праве лом“ ²⁸ , играње улога, мануелне активности екскурзије, пантомима
Музичка	Пуштање снимљене музике, свирање музике, развијање музичког укуса, инструменти које су ученици сами направили, певање, хорско певање, музика расположења, цез рецитације
Интерперсонална	Кооперативне групе, вршњачко подучавање, групна генерисања идеја, медијација, друштвене игре, рад у паровима
Интраперсонална	Самосталан рад ученика, индивидуализовани пројекти, давање могућности за одабир домаћег задатка, листе за проверу, вођење дневника, самоподучавање/програмирана настава, рефлексивно учење, постављање циљева

Ин-Сеок Ким (In-Seok Kim) бавио се применом теорије вишеструких интелигенција у настави страних језика, али уз рачунаре. На основу истраживања које је спровео са 39 студената енглеског језика дошао је до закључка да се применом рачунара кроз активности које одговарају вишеструким интелигенцијама постижу резултати вредни пажње у настави страних језика (In-Seok, 2009). Предлоге за рад са рачунарима како би се развијале различите интелигенције код студената је дао у табели 5:

Табела 5. Активности за развијање вишеструких интелигенција у настави страног језика применом рачунара (In-Seok, 2009: 6)

Језичка	Куцање на тастатури, увежбавање језичких вештина са интерактивним софтвером или на сајтовима, употреба текстуалних процесора, употреба алата за правопис и граматiku, писање мултимедијалних извештаја, писање и читање електронске поште и порука, учествовање у видео-конференцијским везама, употреба софтвера за препознавање гласа, употреба „конкордансера“ ²⁹ , употреба софтвера за превођење или превођење на сајтовима, употреба интернета за истраживање
---------	--

²⁸ Под овим ауторка сматра активности попут играње брашном, тестом, водом, разним рециклираним материјалима.

²⁹ „Конкордансер“ (енгл. *concordancer*) представља софтвер или апликацију која служи за претрагу, приступ и анализу језичког корпуса, нпр. <http://papyr.com/applets/concordancer/>

Логичко-математичка	Примена софтвера или апликација са мозгалицама, слагалицама, логичким играма итд.
Просторна	Играње карата, употреба графичких програма, учење помоћу слика или видео-записа са дискова или преко интернета, употреба софтвера за презентацију, израда видео-записа или дигиталних прича
Телесно-кинестетичка	Играње игрица, употреба софтвера за инструкције учења кроз покрет, употреба софтвера за симулацију или виртуелне заједнице
Музичка	Слушање песама и интеракција са њима, компоновање дигиталне музике
Интерперсонална	Коришћење електронске поште, порука или четовање, коришћење мобилних телефона и малих рачунара, учествовање у рачунарски подржаном сарадничком учењу (нпр. e-PALS, пројекат GLOBE)
Интраперсонална	Примена интелигентних система за подучавање, употреба алата за препознавање гласа, пријављивање у групе за обавештавање, метакогнитивно вођење дневника или блога, примена софтвера за израду мапа ума, учење о рачунарима уз софтвере или сајтове

Међутим, пре примене свих ових активности, поставља се питање како се врши процена интелигенције у складу са овом теоријом (како да знамо који тип интелигенције преовлађује код наших ученика и на основу тога које активности да применимо). Гарднер је са сарадницима радио на пројекту „Спектар“ (Project Spectrum) од 1984. до 1993. године, чији је циљ био да се утврде начини процене код деце на млађем узрасту и стварање богатог окружења за процењивање: спектар учионица. Учионице су биле опремљене материјалима за активирање различитих интелигенција: узорци из природе, друштвене игре, уметнички и музички материјали, простор за вежбање, игру и материјали за градњу. Након вишегодишњег рада на пројекту, осмислили су 15 различитих задатака којима се врши процена интелигенција на најприроднији начин (Gardner, 2011 [1983, 1993]: xiii; Gardner, 1999: 136–137). Закључак њиховог истраживања јесте да треба пружити ученицима што природније услове за рад (иако то захтева пуно времена, новца и труда), као и да им треба пружити спектар различитих материјала

(учионица). Дobar пример из праксе наставника биологије у Србији јесте када са ученицима одлазе у природу, сликају биљке и дрвеће, код куће прикупе информације о њима и направе дигитални хербаријум.

Системи за управљање учењем могу да помогну у овоме јер пружају могућност за различите активности – много више него што је то могуће на класичној настави. Могуће је у оквиру једне наставне јединице поставити материјале који би активирали различите врсте интелигенције. На тај начин би се трошкови и време уложено у рад са учесницима знатно смањило.

3.3.2 (Ревидирана) Блумова таксономија

Бенџамин Блум (Benjamin Bloom), амерички психолог, са својим сарадницима 1956. године је објавио прву у низу публикација о таксономији исхода учења *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Objectives – Handbook I: Cognitive Domain* (Bloom, 1956). Његова таксономија исхода обухвата три домена: когнитивни, афективни и психомоторички, али је за нас најзначајнији први домен који се тиче усвајања знања. Првобитна таксономија из 1956. (често називана „оригинална таксономија“) 45 година касније ревидирана је од стране Блумових сарадника Дејвида Кратвола (David Krathwohl) и Лорин Андерсон (Lorin Anderson). Објављена је 2001. године под насловом *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Anderson, Krathwohl, 2001). Ова таксономија се често назива „ревидирана таксономија“.

Сматрамо да ревидирана таксономија има већу примену у учењу помоћу електронских материјала и алата.³⁰ Из тог разлога ћемо овде представити нивое учења и очекиване исходе за студенте у нашем истраживању.

Према ревидираној таксономији постоји шест нивоа учења унутар домена когнитивних процеса, почевши од најједноставнијег (памћења чињеница) до најсложенијег (стварање новог садржаја). Оквир који су предложили Андерсон и

³⁰ Разлика између ове две таксономије се огледа у следећем: уместо једне димензије исхода учења у ревидираној таксономији се налазе две димензије (димензија знања и димензија когнитивних процеса), димензија знања садржи четири уместо три категорије, задржано је шест категорија, али су последње три преименоване (анализа, синтеза и евалуација су постале анализирати, вредновати и стварати), дошло је до промене назива категорија у смислу промене врсте речи (уместо глаголских именица употребљавају се глаголи у инфинитиву).

Кратвол (Anderson, Krathwohl, 2001) приказан је у дводимензионалној табели коју су назвали Табела таксономије (табела 6):

Табела 6. Табела таксономије (Anderson , Krathwohl, 2001: 28).

Димензија знања	Димензија когнитивних процеса					
	1. памтити	2. разумети	3. применити	4. анализирати	5. вредновати	6. створити
А. чињенично знање						
Б. концептуално знање						
В. процедурално знање						
Г. метакогнитивно знање						

Димензија знања садржи четири категорије и једанаест поткатегорија (у оригиналној таксономији има три врсте знања: чињенично, концептуално и процедурално, док се метакогнитивно јавља у ревидираној таксономији):

А. **Чињенично знање** представљају основни елементи које ученици треба да знају како би били упознати са облашћу рада или да решавају проблем унутар ње. Ово знање подразумева:

- знање терминологије
- знање специфичних детаља и елемената.

Б. **Концептуално знање** представљају међусобне везе између основних елемената у оквиру већих структура које им омогућавају да функционишу заједно. Ово знање је:

- знање класификација и категорија
- знање принципа и генерализација
- знање теорија, модела и структура.

В. **Процедурално знање** – како се нешто ради, методе испитивања и критеријуми за примену вештина, алгоритама, техника и метода, на пример:

- знање специфичних вештина и алгоритама у оквиру предмета
- знање специфичних техника и метода у оквиру предмета

- знање критеријума за одређивање када применити одговарајуће процедуре.

Г. **Метакогнитивно знање** је знање когниције уопштено, свести и знање сопствене когниције, као што је:

- стратешко знање
- знање о когнитивним задацима укључујући одговарајуће контекстуално и условно знање и
- самоспознаја.³¹

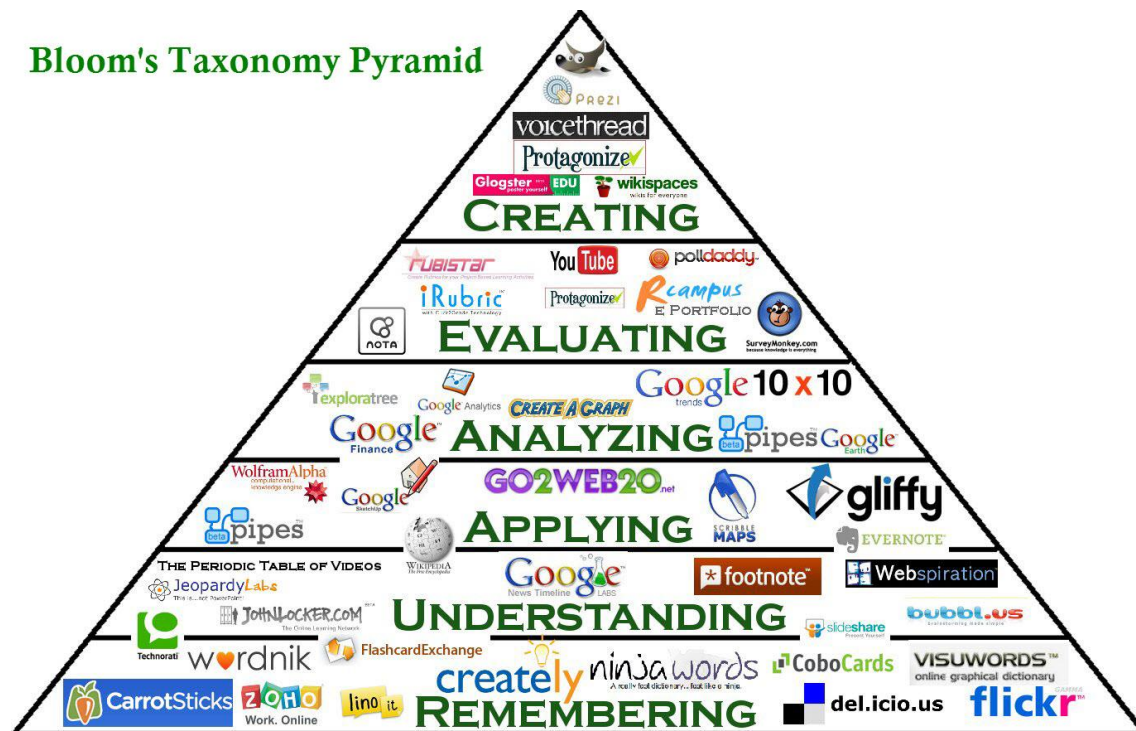
Димензија когнитивних процеса има шест нивоа: памтити, разумети, применити, анализирати, вредновати и створити. За сваку од ових димензија постоје глаголи који описују очекиване исходе. Према ревидираној таксономији, структура димензија когнитивних процеса је дата у табели 7:

³¹ Овај термин тражи додатно појашњење. Самоспознаја (енгл. *self-knowledge*) не односи се на неко просветљење или разумевање себе, већ је то свест о нивоу знања, „колико и шта знам“.

Табела 7. Ревидирана Блумова таксономија когнитивних процеса (Krathwohl, 2002: 215).

<p>1.0 Памтити – „довући“ одговарајуће знање из дуготрајне меморије</p> <p>1.1 препознавање</p> <p>1.2 присећање</p>
<p>2.0 Разумети – одређивање значења задатог упутства, укључујући усмену, писану или сликовну комуникацију</p> <p>2.1 образлагање</p> <p>2.2 давање примера</p> <p>2.3 класификовање</p> <p>2.4 сажимање</p> <p>2.5 закључивање</p> <p>2.6 поређење</p> <p>2.7 објашњавање</p>
<p>3.0 Применити – спровести процедуру у датој ситуацији</p> <p>3.1 извршавање</p> <p>3.2 имплементирање</p>
<p>4.0 Анализирати – разбијање материјала у саставне делове и утврђивање у каквој су вези делови међусобно, односно са целокупном структуром или сврхом</p> <p>4.1 диференцирање</p> <p>4.2 организовање</p> <p>4.3 приписивање особина</p>
<p>5.0 Вредновати – изношење судова који се заснивају на критеријумима и стандардима</p> <p>5.1 проверавање</p> <p>5.2 изношење критике</p>
<p>6.0 Створити – састављање елемената како би се створила нова, кохерентна целина или како би се направио оригинални производ</p> <p>6.1 стварање</p> <p>6.2 планирање</p> <p>6.3 прављење</p>

Интересантан визуелни приказ апликација и програма којима се подржавају разни нивои ревидиране Блумове таксономије дала је Саманта Пени (Samantha Penney) (слика 9). Пенијева је анализирала дигиталне алате и одредила ком би нивоу припадали на основу тога које когнитивне аспекте ангажују. Овај приказ је интерактиван на сајту <http://faculty.indstate.edu/spenney/bdt.htm>, са ког је преузета пирамида.



Слика 9. Блумова дигитална таксономија Саманте Пени (Penney, 2010).

На основу анализе коју је урадила, можемо приметити да је Пенијева сврстала алате попут викија (wikispaces), анкете (surveymonkey), креирање рубрика за оцењивање (rubistar, Irubric), писање и сарадњу (protaginize) у највише когнитивне домене – евалуацију и стварање.

Допринос ревидиране Блумове таксономије овом раду огледа се и у примени при одређивању задатака за курс. Приликом припреме задатака за студенте треба водити рачуна које врсте знања и димензије когнитивних процеса се активирају. Задатке које смо припремали за ово истраживање анализирали смо укрштањем димензије когнитивних процеса и димензије знања. Начин одређивања места у оквиру табеле је следећи:

- одредити циљ задатка (нпр. студенти који учествују у истраживању треба да науче како да примењују принцип „левка“ у писању пасуса);
- одредити појам који се односи на димензију знања (принцип „левка“);
- одредити категорију димензије знања (процедурално);
- одредити глагол који се односи на димензију когнитивних процеса (примењују);
- одредити поткатегорију димензије когнитивних процеса (применити).

Циљеве³² смо обележили бројевима 1–12 и преглед циљева се налази испод табеле 8.

Табела 8. Разврставање задатака на курсу према когнитивним процесима и врстама знања.

КОГНИТИВНИ процеси врсте знања	1. упамтити	2. разумети	3. применити	4. анализирати	5. вредновати	6. створити
А. чињенично	1, 7	7, 10	3, 10	10		
Б. концептуално		1, 2, 5		5, 6	5, 8, 9	12, 13
В. процедурално		12	4, 12	4, 6	8, 9	4, 10
Г. метакогнитивно				8, 11	11	11

Објашњење циљева:

1. Студенти треба да навођењем три примера техником генерисања идеја у викију покажу разумевање теме.
2. Студенти треба да читањем лекције упамте основна правила при писању пасуса.
3. Студенти треба да попуњавањем граматичких вежбања (реченице у контексту) примене граматичка знања.
4. Студенти треба да на основу чињеничног знања о пасусима, разумевања теме и примене обрађених принципа напишу пасус од 50 до 70 речи или есеј од 350 речи на задату тему.
5. Студенти треба да покажу разумевање проблема на форуму кроз постављање питања, закључивање, објашњавање, анализу, изражавање слагања и неслагања.
6. Студенти треба да траже одговора на постављена питања.

³² Циљеви су писани по моделу ABCD (енгл. *Audience, Behaviour, Condition, Degree*).

7. Студенти треба да уношењем непознатих речи у речник упамте и разумеју употребу датих речи.
8. Студенти треба да оцене сопствени рад пре предаје на коначну евалуацију.
9. Студенти треба да оцене рад колеге применом листе за проверу испуњености критеријума.
10. Студенти треба да износе мишљење на форуму и покрену дискусију.
11. Студенти треба да пишу блог како би изнели своја разматрања, виђење, вредновање теме или свакодневних догађаја.
12. Студенти треба да ураде тест на задату тему (уводни и завршни) у виду писања есеја од 350 речи.

Можемо приметити да су на курсу одабрани такви задаци да подстичу мишљење вишег реда, које се остварује кроз когнитивне процесе анализе, евалуације и стварања новог материјала. Заступљене су све врсте знања, а највише концептуално и процедурално.

3.3.3 Дефинисање исхода учења по Блумовој таксономији за курс „Увод у академско писање“

Исходи учења су јасни описи онога што би студент требало да зна, разуме и уме да уради по завршетку учења. Након завршеног десетонедељног курса академског писања на енглеском језику студент ће умети:

- да препозна врсте есеја на енглеском језику (описни, аргументативни, есеји који описују узрок и последице, есеји у којима се дају поређења);
- да примењује одговарајућу структуру есеја на основу врсте есеја (блок или ланац);
- да анализира дату тему и групише важне елементе;
- да дефинише тезу и главну идеју есеја и пасуса на основу дате теме;
- да изврши селекцију аргумената којима ће успешно поткрепити тезу (најмање три у есеју од пет пасуса);
- да примени начело јединства, односно потпуности пасуса, начело целовитости пасуса и начело логичке повезаности;
- да критички процени туђи есеј на основу датих критеријума;
- да критички процени сопствени есеј на основу датих критеријума;

- да критички процени ниво напредовања у писању есеја од почетног до завршног стања;
- да напише пасус од 50 до 70 речи поштујући структуру по принципу „левка“;
- да напише технички опис од 300 до 350 речи поштујући критеријуме писања есеја (формат, садржај, организација садржаја, језик);
- да напише аргументативни есеј од 300 до 350 речи поштујући критеријуме писања есеја (формат, садржај, организација садржаја, језик);
- да опише сличности и разлике поређењем два система у есеју од 300 до 350 речи поштујући критеријуме писања есеја (формат, садржај, организација садржаја, језик);
- да напише есеј од 300 до 350 речи којим се описује узрочно-последична веза поштујући критеријуме писања есеја (формат, садржај, организација садржаја, језик);
- да демонстрира одговорност за сопствено учење тако што тражи помоћ од наставника или колега;
- да сарађује са члановима групе у реализацији интерактивног учења.

3.3.4 Инструкциони дизајн

Инструкциони дизајн је дидактичко-методички појам који се јавља у свим наставним приступима, али се највише повезује са образовним технологијама. Може се дефинисати на следећи начин:

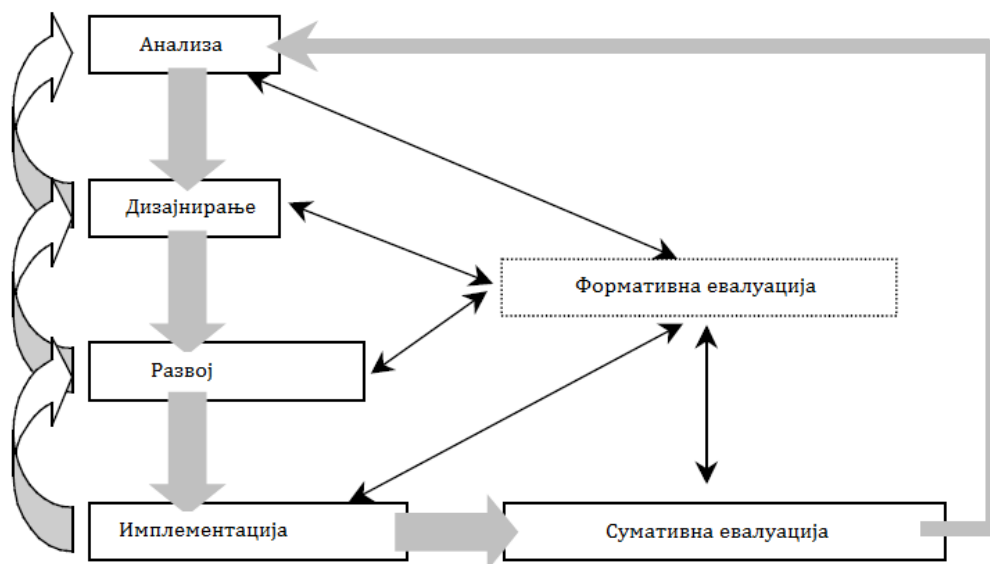
Инструкциони дизајн је процес у оквиру кога се примењују теорије учења и теорије наставе, као и различити принципи, методе и технике извођења наставе, а којим се планирају и развијају материјали за учење и обликују процеси поучавања и учења у конкретним наставним предметима и наставним јединицама. (CARNet, Instrukcioni dizajn; Vjekić, 2013: 38)

Дакле, инструкциони дизајн је процес којим се настава и инструкције побољшавају кроз анализу потреба учења и систематског развоја материјала за учење. Инструкциони дизајнери често користе технологију и мултимедију, као алате за побољшање наставе, укључујући примену теорија учења и педагошких теорија током израде материјала и обликовања процеса поучавања и учења. За

израду материјала се обично користи Блумова ревидирана таксономија (в. поглавље 3.3.2) како би материјали били у складу са педагошким аспектима учења. Поред Блумове ревидиране таксономије, при дизајнирању курсева се најчешће примењује ADDIE модел (слика 9), чији је идејни творац Макгриф (McGriff). ADDIE је акроним од:

- Analysis – фаза анализе
- Design – фаза планирања, тј. дизајнирања
- Development – фаза развоја
- Implementation – фаза примене
- Evaluation – фаза евалуације.

Макгриф је ове фазе графички приказао на следећи начин:



Слика 10. ADDIE модел за креирање курсева учења на даљину (McGriff, 2000).

Фаза анализе је прва фаза која представља базу за дизајнирање курсева. У оквиру ове фазе је потребно:

- дефинисати проблем
- идентификовати изворе проблема
- пронаћи могућа решења
- урадити анализу потреба
- урадити анализу задатака
- утврдити исходе учења.

Након спроведене фазе анализе потребно је урадити формативну евалуацију чији је циљ да се побољша настава пре него што се заиста имплементира.

Фаза дизајнирања се надовезује на фазу анализе: оно што је у фази анализе излазни параметар у фази дизајна је улазни. На основу утврђених исхода учења, врши се одабир одговарајуће технологије и начин испоручивања материјала. Џорџ Сименс (George Siemens), зачетник теорије конективизма,³³ сматра да је електронско учење „брак између технологије и образовања“, а задатак инструкционог дизајнера је да постави мостове између та два света. У том процесу не смемо заборавити да се у центру налази учење, а не технологија (Siemens, 2002).

Приликом избора формата медија који ћемо применити у дизајнирању електронског учења, треба пратити четири корака (Siemens, 2007):

1. утврђивање исхода учења (шта желимо подучавањем да постигнемо);
2. процена исхода према Блумовој (или некој сличној) таксономији;
3. утврђивање особина медија;
4. избор медија – на основу доступности, трошка, времена, техничких предуслова (нпр. опремљеност школе, учионица, веза са интернетом).

У посебној разради кроз табеле, Сименс наводи различите медије (он под медијем подразумева, на пример, и сарадничко учење) и наводи могућности за њихову употребу у образовању, као и предности и мане. За сарадничко учење наводи следеће предности, мане и примену:

Табела 9. Позитивне и негативне стране примене сарадничког учење у инструкционом дизајну (Siemens, 2007)

Позитивне стране	Негативне стране	Примена
<ul style="list-style-type: none"> • Изградња знања • Заједнице учења³⁴ • Помоћ ученика ученику • Продужено трајање задатка 	<ul style="list-style-type: none"> • Дуготрајност – није идеалан за кратке курсеве (пројекте) • Захтевна изведба • Захтева промене код ученика и наставника 	<ul style="list-style-type: none"> • Објашњење/демонстрација • Учење вишег реда • Синтеза, вредновање • Дубинско, а не површно учење

³³ Конективизам је теорија учења по којој се учење посматра као „стварање мреже“. Учење и когниција се разумеју као мрежа неуронских чворова који су у међусобној вези, а јачина везе зависни од учесталости употребе. Присталице теорије конективизма у усвајању страног језика заступају став да је учење језика иста врста учења као и сва остала (Ellis, 2008: xxii).

³⁴ Заједнице учења (енгл. *learning community*) представљају групе студената који имају исти академски циљ и ставове и окупљају се редовно како би сарађивали на неком задатку.

<ul style="list-style-type: none"> • Идеалан за окружење на мрежи • Допуњава друге медије 		<ul style="list-style-type: none"> • Вишеструка перспектива
---	--	--

Фаза имплементације се односи на испоруку материјала за учење студентима (која се може остварити у учионици, у лабораторији, на платформи). То је реализација наставе, односно курса.

Фаза евалуације је процена у којој мери је подучавање било успешно. Евалуација се врши све време током трајања курса (формативна евалуација), али и на крају, након што се примени финална верзија наставе или курса, у виду сумативне евалуације. На основу евалуације доносе се одлуке о настави или курсу: да ли га треба наставити, да ли треба нешто променити, да ли треба купити одређени софтвер или систем за управљање учењем итд.

3.3.5 Примена теорије инструкционог дизајна на курс „Увод у академско писање“

ADDIE модел је послужио као полазна основа за креирање курса „Увод у академско писање“ (Introduction to Academic Writing). У овом потпоглављу објашњавамо на који начин смо применили овај модел.

3.3.5.1 Фаза анализе

Фазу анализе почели смо **идентификацијом проблема**. Проблем је следећи: до сада је на малом броју факултета организован курс о академском писању и у оквиру програма за страни језик ретко се систематично развија вештина писања. Потребна за увођењем оваквог курса постоји (Blagojević, 2005). Одговор на питање зашто мали број наставника ради са својим студентима на писању може се наћи у чињеници да је писање захтеван процес који тражи доста ревидирања, поновног писања и, самим тим, доста времена. Како бисмо идентификовали и друге проблеме наставника, спровели смо анкету међу наставницима страних језика (<https://www.1ka.si/a/89152>). У анкети је учествовао 61 наставник и као највеће проблеме у настави писања навели су:

1. Настава писања се тешко одвија у одељењима или групама где су ученици на различитом нивоу знања (21 наставник);

2. Писање као активност на часу наставницима одузима пуно времена (16 наставника);
3. Тешко је спроводити писање када ученици не знају добро језик (15 наставника);
4. Много времена је потребно за писање повратне информације ученицима о њиховом раду (14 наставника);
5. Исправљање радова (13 наставника);
6. Писање ради испуњавања задатака из Наставног програма (3 наставника);
7. Примена нових метода у писању (3 наставника).

Могућност за превазилажење ових проблема видели смо у примени савремене технологије, а нарочито применом алата за сарадничко учење и оцењивање.

Анализу потреба студената урадили смо према оквиру који су понудили Хачисон и Вотерс (Hutchinson, Waters, 1987, према Nyland, 2003: 62). Оригинални оквир се налази у прилогу 4. На основу те анализе утврдили смо следеће:

- Сви студенти су студенти четврте године (у просеку стари 22 године);
- Студенти учествују на курсу зато што им је то обавеза у оквиру предмета Енглески језик 4;
- Студенти су већ имали прилике да користе електронско учење јер су користили платформу на мрежи коју је развио Pearson и на којој су се налазила додатна вежбања из уџбеника;
- Налазе се на нивоу Б1 знања енглеског, четврта година учења на факултету и положили су Енглески 3;
- У оквиру предмета Енглески језик, који су полагали, имали су прилике да пишу саставе, али не академске есеје;
- Имају реалну потребу за писањем на енглеском језику јер се спремају за дипломатски посао у иностранству и писање на страном језику ће бити саставни део њихових дневних обавеза.

У оквиру фазе анализе утврдили смо **исходе учења** за студенте на основу ревидиране Блумове таксономије. Исходи учења су детаљно представљени у

оквиру потпоглавља 3.3.3. Дефинисање исхода учења по Блумовој таксономији за курс Увод у академско писање на енглеском језику.

3.3.5.2 Фаза дизајна

У следећој фази смо идентификовали методе инструкције којима се олакшава учење и утиче на развој вештине писања. Претпоставка је била да алате за сарадничко учење и оцењивање треба користити јер доводе до успешних резултата на крају. На платформи Мудл следећи медији одговарају оваквом педагошком захтеву: форум, радионица, блог, речник и вики. Сви су интегрални део платформе, тако да је довољно да студенти имају рачунар, приступ интернету и да су уписани на курс како би учествовали у овим активностима.

Узевши све наведено у обзир, општи модел који је примењен у овом истраживању настао је на основу фаза у структуралистичко-бихејвиористичком приступу, док је одабир наставног садржаја настао на основу функционалног приступа. Општи модел се може представити табелом 10.

Табела 10. Технике и алати на платформама.

Техника	Алат		
1. Генерисање идеја	Вики		
2. Индивидуална обрада лекције	Глосар	Форум	Блог
3. Писање састава 4. Сарадничко оцењивање 5. Ревидирање сопственог рада			

Објашњење табеле:

1. Свака наставна јединица почиње техником подстицања мишљења у наставном процесу кроз вршњачку сарадњу на општем нивоу (генерисање идеја, техника асоцијације).
2. Ученик прелази на индивидуалну обраду лекције. При индивидуалном раду ће као помоћ користити речник непознатих речи који сви ученици заједно израђују.
3. У току сваке лекције мора да оствари комуникацију са вршњацима о обрађиваној теми. Задатак му је да постави питање на форуму и да одговори на два питања која је неко други поставио.

4. Сваки студент треба самостално да напише састав који ће затим предати на вршњачку процену, а он сам треба да да повратну информацију о туђем саставу.

Модел процеса на основу којег је израђен овај општи модел за развој вештине писања помоћу сарадничког облика рада инсистира на томе да се писање не посматра као линеаран процес већ да се стално когнитивни процеси преклапају и реактивирају. Стога се у табеларном прегледу техника и алата који следи графички наглашава преплитање свих тих процеса: док се генеришу идеје, ради се и на речнику и припреми за писање, приликом обраде лекције се и даље ради са осталим алатима итд. Технологија је омогућила да сви процеси паралелно теку, али и да у одређеном тренутку један буде наглашенији.

3.3.5.3 Фаза развоја

У фази развоја смо приступили развоју наставних материјала. Материјали су преузети из књиге *Introduction to Academic Writing: Second Edition* (Oshima, Hogue, 1997) и адаптирани су како би најбоље одговорили захтевима курса. Сви текстови из књиге су пребачени у дигитални облик, а затим прерађени у складу са задатком:

- Материјали који су у књизи обрађивани као активност генерисања идеја на платформи су обрађивани кроз вики.
- Примери есеја за модел су постали лекције за читање урађене као објекти учења у софтверу eXe.
- Граматичка вежбања су прерађена као објекти учења у софтверу eXe.
- Предвиђене дискусије на часу из књиге су постале форум.
- Предаја написаног есеја се вршила преко радионице у оквиру које су се размењивали есеји са колегама.

3.3.5.4 Фаза имплементације

Курс је реализован у временском интервалу од 1. 10. 2012. до 11. 1. 2013. године преко система за управљање учењем Мудл који се налазио на сајту Writing Lab <http://globetrotter.rs>, а сада на Дигишу <http://digis.edu.rs/enrol/index.php?id=304>.

3.3.5.5 Фаза евалуације

Формативна евалуација је урађена након фазе дизајна и испробана је са студентима добровољцима пре самог извођења курса за студенте са Факултета

политичких наука. Тада су уочени неки недостаци (студенти су каснили са испуњавањем обавеза јер нису били временски ограничени, ниси добијали поене за рад и прескакали су задатке, имали су све задатке у оквиру једне недеље, што им је било презахтевно) и курс је коригован у следећој верзији.

Сумативна евалуација курса се вршила на следећи начин:

- Евалуација завршним тестом, када је у питању напредовање студената;
- Квалитет платформе и креираних материјала студенти су оценили у анкети на крају курса;
- Квалитет инструкције и оваквог начина подучавања проверавају се статистичком анализом и поређењем резултата улазног и завршног теста студената (што је све описано у овом раду).

4 КРИТИЧКИ ПРЕГЛЕД РЕЗУЛТАТА ДОСАДАШЊИХ НАУЧНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Развој вештине писања на енглеском језику је до сада био предмет интересовања многих наставника страног језика (Тоболка, 2002; Đukić, 2009; Ђорђевић, 2013; Shudooh, 2003; Muangsamai, 2003; Butcher, 2006; Coyle, 2007; Vasabas 2008; Eydelman, 2013), али и универзитета који имају развијену истраживачку делатност, какав је, на пример, Универзитет у Кембриџу, ESOL Examinations. Сва истраживања у вези са тим тежила су да дефинишу један општи модел за што успешнију примену у настави енглеског језика, као и за успешно полагање међународно признатих испита. Поред општих истраживања о писању, за нас су од већег значаја истраживања која се баве применом информационо-комуникационих технологија којих је све више у свету. Многе докторске дисертације су рађене на ову тему у последњих неколико година, што, с друге стране, доприноси развоју софтверске индустрије која прати образовне трендове.

Због сложености и интердисциплинарности теме, у овом раду ћемо представити поделу досадашњих истраживања на она која се баве применом информационо–комуникационих технологија у настави страних језика, на истраживања у области писања и истраживања која су се бавила применом сарадничког облика рада.

4.1 ПРИМЕНА ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Једна од првих докторских дисертација у Србији која се бавила применом рачунара у настави енглеског језика је дисертација Ерике Тоболке „Модел рачунарски подржане наставе енглеског језика и методе њене реализације као фактор унапређења и информатизације образовања“ (Тоболка, 2002). Општа хипотеза у овом истраживању била је да настава енглеског језика није довољно информатизована и да се најновија достигнућа савремене информатичко-образовне технологије не примењују у мери која би омогућила ефикаснији и квалитетнији облик реализације наставе. Ауторка се бави проучавањем разних модела наставе који се примењују у свету, применом образовно-рачунарског софтвера у настави енглеског језика и његовим вредновањем. Вредновање је вршила на основу листе од 28 критеријума за опште вредновање и листе за језичко вредновање. Затим се

бави применом интернета у настави, комуникацијом (синхрона и асинхрона), детаљно обрађује сервисе као што су електронска пошта, Telnet, Ftp, Mailing lists, Usenet News, Gopher, World Wide Web, Internet Relay Chat, MUDs, MOOs и MUSHs, те даје примере платформи за учење на даљину. У том тренутку актуелне платформе за учење енглеског на даљину биле су Net Learn Languages (<http://www.nll.co.uk/>) и Global English (<http://www.globalenglish.com/>). У закључку свог рада ауторка указује на широку примену ИКТ-а у настави енглеског, али додаје:

Домаћа искуства, на жалост, показују алармантно стање у рачунарски подржаној настави енглеског језика пошто у укупном узорку само један наставник користи могућности информатичких технологија у редовној настави, три наставника у додатној настави, а десет примењује погодности нове образовне технологије на часовима ван образовно-васпитних институција. (Тоболка, 2002: 238)

Да се ситуација променила у последњих 13 година, говори и податак да је на конкурс за примену ИКТ-а у учионици „Дигитални час“ од 2010. до 2013. године 42 рада из енглеског језика (од укупно 722)³⁵ и енглески језик се налази на 7. месту од укупно 24 по броју радова. Поред овог податка, треба истаћи и учешће наставника енглеског језика на међународним такмичењима са својим плановима часова, где су остварили запажене резултате.³⁶

Једанаест година касније, Јасмина Ђорђевић је одбранила дисертацију „Могућност примене технологије веб 2.0 у настави граматике енглеског језика“ (Ђорђевић, 2013). У оквиру ове дисертације ауторка је радила истраживање са студентима и применила три алата РВworks, Hot Potatoes и Dvolver. Истраживање је спроведено на узорку од 50 студената. Хипотеза у истраживању да се применом алата веб 2.0, као једном од облика ИКТ у наставном процесу страног језика,

³⁵ Анализа је вршена на основу података који се могу пронаћи на званичној страници програма „Дигитални час“ <http://www.digitalnaskola.rs/konkurs/brojPrijavaPoPredmetuIRazredu/>

³⁶ Примери наставника енглеског језика у основним школама из Србије који су признати у свету због свог рада су: Нада Пуртић (проглашена за Мајкрософт иновативног едукатора, добитница многих награда и учесница на Глобалном образовном форуму Мајкрософта) и Ана Живковић (проглашена за Мајкрософт иновативног едукатора, промотер програма „Скајп у учионици“, ИКТ тренер у Развионици). Ауторка ове дисертације је и сама добитница награде на конкурс Дигитални час, ИКТ тренер у Развионици и национални координатор за Србију у међународном пројекту о употреби електронских материјала и репозиторијума *ODS*, који делимично финансира Европска комисија.

могао знатно унапредити, а савладавање наставних садржаја олакшати, потврђена је у целости. Поред тога, потврдила је да се алати веб 2.0 могу брзо и једноставно укључити у наставу енглеског језика и тако потенцијално унапредити наставни процес и омогућити квалитетније савладавање наставних садржаја из свих области савременог енглеског језика. За потребе дисертације, ова претпоставка је илустрована на примеру обраде значења модалних глагола у енглеском језику уз примену алата на две групе студената на два различита департмана за енглески језик.

Један од првих магистарских радова у нашој земљи на тему примене рачунара у настави страних језика одбрањен је на Катедри за германистику Филолошког факултета у Београду 2009. године. Тема овог магистарског рада је била „Могућности и ограничења примене ауторских програма у настави немачког као страног језика помоћу рачунара“ (Ђукић, 2009). Истраживање је спроведено на узорку од 25 студената Факултета за хотелијерски менаџмент Универзитета Сингидунум. Циљеви експеримента били су утврђивање утицаја примене ауторског програма Hot Potatoes на квалитет и квантитет знања студената, могућност индивидуализације наставног рада и заинтересованост и мотивисаност студената за нови вид увежбавања и утврђивања градива. Значај овог рада за наше истраживање огледа се у резултатима који су показали да је просечна оцена студената била боља након примене програма и да је општи став студената према експерименталној настави био позитиван. По мишљењу студената, позитивне стране електронских вежбања јесу следеће: доступност вежби на интернету, могућност да их раде код куће, могућност неограниченог понављања, могућност самоевалуације и експедитивне интервенције на отклањању грешака и самосталност у раду.

У овом потпоглављу смо представили резултате научних истраживања у области примене ИКТ-а уопште у настави енглеског језика у Србији. У следећем потпоглављу ћемо приказати истраживања у области примене ИКТ-а, али конкретно на развој вештине писања.

4.2 ПРИМЕНА ЕЛЕКТРОНСКИХ АЛАТА НА РАЗВОЈ ВЕШТИНЕ ПИСАЊА НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Учење на даљину постаје неизоставни део понуде курсева на многим престижним универзитетима у свету. Стога је последњих година жижа интересовања академске јавности усмерена ка оваквом виду поучавања. Америчко поднебље је плодно тло за ову врсту научних истраживања. За нашу дисертацију значајна су четири доктората одбрањена на америчким универзитетима чије закључке смо користили као полазне основе за даљи рад. Заједнички елементи свих дисертација огледају се у томе што су у питању истраживања рађена са студентима у развоју вештине писања на енглеском језику као матерњем и страном језику, а подучавање се вршило применом неке од софтверских платформи за учење на даљину (Blackboard, Moodle). Негативна страна докторских дисертација са енглеског говорног подручја увек је у узорку студената (понекад је то само пет учесника у истраживању). Иако такве резултате треба узети у обзир са дозом сумње, корисно је имати увид у начине истраживања и теме које се обрађују. Поред броја учесника, интересантна је разлика у одабиру теме: док се радови на српском језику углавном баве свим аспектима језика, у радовима на енглеском се увек пише о само једном аспекту (нпр. обрађује се једна језичка вештина, граматика, оцењивање итд).

Једну од првих дисертација на тему примене рачунара у настави писања урадио је Шудо „The Application of Computers in Developmental Writing Classes“ (Shudooh, 2003). Истраживање је спроведено 2002. године са 11 студената који су користили софтверску платформу за учење на даљину Блекборд. Циљ истраживања је био да укаже на ставове и развој студената у учењу на даљину, који су анализирани применом разних елемената и квалитативног и квантитативног истраживања: упитници, анкете, преписка путем електронске поште између наставника и студената, реакције студената на материјале са Блекборда, студентски портфолио. Закључак овог истраживања је да примена рачунара у настави на овај начин помаже студентима да постану аутономни ученици, али и да, због разноврсних студентских потреба и стилова учења, наставник треба да припрема одговарајуће формате за испоручивање лекције студентима. Кључни елемент успешне наставе писања помоћу рачунара је интеракција и настава треба да се

пребаци са наставника на студента (да постане настава усмерена ка студентима, енгл. student-centered).

Исте године је Муангсамаи урадио студију случаја „EFL Learning/Writing Development in the Internet Environment: A Case Study from Pre-Medical Students' Perspectives“ (Muangsamai, 2003). Циљеви студије били су да се утврди напредовање петоро студената са Тајланда у писању на енглеском језику применом интернета по питању комуникације кроз дискусије на мрежи, претраге на мрежи и израде пројекта (прва страна сајта); да се опише перцепција ученика о њиховом учењу или писању и развоју вештине писања у интернет окружењу, да се анализира како перцепција утиче на учење или писање студената и процес развоја писања, да се протумачи какву су перцепцију студенти стекли у односу на своје учење или писање и процес развоја писања. Подаци су прикупљени квалитативним методама (интервјуисањем, посматрањем и увидом у документацију), док су квантитативно обрађени писани тестови. Резултати су показали да су учесници радо прихватили рад на интернету и поређењем њихових тестова са почетка семестра и на крају утврђено је да је дошло до напретка. Иако је узорак веома мали, Муангсамаи је донео неке закључке који подржавају наше претпоставке: студенти су сматрали да су постигли боље резултате због примене интернета јер су током 16-недељног курса читали на енглеском аутентичне текстове и на основу прочитаног дискутовали у оквиру групе на мрежи за учење и сарађивали на изради заједничког пројекта.

Бучер (Butcher, 2006), у дисертацији „The Efficacy of Peer Review in Improving E.S.L Students' Online Writing“, утврђује да ли вршњачко оцењивање утиче на побољшање квалитета радова студената којима енглески језик није матерњи. Студенти су били из 23 различите земље. Укупно је анализирао радове 29 студената, који су били подељени у две групе (контролну и експерименталну). Иста наставница је предавала, али су у експерименталној групи студенти давали повратну информацију у оквиру својих мањих група преко платформе Блекборд. Након писања и ревидирања есеја, Бучер је интервјуисала учеснике. Квантитативном анализом је утврдила следеће: у обе групе није било статистички значајне разлике између прве верзије рада и финалне верзије рада коју су студенти предавали; није било статистички значајне разлике у развоју вештине писања код

студената које су оцењивали вршњаци и наставник. Анализом 15-минутних интервјуа које је спровела са 23 студената утврдила је следеће: 21 студент је сматрао да се његово писање побољшало, нарочито у смислу да су обогатили своје есеје примерима и аргументима; 9 студената је сматрало да су постали бољи што се морфологије и синтаксе тиче (граматике), а нагласили су да су знатно обогатили речник. Као разлог за побољшање, студенти су навели да је то због исправки које им је слао наставник. Само два студента су рекла да је њихов напредак захваљујући сарадничком раду. Сви студенти су сматрали да им је сараднички рад био значајан у погледу доприноса идејама и ставовима, као и увиђању туђих грешака, што им је значило за сопствене радове. Негативна страна сарадничког рада у исправљању есеја се за студенте огледала у следећем: недостатак времена, недостатак интересовања у групи да сви пруже повратну информацију, лош квалитет повратне информације (и објашњење да је то зато што су сви на истом нивоу знања, али и да нису разумели баш шта су колеге хтеле да кажу), не воле да раде у групама и да се међусобно оцењују. Студенти су изразили жељу да им наставник оцењује рад, јер му „верују зато што је изворни говорник енглеског“ и зато што је ауторитет. Међутим, ауторка је закључила да, иако супротно очекивањима није дошло до значајног напретка у писању код студената, није дошло ни до погоршања и сви студенти су на крају положили испит. Као што смо већ споменули, негативна страна истраживања са енглеског говорног подручја јесте мали узорак који се користи. Такође је значајан податак да су студенти били из 23 различите земље, што значи да су културолошки различити и нису били у истом почетном положају (студенти из Француске су другачије реаговали на вршњачко оцењивање у односу на студенте из Саудијске Арабије, за шта смо већ имали пример код Џанга (1995)). На основу њених закључака о негативном аспекту сарадничког учења које је навела, пробали смо да предухитримо јављање сличних проблема на следећи начин: недостатак времена да се све прегледа – водили смо рачуна о оптерећењу и сваке друге недеље је био сараднички рад; незаинтересованост да учествују – сарадничко оцењивање се бодовало; лош квалитет повратне информације смо решавали листом за проверу у којој је било мало писања коментара, а листа је била исцрпна са понуђеним одговорима.

Којл (Coyle, 2007), у својој дисертацији „Wikis In The College Classroom: A Comparative Study of Online and Face-To-Face Group Collaboration at a Private Liberal Arts University“, испитује разлику између сарадње лицем у лице и при изради викија у Мудлу. Аспекти које је испитивао били су: предности и мане при сарадњи лицем у лице, предности и мане при изради викија, да ли има разлике између крајњег рада добијеног сарадњом у групи лицем у лице и оног који је добијен радом у викију, да ли има разлике у учењу и осећају припадности заједници између првог и другог начина рада. Резултати које је добио указују на то да нема разлике у квалитету добијеног крајњег рада, али сугеришу да постоји ефикасност при раду у викију. Рад лицем у лице је бољи због развоја комуникативних способности и зато што је већ познат студентима; ипак, рад у викију омогућује студентима да раде својим темпом и лако могу да виде докле су са радом стигли други студенти. Један од резултата је указивао на то да студенти нерадо учествују у измени онога што су написали други, и то су радили само ако су добијали за то прецизне инструкције. На основу ових закључака је вики ипак уврштен као један од алата за сарадничко учење, али због ове последње ставке да студенти не воле да мењају већ написано и да то не даје резултате, у нашем истраживању се вики користио као техника генерисање идеја.

Бакабак (Bacabas, 2008), у свом раду „From Cyberspace To Print: Re-Examining The Effects Of Collaborative Online Invention On First-Year Academic Writing“, упоређује синхроне и асинхроне алате при писању прве верзије есеја. Од синхроних алата је изабрала причаоницу, док је за асинхроне користила форум. Резултати њеног истраживања указују на то да су оба алата успешна у примени када је у питању тема есеја, циљ и главна теза; просечну успешност показују по питању главне идеје и аргументације и минимални трансфер изворних идеја. Закључак ове студије је био да синхрона причаоница и асинхрони форум треба да се користе као сараднички алати за писање истраживачких радова јер омогућују конструкцију знања.

Наталија Ејделман (Natalya Eydelman) спроводила је сличан курс овом нашем на Универзитету Новосибирск у Русији са студентима друге године факултета. Своје искуство и креирање курса је описала у чланку „A blended English as a Foreign Language academic writing course“ (Eydelman, 2013). Разлика у односу на наш курс огледа се у томе што су се на часовима анализирали модели, почев од

активности генерисања идеја до израде нацрта за есеј, а затим су студенти код куће писали у викију (pbworks) и учествовали у вршњачком уређивању. Резултати на крају курса показали су да су студенти веома заинтересовани за овакав начин учења, као и да су остварили напредак у писању, што нам је само потврдило одлуку да се вршњачко уређивање уврсти као техника рада.

4.3 УЛОГА САРАДНИЧКОГ РАДА И ИНТЕРАКЦИЈЕ

Значајно истраживање представља оно које је спровео Ли (Lee, 2008), а резултате објавио у дисертацији „Students’ Perceptions of Peer and Self Assessment in a Higher Education Online Collaborative Learning Environment“. Циљ његовог истраживања био је да утврди факторе који утичу на перцепцију студената који учествују у вршњачком оцењивању и самооцењивању на мрежи. Обим узорака који је обрађен јесте 14 студената, а извори података су били: интервју са сваким од учесника, писане рефлексije учесника, њихов портфолио, поруке које су упућивали међусобно и вршњачки и сопствени коментари у вези са оцењивањем. Фактори који су утицали на напредак су контекст учења, индивидуалне разлике и заједница за учење на мрежи. Закључак који је Ли донео јесте да се утицај који вршњачко и самооцењивање имају на сарадњу у групи огледа у разумевању туђе перспективе, мишљењу о себи и свести о оцењивању; подстиче развој интерперсоналних вештина за сарадњу, поузданост и учешће; доприноси стварању личних критеријума за оцењивање, нивоа поузданости при оцењивању и остваривању сарадње у групи. На основу овог закључка у нашем истраживању поставили смо следеће модуле у Мудлу: за самооцењивање, подизање свести о оцењивању и мишљењу о себи; поставили смо радионицу на почетку и крају курса, у оквиру које су студенти предавали радове и могли да врше самооцењивање; за сарадњу у групи, подизање свести о оцењивању, разумевање туђе перспективе и развоју интерперсоналних вештина за сарадњу била је, такође, значајна радионица, али и форум; како бисмо осигурали поузданост у оцењивању, објективно оцењивање и задобили поверење студената да ће се сарадничко оцењивање спроводити објективно, све врсте оцењивања су вршене на основу листе и наставник је контролисао додељене поене.

У којој мери је интеракција важна у учењу показују нам резултати истраживања које је Сузић приказао у раду „Ефикасност интерактивног учења у настави: експериментална провјера“ (Suzić, 2002). За интерактивно учење каже да је реч о „учењу у социјалној интеракцији гдје се основни трансфер знања и искуства обавља путем социјалних контаката, за разлику од индивидуалног учења, гдје се интеракција остварује првенствено на релацији ученик – градиво или ученик – медиј, односно извор информације или сазнања“ (Suzić, 2002: 14). Резултати истраживања су показали да су ученици групе која је учила интерактивно постигли боље резултате по питању усвајања градива (именица), били су ефикаснији у одвајању битног од небитног и у схематском приказивању, а развили су позитивнији однос према раду. Иако је ово истраживање спроведено из географије у петом разреду основне школе, сматрамо да су донети закључци применљиви као валидни за учење уопште. Једна од наших претпоставки је да студенти који у фази припреме за писање учествују интерактивно у генерисању идеја касније ће при писању успешно раздвојити битне идеје од небитних поткрепљујући их валидним аргументима.

5.1 ТЕМА И ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Тема овог истраживања је развој вештине академског писања на енглеском језику код студената на факултетима где се енглески изучава као страни језик, односно на којима је енглески други језик. **Предмет** рада је теоријско-емпиријско истраживање којим је описан и испитан одређени скуп електронских алата у оквиру система за управљање учењем Мудл који наставу енглеског језика могу значајно унапредити, а тиме и обезбедити успешнију реализацију циљева и исхода процеса учења енглеског језика. Потом је размотрена и могућност примене тих алата у настави писања енглеског језика као страног. Ради илустрације примене наведених алата у настави енглеског језика, проверена је могућност њихове практичне примене на курсу за развој вештине академског писања, на терцијарном академском нивоу учења, код студената са Факултета политичких наука.

Полазна претпоставка је да су студенти достигли ниво Б1 Заједничког европског референтног оквира за живе језике (ЗЕО, енгл. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment CEFR). Развоју вештине писања се приступило применом информационо-комуникационих технологија помоћу електронских алата за сарадничко учење и оцењивање: викија, форума, речника, блога и радионице.

Курс који је припремљен зарад овог истраживања звао се Увод у академско писање и са студентима су се обрађивали следећи облици писменог изражавања: описивање, излагање, аргументовање и поређење.

Од студената се очекивало да на курсу савладају формат рада, основна начела писања и организацију пасуса. Паралелно са радом на развоју вештине писања, студенти су радили на граматички, обогаћивању вокабулара и језичких структура.

5.2 ПРИСТУП И ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Приступ обради облицима писменог изражавања на нашем курсу новина је у наставној пракси и врши се применом техника сарадничког учења.

Вршњачко учење, колаборативно учење, кооперативно учење, сарадничко учење представљају синониме и означавају учења у групи у којој сви чланови групе преузимају одговорност не само за своје учење већ и за учење својих другова: „Вршњачко учење је врста кооперативног учења у којој се негује вредност интеракције између ученика и за резултат даје разноврсне успешне исходе“ (Christudason, 2003).

Они имају заједнички циљ који може бити решавање задатка, истраживачки рад или надограђивање знања. Терминолошки постоји разлика између групног облика рада и вршњачког учења: групни рад не инсистира на преузимању одговорности за другог и као недостатак оваквог рада наводи се то да се слабији ученици „крију“ иза резултата бољих ученика. У овом тексту користиће се наизменично термини вршњачко и сарадничко учење, али када је реч о наставном приступу, онда је назив кооперативно учење, што је термин усвојен у англосаксонској литератури (Larsen-Freeman, 2000; Richards, Rodgers, 2001).

Методолошки приступ развоју писања применом информационо-комуникационих технологија у светлу је чињенице да електронско учење и учење на даљину представљају будућност у настави, а дигитална писменост постаје саставни део модерног човека. Избор овог проблема за истраживање намећу и нове тенденције у настави страних језика, као и промене у систему образовања. Европски парламент и Савет Европе усвојили су у децембру 2003. године програм за ефективну интеграцију информационо-комуникационе технологије у образовању – eLearning Programme (2004–06) – и дефинисали развој дигиталне писмености као један од циљева програма.

Гилстер дефинише дигиталну писменост као способност разумевања и коришћење информација у разним форматима из разних извора када се презентује преко рачунара (Gilster, 1997: 1). Уместо појма дигитална писменост, све се више говори о дигиталној компетенцији:

Дигитална компетенција – односи се на оспособљеност за сигурну и критичку употребу информацијско-комуникацијске технологије за

рад, у особном и друштвеном животу те у комуникацији. Њезини су кључни елементи основне информацијско-комуникацијске вјештине и способности: употреба рачунала за проналажење, процјену, похрањивање, стварање, приказивање и размјену информација те развијање сурадничких мрежа путем интернета. (CARNet, 2012)

Национални просветни савет Републике Србије је израдио „Смернице за унапређивање улоге информационо-комуникационих технологија у образовању“ (Национални просветни савет, 2013). Смернице су усвојене 2013. године са циљем да подстичу и промовишу примену ИКТ-а у настави. Поред Смерница, усвојени су и „Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег образовања и васпитања и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета“, који у делу о међупредметним компетенцијама наводе дигиталну компетенцију као једну од најважнијих компетенција коју ученици треба да стекну након средње школе. Од ученика се очекује да буде способан да:

[...] користи расположива средства из области информационо-комуникационих технологија (уређаје, софтверске производе, електронске комуникационе услуге и услуге које се користе путем електронских комуникација) на одговоран и критички начин ради ефикасног испуњавања постављених циљева и задатака у свакодневном животу, школовању и будућем послу. (Завод за вредновање образовања и васпитања, 2013: 8)

Интеграцијом информационе технологије са наставом енглеског студенти се оспособљавају не само на пољу језичких структура већ и на пољу рачунарских вештина. Поред овога, електронско учење пружа спектар могућности како би се један сложен процес, као што је писање, развијао у свом природном, комплексном и интерактивном окружењу. До сада је наставна пракса посматрала писање кроз диктате и писање према моделу, док се оваквим приступом чини покушај да се процес писања посматра холистички, а не кроз његове изоловане елементе. Такође, битан аспект овог истраживања јесте пребацивање тежишта са наставника као традиционалног предавача и оцењивача на студенте који добијају нову улогу да се међусобно процењују и дају једни другима објашњења. Сарадничко учење има велику улогу у учењу на даљину и овим алатима се омогућава полазницима курса да тимским радом извршавају задатке. Поред групног облика рада, алатима за сарадничко учење постиже се и континуиран рад, праћење и оцењивање, што је у

складу са савременим концептима формативног оцењивања, тј. оцењивања за учење (енгл. *assessment for learning*) уместо традиционалног оцењивања научног. Штавише, предности које нуди учење на даљину огледају се у томе што у процесу оцењивања не учествује само наставник, већ се пружа могућност да то ураде и сами ученици како би се код њих развила свест о процењивању знања и постигла аутономност у учењу. Наставник у оваквом приступу постаје модератор који усмерава и посматра процес.

Стога циљ овог истраживања јесте да се на основу почетних и завршних писаних радова студената, као и учешћа у сарадничким активностима, утврди да ли се применом електронских алата за сарадњу побољшава квалитет наставе у смислу бољег развоја вештине писања на крају десетонедељног курса у односу на студенте који су такође пратили електронски курс, али нису користили алате за сарадничко учење или су их знатно мање користили. Конкретно, то значи да ће сви студенти пратити исти курс, имаће на располагању пуно активности, неке сарадничке неке индивидуалне, које ће се све бодовати и аутоматски бити забележене на платформи. На крају ће се резултати завршног теста упоређивати са бројем бодова које су студенти остварили на сарадничком учењу – утврђиваћемо корелацију између резултата и учешћа у сарадничким активностима.

Очекиван исход је да студенти који више користе алате за сарадничко учење и оцењивање показују боље резултате на завршном тесту у односу на студенте који их не користе, што чини окосницу наше главне хипотезе. Студенти који у савладавању техника вештине писања на академском нивоу користе алате за сарадничко учење и оцењивање постижу боље резултате са квалитетнијим писаним задацима при провери знања тестом у односу на студенте који нису користили или су у мањој мери користили ове алате. Под квалитетнијим писаним задацима подразумевају се радови у којима се поштују правила формата и организације пасуса, начела јединства, целовитости и прогресивности, у којима је успешно формулисана тема и главна идеја у раду. Поред квалитетнијих радова, очекујемо да ти студенти постижу боље резултате у самооцењивању, односно боље увиђају своје грешке при писању у односу на почетно стање, као и да се код њих развио позитиван однос према оваквој врсти рада, као и поверење да други студенти могу допринети својим коментарима развоју вештине писања.

Очекујемо да ће резултати овог истраживања пружити нови увид не само у организацију наставе страног језика на којој се обрађује писање, већ и у примену електронског учења ради поспешивања квалитета наставе страних језика, као и да ће указати на развој будућих наставничких и студентских компетенција, попут дигиталне писмености. Такође, резултати овог емпиријског истраживања треба да послуже за дефинисање модела за развој писања који ће се примењивати у настави страних језика која укључује сарадничко и електронско учење.

5.3 МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Иако се у научној литератури могу наћи разноврсне поделе метода истраживања, уобичајено је да се методе деле на емпиријске и теоријске (Раичевић, 2009: 13). На основу ове дихотомије, можемо систематизовати и истраживања. Према подели коју предлажу Браун и Роџерс (Brown&Rodgers, 2002: 11), истраживање у настави страног језика (L2) може бити:

- примарно:
 1. квалитативно (квалитативне технике),
 2. анкетирање (интервјуи и упитници),
 3. статистичко (дескриптивно, експлоративно, квазиекспериментално, експериментално),
- секундарно:
 1. истраживање у библиотеци,
 2. истраживање литературе.

У примарном истраживању се примењују емпиријске методе (посматрање, поређење, експерименти), док се секундарна истраживања ослањају на методе теоријске анализе и синтезе (генерализација, анализа и синтеза, дедукција, индукција).

Истраживање о примени сарадничког учења и оцењивања у настави писања спада у групу примарних истраживања јер се заснива на истраживању оригиналних података, у овом случају резултата са тестирања и освојених бодова на активностима, и због њихове статистичке анализе, као и општих карактеристика, спада у примарно **експлоративно истраживање** (студије у којима се испитују

корелације између варијабли). У нашем случају варијабле су број поена освојен на сарадничким активностима и резултати са завршног теста.

Поред тога што је експлоративно, ово истраживање према временском трајању спада у **трансверзално**, јер се за кратко време прикупљају резултати већег броја субјеката и могуће је генерализовање и статистичка обрада добијених података. Такође има елементе **лонгитудиналног истраживања** јер се посматра развој субјеката од иницијалног до финалног стања у периоду од десет недеља са експерименталним фактором.

С обзиром на то да се истраживање врши са једном групом која је изложена истом третману, а касније се утврђује успешност примењене методе на основу учињеног напретка, оваква врста експеримента назива се и **експеримент једноставне сукцесије**. У овом експерименту се посматрају промене на једној групи субјеката пре експерименталног варирања и током њега:

Овде се најпре изврши почетно мерење зависне варијабле, па се у исту групу уводи експериментални фактор (независна варијабла или експериментална варијабла). Тако се ради извесно време са уведеним дејством експерименталног фактора, да би се после завршетка експеримента одмах извршило мерење зависне варијабле са циљем утврђивања промена под дејством експерименталног фактора. Предност овог типа експеримента је у томе што се промене које настају под утицајем експерименталне (независне) варијабле прате на истим субјектима тј. на истом узорку. (Krulj, Stojanović, Krulj-Dražković, 2007: 42)

Техника која се примењивала у истраживању ради статистичке обраде је тестирање, а инструмент провере је тест. Поред теста, за доношење закључака од значаја су нам две анкете које студенти раде: анкета о стиловима учења и размишљања и анкета о мотивацији.

5.4 ПРОЦЕДУРА

Предвиђено трајање овог истраживања било је десет недеља. За то време студенти су учествовали преко Мудл платформе у активностима на мрежи као једна група како би им се пружиле подједнаке могућности за учење. Студенти су учествовали у разним активностима, али су имали избор да бирају у којим ће активностима учествовати. Могли су да раде задатке у којима се примењују алати

за сарадњу (вики на почетку сваке недеље, форум, блог, речник и радионицу), али неки су избегавали такве задатке и освојили своје бодове на други начин.

Модел рада за развој вештине писања који се користио као полазна основа је модел процеса писања.

Процена достигнућа студената се вршила тестирањем по завршетку курса. Иако неки аутори имају став да се „писање може објективно тестирати само индиректним путем, тј. тестирањем појединих елемената, који (узети заједно) чине способност писања“ (Димитријевић, 1999: 193), у овом истраживању се примењује директно тестирање писања, односно тест у коме је требало да студенти писмено одговоре на задату тему. Хамп-Лајонс (1991, према Weigle, 2002: 58) наводи пет карактеристика директног тестирања:

1. кандидати морају да напишу бар један текст од најмање сто речи;
2. кандидати добију упутство, али имају одређену слободу при састављању одговора;
3. сваки текст читају најмање два процењивача;
4. процењује се на основу примера одговора или скала за оцењивање;
5. процене се изражавају бројчано, а не дескрипторима.

Оваква врста теста назива се још и временски ограничено тестирање писања (енгл. *timed impromptu writing test*) зато што наглашава не само проверу вештине писања директно већ и указује на временски ограничено тестирање насупрот оцењивању писаних радова студената сакупљених у портфолију.

Тест се радио на рачунарима и састојао се од писања есеја. Пошто водимо рачуна о карактеристикама директног тестирања, студенти су писали на завршном тестирању есеј за који су добили упутство, али су имали одређену слободу да сами формулишу тезу и тежиште рада (главну идеју). При изради теста, студенти су имали обавезу да физички буду присутни на факултету у рачунарској учионици у којој се вршило тестирање. Тестове су предавали у електронском облику. При оцењивању се примењивала аналитичка скала по Вировом моделу из 1990. године, која је адаптирана и разрађена за ове сврхе, а теме које су студенти добили на крају биле су у складу са обрађеним темама на курсу.

Тестове су оценила два наставника чије су се оцене сабирале и пронашла средња вредност која се даље користила при статистичкој обради података.

За време трајања курса студенти су радили анкету о ставовима према учењу и резултати анкете су се употребили за упоређивање начина рада са ставовима студената.

Након завршеног курса и урађеног теста, студенти су попунили упитник о мотивацији за примену учења на даљину и алата за сарадничко учење.

По извршеном завршном тестирању, урађена је **статистичка анализа** како бисмо потврдили или оповргнули хипотезу. Принцип статистичке обраде података је детаљније описан у поглављу Методичка обрада података.

5.5 Поступци, инструменти и технике за прикупљање података

Мерни инструменти који су се примењивали су тест (улазни и завршни) и анкете. У овом истраживању студенти су радили два теста: пре курса и после њега, односно улазни и завршни тест. Што се тиче анкета, радили су током курса анкету о ставовима према учењу и размишљању и анкету о мотивацији (више о анкетама у поглављима 7.19 и 7.20).

Улазни тест (енгл. *entry test*) често се назива иницијални³⁷ или претест и, у нашем случају, он је и дијагностички тест. Улазним тестом се процењују претходна постигнућа студената и утврђује постојеће реално знање којим студенти располажу, а које је потребно за следећи корак. С обзиром на то да овим тестом покушавамо да откријемо одређене слабости студената, односно које потешкоће имају приликом писања есеја на енглеском, овакав тест спада у групу дијагностичких. На улазном тесту студенти су писали аргументован есеј на тему „Should Pride Parade be Allowed in Our Country?“ како би се утврдила способност студената да износе аргументе за и против. Способност организовања пасуса *pro/contra* у овој врсти есеја представља основу да студенти квалитетно развију вештину писања других врста писаних састава. С обзиром на то да се за улазни тест

³⁷ У „Правилнику о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању“ наводи се за иницијално процењивање: „На почетку школске године наставник процењује претходна постигнућа ученика у оквиру одређене области, предмета, модула или теме, која су од значаја за предмет (у даљем тексту: иницијално процењивање). Резултат иницијалног процењивања не оцењује се и служи за планирање рада наставника и даље праћење напредовања ученика.“ (Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2011: чл. 10)

не даје оцена која ће утицати на крајњу оцену студента, сви студенти су добили 10 поена за предају улазног теста, али су тестови оцењени зарад статистичке обраде.

Након пређеног курса, студенти су радили **завршни тест** (енгл. *final test*). Завршни тест се код неких аутора назива и тест достигнућа или тест нивоа (Димитријевић, 1999: 68), а јавља се и као посттест. Заснива се на градиву које је обрађено током курса. Завршним тестом желимо да утврдимо у којој мери је студент савладао обрађену технику писања и до ког нивоа је стигао. На завршном тесту студенти су писали есеј од 300 до 350 речи на једну од две понуђене теме:

1. In what ways has information technology changed work and working practices?
2. Guns don't kill people, people do. (Give your opinion.)

Тестом се утврђивало да ли су студенти задовољили критеријуме писања према скали за оцењивање и да ли су напредовали у односу на почетно стање са иницијалног теста. Подаци које смо узели у обзир приликом оцењивања, тј. критеријуми за оцењивање одређени су према скали коју је сачинио Вир (Weir, 1990; преузето из Weigle, 2002: 117) (табела 11). Ова скала је адаптирана и разрађена са циљем да се даље примењује при оцењивању писања ради добијања објективније оцене. Прилагођена верзија са категоријама за оцењивање и бројем бодова налази се у прилогу 3.

Табела 11 Вирова скала за оцењивање писања (Weir, 1990; према Weigle, 2002: 117).

А Релевантност и адекватност садржаја

0 Одговор нема готово никакве везе са постављеним задатком. Потпуно неадекватан одговор.

1 Одговор има мало везе са постављеним задатком. Велико одступање од теме и / или бесмислено понављање.

2 У већини случајева одговара постављеном задатку, мада могу постојати неке недоречености или сувишне информације.

3 Релевантан и адекватан одговор на постављени задатак.

Б Композициона организација

0 Нема организације садржаја.

1 Веома мало организације садржаја. Основна структура није довољно контролисана.

2 Присутни неки организациони елементи, али нису адекватно контролисани.

3 Свеукупно облик и унутрашња структура јасни. Организациони елементи адекватно контролисани.

В Кохезија

- 0 Кохезија скоро потпуно одсутна. Писање тако фрагментарно да је разумевање практично немогуће.
- 1 Незадовољавајућа кохезија може да изазове потешкоће у разумевању.
- 2 У највећој мери задовољавајућа кохезија иако у одређеним деловима није увек ефикасна.
- 3 Задовољавајуће коришћење кохезије доводи до ефикасне комуникације.

Г Адекватност речника

- 0 Речник неадекватан чак у већини делова који су намењени комуникацији.
- 1 Често погрешно употребљене речи. Можда честе лексичке грешке и / или понављање.
- 2 Неке погрешно употребљене речи. Можда честе лексичке грешке и / или понављање.
- 3 Скоро да нема погрешне употребе у речнику за дати задатак. Само ретке лексичке грешке и / или понављање.

Д Граматика

- 0 Готово све граматичке структуре непрецизне.
- 1 Честе граматичке непрецизности.
- 2 Неке граматичке непрецизности.
- 3 Скоро да нема граматичке непрецизности.

Ђ Механичка тачност I (интерпункција)

- 0 Непознавање правила интерпункције.
- 1 Низак стандард тачности у интерпункцији.
- 2 Неке нетачности у интерпункцији.
- 3 Скоро да нема грешке у интерпункцији.

Е Механичка тачност II (правопис)

- 0 Готово све речи нетачно написане.
- 1 Низак стандард тачности у правопису.
- 2 Неке нетачности у правопису.
- 3 Скоро да нема грешака у правопису.

5.6 МЕТОДОЛОШКИ ПОСТУПАК ОБРАДЕ ПОДАТАКА

Обрада и тумачење података вршени су у три дела. У првом делу су се прикупили подаци: оцена са улазног теста, број бодова освојен на сарадничким активностима и оцена са завршног тестирања. Затим су се добијени подаци статистички обрађивали и утврђивало се да ли је хипотеза доказана или не. На крају се на основу корелација извршило тумачење података. Статистички поступак је био следећи:

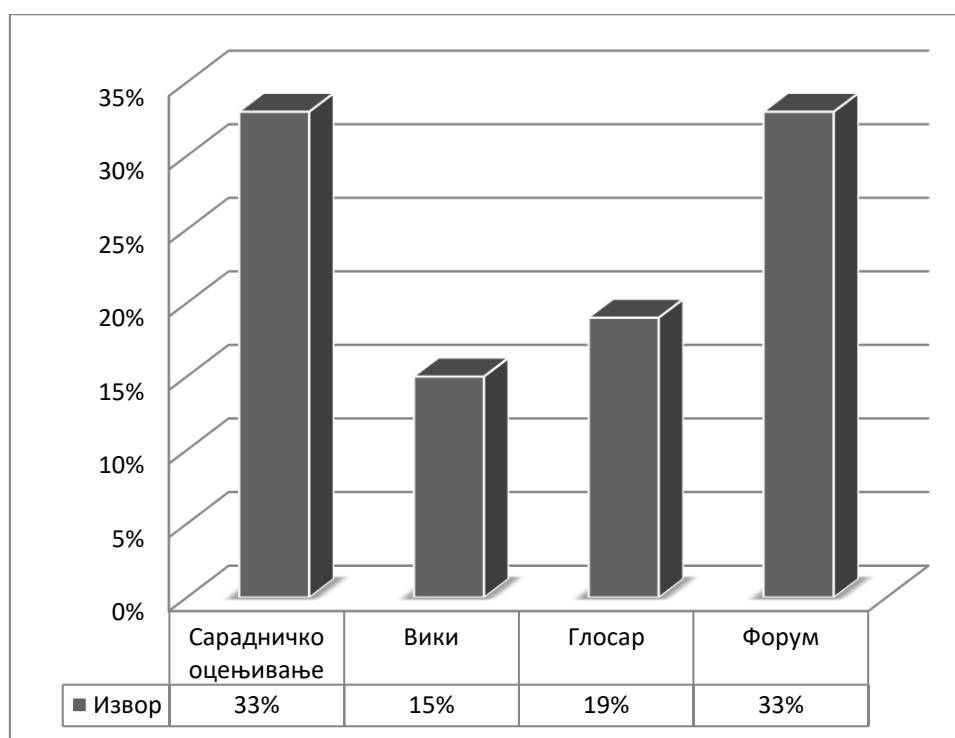
1. Прикупљање података: Табеларно су се изразили сирови скорови (бодови) са првог и завршног теста. Бодовање се вршило према Вировој адаптираној скали. За сваког студента се обрађивало учешће у сарадничком учењу које је егзактно изражено кроз број бодова освојених у овим активностима.

Максималан број бодова за учешће на платформи је био 500 и табеларни преглед активности са бодовима које носе изгледа овако:

Табела 12. Табеларни преглед активности са бодовима.

Недеља ->	1.недеља	2.недеља	3.недеља	4.недеља	5.недеља	6.недеља	7.недеља	8.недеља	9.недеља	10.недеља	укупно
Активности:											
Улазни тест	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
Генерисање идеја/фаза припреме за писање	10	10	10	0	0	0	0	10	0	0	40
Форум	20	20	20	0	0	20	0	10	0	0	90
Речник	10	10	10	0	0	10	0	10	0	0	50
Предаја есеја	20	20	0	30	0	0	40	0	40	0	170
Оцењивање есеја	10	10	0	30	0	0	20	0	20	0	90
Читање лекција	10	10	10	0	0	10	0	10	0	0	50
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	90	80	50	80	0	40	60	40	60	0	500
											што чини 40% задатих бодова из проф. Феликсом
Додатни поени											
Писање блога (мин 400 речи)											
Коментаришање на блогу (мин 100 речи)	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	100
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
											150

Од 500 максималних бодова 270 бодова се могло освојити учешћем у сарадничким активностима (рад у викију, учешће на форуму, израда речника, сарадничко оцењивање и додатни бодови – писање блога или коментара на блогу).



Графикон 1. Процентуална расподела сарадничких активности.

Када смо одредили број поена које је освојио сваки студент, на основу учешћа у активностима, поделили смо их у две групе: експерименталну и

контролну. У експерименталној групи су били студенти који су изабрали да раде у алатима за сарадничко учење и оцењивање, док су у контролној групи били студенти који нису желели или минимално учествовали у сарадничким активностима, већ су изабрали друге начине да освоје поене (писали су есеје које су предали директно наставнику на оцењивање, а уместо форума су одговарали седмично на по два кратка питања на папиру).

2. Значајност разлике између две аритметичке средине: Пошто сирови скорови дају варљиве резултате при поређењу, коришћењем статистичког поступка утврдила се значајност разлике између две аритметичке средине. На овај начин смо утврђивали да ли су аритметичке средине постигнутих резултата на иницијалном и завршном значајне; ако јесу, у ком степену или на ком нивоу значајности.

3. Коефицијент корелације: Значајна разлика служи да укаже да ли је деловање третмана (учења) довело до побољшања способности писања код студената. Наша претпоставка је да је метод инструкције (увођење сарадничких алата) представљао позитивну развојну меру. При статистичкој обради, упоређивали су се резултати са завршног теста са бројем освојених бодова у активностима које укључују сарадничко учење. Статистички поступак у овом случају је одређивање коефицијента корелације између учешћа у сарадничком учењу и резултата на завршном тесту. Коефицијент корелације је показао да ли постоји веза и у којој мери између учешћа у активностима сарадничког учења и резултата са завршног теста. Детаљније смо утврђивали повезаност између активности и бодова на завршном тесту на следећи начин:

- Учешће у викију и форуму треба да допринесе богатству и разноврсности идеја (аргумената) који су изложени у завршном тесту. Такође се утврђује корелација између ова два алата и оцене у организацији завршног рада.
- Интензивно уношење непознатих речи у речник треба да укаже на богат вокабулар при писању и добар избор речи.
- Форум и радионица доприносе развоју критичког мишљења – студенти су морали да евалуирају нечији рад и донесу суд о њему, што се види кроз организацију и структуру рада који предају. Такође показује добру самопроцену завршног рада.

- Уноси у блог потпомажу процес писања јер ослобађају студенте да пишу – идеја „писања ради писања“ – на тај начин се стиче брзина и спремност да се одреагује под временским притиском. Флуентност у завршном раду, употреба великог броја појмова и богатство речника у вези су са наведеним.

Када је статистички утврђено да сарадничко учење даје резултате и када је наша хипотеза потврђена, приступили смо изради модела за успешну наставу писања на енглеском језику која се одвија на мрежи. У моделу су се обрадиле технике, активности и облик рада који укључује сарадничко учење. До сада је најприменљивији модел за наставу писања онај који су предложили Флауер и Хејз и према коме се писање посматра као когнитивни процес (Flower&Hayes, 1981). Наш модел је укључио и елементе који су дали позитивне резултате у сарадничком учењу.

На основу овога би било могуће закључити да примена овог начина рада може имати позитивни утицај на развој академског писања и да се као такав може користити у практичном раду.

У даљем раду следи приказ фазе имплементације – приказ самог тока истраживања, резултата, анализе и закључака.

6.1 УЧЕСНИЦИ КУРСА

На курс „Увод у академско писање“ било је уписано 160 студената IV године са Факултета политичких наука Универзитета у Београду. Сви студенти су први пут уписали IV годину на факултету. Курс је био саставни део предмета Енглески језик IV, који води Драгана Филиповић, професор језика на Факултету политичких наука и инструкторка на семинарима Издавачке куће Pearson. Курс „Увод у академско писање“ креирала је, модерира и администрирала Данијела Љубојевић, докторанд са Филолошког факултета у Београду.

6.2 ВРЕМЕ И МЕСТО РЕАЛИЗАЦИЈЕ

Курс је реализован у зимском семестру 2012/2013. године. Упис студената почео је 15. октобра 2012. године након што су присуствовали уводном предавању о начину рада на курсу и о начину на који начин се примењују принципи хибридне наставе. Студенти су били обавештени преко званичног сајта факултета да су обавезни да присуствују првом предавању. Курс је трајао десет недеља, до полагања колоквијума 11. јануара 2013. године.

Курс је реализован преко система за управљање учењем Мудл, који је постављен само за ову прилику и налазио се на сајту globetrotter.rs. Назив сајта је Writing Lab и званично је регистрован на <https://moodle.org/sites>. Верзија платформе за ово истраживање је била 2.0.6. О њеној безбедности и стабилности је бринуо Центар за унапређење наставе „Абакус“ из Београда.

6.3 ОДНОС ЕСПБ БОДОВА И САТИ РАДА

Енглески језик IV носи 4 бода. Према одредби Болоњске декларације, један бод одговара 25–30 сати рада студента. Дакле, за предмет Енглески језик IV, за оба семестра треба одвојити 100–120 сати рада. У академској 2012/2013. години одржане су 24 недеље наставе енглеског у трајању од сат и по сваке недеље. То значи да настава енглеског подразумева 36 сати рада на годишњем нивоу, а преостаје 64–68 сати рада ван наставе.

Активности на платформи представљају активности ван наставе и планирано је да се заврше за десет недеља. Приликом креирања курса, водило се рачуна да студенти не буду оптерећени задацима више од два до три сата недељно, а да остало време искористе за самосталну припрему. Уважен је захтев студената да се током колоквијумске недеље не постављају нови задаци већ да студенти имају времена да надокнаде пропуштено.

6.4 ТЕМЕ

Курс је подељен на 10 недеља и 5 тема. У прелиминарном планирању на основу Наставног плана и програма за Енглески језик IV било је предвиђено шест тема:

1. Организација пасуса I (Paragraph Organization)
2. Организација пасуса II (More About Paragraph Organization)
3. Организација есеја (Essay Organization)
4. Начело логичког развоја идеја (Logical Division of Ideas)
5. Аргументовано изражавање мишљења (Supporting an Opinion)
6. Упоређивање и контрастирање (Comparison-Contrast).

Међутим, након четврте недеље (а теме број III), студенти су изразили негодовање због обимности курса, а малог броја ЕСПБ (4), па је тема Начело логичког развоја идеја избачена, јер се најмање уклапала у Наставни програм за Енглески језик и било је могуће распоредити материјале у наредне недеље (ово начело се провлачи кроз све теме). Пошто је један од циљева истраживања био и да се истраживање спроведе до краја, студентима се изашло у сусрет, а водили смо рачуна да се не угрозе основне хипотезе у истраживању.

6.5 НАСТАВНЕ МЕТОДЕ И ОБЛИЦИ РАДА

Метода рада која се примењивала са студентима је метода кооперативног учења, а облик рада фронтални (кроз лекције на мрежи), групни (кроз активности генерисање идеја, учешће на форуму и прављење речника), индивидуални (писање пасуса и есеја) и рад у паровима (сарадничко оцењивање есеја).

6.6 НАСТАВНИ МАТЕРИЈАЛИ И СРЕДСТВА

Материјал који се користио за припрему курса је књига *Introduction to Academic Writing, Second Edition* (Oshima, Hogue, 1997). Материјали су испоручивани студентима преко система за управљање учењем Мудл. За израду лекција и њихово постављање на платформу коришћен је програм eXe (<http://exelearning.org>) како би лекције биле урађене по SCORM стандарду.

Лекције из књиге су из папирног облика пребациване у електронски и добиле су интерактиван облик. Поред самог читања лекције, ученици су од модула на платформи користили вики, форум, речник и блог. Блог је једина активност која није била обавезна већ је могла да замени неке од недељних обавеза.

6.7 ИНОВАЦИЈЕ

Иновације у настави се односе на новину која се уноси у наставну праксу: „наставне иновације су прогресивне, развојне, научно утемељене промене у дидактичко-методичкој организацији наставе, које се као релативно нове, појављују у наставном процесу“ (Вилотијевић, Вилотијевић, 2008: 12). У овом раду се иновације у настави огледају у:

1. настави на даљину
2. индивидуализованој настави
3. интерактивној настави
4. кооперативној настави
5. хеуристичкој настави.

Свака од ових иновација је заступљена кроз неку активност на платформи.

6.8 ЦИЉ ЧАСОВА НА МРЕЖИ

Циљеви часова на мрежи се могу поделити на образовне, васпитне и функционалне.

Образовни циљ је овладати техником академског писања на енглеском језику (писање пасуса, организација есеја, писање есеја: изражавање мишљења, упоређивање и контрастирање).

Васпитни циљеви су усмерени ка уважавању различитих мишљења и неговању толеранције (активност на форумима), развоју критичког мишљења (кроз

форум и сарадничко оцењивање), развоју вештина самопроцењивања, анализе и евалуације сопственог и туђег рада.

Функционални циљ је оспособити студенте за самостално писано изражавање на енглеском језику.

Детаљни циљеви за сваки задатак су дефинисани у поглављу Ревидирана Блумова таксономија.

6.9 РЕАЛИЗАЦИЈА САРАДНИЧКОГ УЧЕЊА НА ПЛАТФОРМИ

Задаци, активности и материјали за курс изабрани су из књиге Introduction to Academic Writing, Second Edition (Oshima, Hogue, 1996; 2006) уз одобрење регионалних представника издавача и уз поштовање ауторских права. Акцент се ставља не на материјале већ на метод употребе. Приликом пребацивања материјала из папирног у електронски облик водило се рачуна не само о педагошким и психолошким аспектима креирања курсева на даљину већ и о теоријској основаности и њиховим импликацијама за наставу (Табела 13). Важне смернице за рад у учењу на даљину можемо пронаћи у бихејвиористичкој, когнитивистичкој, социокултурној и конструктивистичкој теорији.

Табела 13. Табеларни преглед теорија и њихових импликација за креирање курсева учења на даљину (Љубојевић, 2012: 116).

Теорија	Импликације
Бихејвиоризам	<ul style="list-style-type: none"> • Јасни исходи учења • Тестирање ради провере постигнутости исхода • Похвала, „подупирање” за учење • Организација садржаја тако да подстиче учење (од лакшег ка тежем, од теорије ка практичној примени) • Обезбеђивање повратне информације одмах након урађеног задатка или питања
Когнитивизам	<ul style="list-style-type: none"> • Правилан распоред информација на екрану (истакнуте важне информације, одговарајући фонт, дужина текста, коришћење мултимедије) • Хипермедија (линкови ка додатним материјалима) • Подстицајна питања или анкете пре обраде садржаја • Уважавање различитих стилова учења • Садржај организован тако да стално држи пажњу полазника (кроз различите активности)
Социокултурна	<ul style="list-style-type: none"> • Вршњачко учење • Рад у пару или групама • Тимски рад

Конструктивизам	<ul style="list-style-type: none"> • Сарадничко учење: писање на викију, решавање проблема и подршка у учењу • Групни рад • Учење путем открића • Подстицајна питања и време за промишљање • Линкови ка аутентичним задацима • Електронски портфолио • Дискусије и дебате на форумима
-----------------	--

Материјали из књиге *Introduction to Academic Writing* разрађени су у електронском облику кроз разне модуле на Мудл платформи (речник, форум, блог, вики, радионица) и у наставку следи образложење зашто сматрамо да ти модули доприносе бољим резултатима на завршном тесту.

6.9.1 Речник (глосар)

Речник непознатих појмова у настави страног језика има непроцењиву вредност. Мудл предвиђа креирање речника без обзира на то да ли је реч о курсу језика или другим предметима, пошто се сматра да је дефинисање и разјашњавање појмова од суштинског значаја за усвајање градива. У Мудлу се може направити речник на више начина: сам наставник може додати непознате речи, групе могу да раде на изради речника или га могу допуњавати појединци. Предности креирања речника у чијем стварању учествују сами ученици јесте у пружању аутентичности и релевантности окружења за ученика који проналази оно што му није јасно и покушава да објасни појам. У том процесу одређивања нејасног и покушају дефинисања, ученик конструише своје знање и тај појам добија смисао за њега. Тако ће лакше упамтити нову реч и усвојити је. Поред тога, ученицима се може пружити могућност да за исти појам уносе своје дефиниције, па се тако добијају вишеструке перспективе које су једна од основних идеја у конструктивизму.

Према теорији одвојеног и повезаног начина сазнања која је преузета из родних студија (Belenky, 1986), особа која тежи томе да сазнаје одвајајући емоције од чињеница труди се да буде објективна без много уношења осећања, и критички је настројена према идејама које нису утемељене на ауторитетима попут књига, наставника итд. Такав ученик ће вероватно уносити појмове у речник чије је дефиниције пронашао у речницима или књигама. С друге стране, особа која тежи

томе да сазнаје на такав начин да повезује чињенице са емоцијама, осећајна је и поставља питања све док не успе да разуме нечију тачку гледишта. Таква особа учи тако што повезује своја искуства и покушава преко њих да логички помогне другу или другарици да разуме појам. Овакав студент ће пре дати дефиниције из свог живота и искуства, него листајући референтне књиге.

Поред тога што колаборативним радом на речнику ученици учествују у процесу учења, речник се може употребити за евалуацију. Наставник може подесити параметре при додавању активности тако да се уношење појмова оцењује. Те појмове може оцењивати само наставник или се може омогућити и осталим ученицима да оцењују рад својих другова, чиме се уводи идеја сарадничког оцењивања. У Мудлу се може подесити и да речи које се унесу и налазе у речнику буду у свим лекцијама аутоматски повезане са објашњењем у речнику. Такође се може подесити опција да се на почетној страни курса приказује по једна реч из речника случајним избором.

С обзиром на то да ниво Б1 захтева и познавање вокабулара и језичких структура који су сложенији од нивоа А2, у оквиру овог истраживања ће се рад на вокабулару обрађивати кроз речник. Студенти ће сами креирати речник уз повремено усмеравање наставника, а кроз низ активности које укључују сарадничко оцењивање, уношење дуплих појмова према принципу вишеструких перспектива.

6.9.2 Блог

Блог је скраћеница од енглеске речи *weblog*, што у преводу значи „дневник на мрежи”. То му је и основна намена: вођење онлајн дневника. Иако могу бити на неку тему, уноси на блогу поређани су хронолошки. Популарност блогова је довела до креирања великог броја алата за писање блогова попут *bloggera* и *wordpressa*.

Блогови могу да користе наставници као модерне огласне табле, студенти могу да користе за портфолио или за писани рад, а могу да послуже и за заједнички рад између наставника и студената са једне стране или међу самим студентима са друге стране. Наставник може да користи већ постојећи блог да прикупи информације и да нађе извор података за припрему часа или да направи лични блог

за приступ различитим вежбањима и плановима часова, као и за размену идеја са другима (Lazović, 2012: 38).

Арон Кембел (Aaron Campbell) у свом чланку *Weblogs for Use with ESL Classes* разматра три врсте блога које су применљиве у настави страних језика (Campbell, 2003):

1. Наставников блог (Tutorblog) води наставник. Овакав блог је добар зато што:

- Пружа ученицима могућност да читају доста штива на страном језику које је њима примамљиво и кратко. Пошто је по дефиницији блог дневни (кратки) унос података углавном из личног живота, ученици радије прате шта се дешава у животу неког кога они познају.
- Дозвољава ученицима уношење коментара након наставниковог текста, па они вежбају писање, аргументовање, износе идеје које су можда у супротности са оним што је наставник написао, тј. развијају критичко размишљање.
- Може да служи као подсетник за домаће задатке, пројекте итд.

2. Ученички блог (Learnerblog) води сам ученик или група ученика која је укључена у неки групни рад. Предности ове врсте блога су:

- Пружа ученицима могућност да доста пишу на страном језику о темама које их интересују.
- Након обраде неког дела из књижевности или било какве лектире, ученици могу да уносе своја размишљања, ставове, коментаре у вези са прочитаним (повезивање вештина читања и писања).

3. Одељењски блог (Classblog) води цело одељење. Предности оваког блога су што у одељењима у којима се доста ради на конверзацији овакав блог може да служи као огласна табла за ученике на којој ће они остављати поруке, слике, линкове у вези са темом. Такође могу да износе мишљење на тему за домаћи задатак.

Поред ових наведених разлога блог пружа следеће могућности у настави:³⁸

- Ученици имају додатне материјале за читање.
- Пошто је доступан свим корисницима, читалачка публика је већа.
- Наставников блог може бити извор многих интернет ресурса за даље

38 Прилагођено према тексту са <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/blogging-elt>

усмеравање.

- Успоставља се осећај припадности одељењу када ученици деле међусобно информације преко блога (личне информације, интересовања, ставове).
- Стидљивији ученици радије учествују у писању блога него у дискусији на часу.
- Подстиче се дискусија ван учионице.
- Подстиче се квалитетнији приступ писању (због публице и транспарентности написаног).
- Може да служи као онлајн портфолио ученичког рада.

У Мудлу постоји опција постављања блога, тако да је он доступан свим корисницима који имају приступ курсу, а не свима на мрежи. Систем администратор може да ограничи видљивост блогова, па они могу бити видљиви само некој групи или учесницима на једном курсу. Блог се може посматрати као креативна активност, при чему ученици слободно износе своје мишљење, размишљања, ставове итд. Као и све остале активности у Мудлу, може се користити за формативно оцењивање јер ће наставник неформално пратити ученичке уносе и видети да ли ученик напредује и шта му недостаје. Циљ је да ученици редовно пишу блогове и да стекну навику писања на страном језику. Како би били мотивисани да пишу, наставник може да подеси категорију оцена за блог и да додељује поене за труд, ангажовање, дужину састава итд. без претераног залажења у граматику, правила, вокабулар, што је потпуно у складу са конструктивистичким приступом, по коме се сматра да треба вредновати сам процес, а не резултате. Нешто формалније се блог може оцењивати попут писменог задатка на слободну тему, пошто не мора уско бити повезан са лекцијом која је обрађивана.

6.9.3 Вики

Вики је активност за колаборативни рад ученика у којој они имају задатак да на одређену тему заједнички пишу рад и направе неколико међусобно повезаних страница, слично креирању Википедије. Ученици добију тему на заједничкој страници коју могу да мењају. Потом поделе задатке, па свако треба да допринесе својим радом креирању крајњег производа. Најпознатији вики на интернету који се

примењују у образовању су: www.wikispaces.com, https://sites.google.com/site/projectwikitemplate_en/, <http://www.pbworks.com>.

Вики постоји као посебан алат у Мудлу. Приликом подешавања викија у Мудлу могуће је поставити три типа викија: за наставника, за ученика и за групе. Тип викија комбинује се са подешавањима групе која се посебно постављају. Пошто постоје подешавања групе према којима ученици могу бити подељени у видљиве групе, одвојене групе или да нису подељени у групе, то значи да постоји девет комбинација израде викија.

Вики се може применити у настави тако што ученици праве групне белешке са часа, односно предавања. Свако дода по нешто и на крају се направе белешке које најверодостојније подржавају предавање. Једноставнија примена би била генерисање идеја (енгл. *brainstorming*), активност у којој наставник подели одељење у неколико група, свака група добије по једну тему или све добију исту тему, па чланови те групе треба да смисле што више идеја на задату тему (речи, примере, закључке). Након тога, идеје група се упоређују ако су биле исте теме, или ако су различите, онда се презентују другим групама и дискутује се на форуму о њима. Ово је корисна активност као увод у писање есеја на задату тему. Слично овоме, ученици могу да формирају листе сајтова или књига за које сматрају да су битне у вези са лекцијом: на пример, на часу се обрађује лекција о некој историјској личности, а за домаћи ученици имају задатак да направе вики листу сајтова, где се могу пронаћи додатне интересантне информације о тој личности.

У овом истраживању се вики користио у фази припреме за писање (енгл. *prewriting*) применом технике генерисања идеја.

6.9.4 Форум

Форум је асинхрони вид комуникације међу учесницима на курсу (наставницима и ученицима), што значи да учесници не морају у исто време бити на мрежи. Форуми могу бити форум опште намене или форуми који прате сваку од лекција. Покретач теме на форуму може бити модератор на курсу или учесници самоиницијативно покрећу теме које су од значаја њима самима. Приликом додавања форума на листу активности, наставник може:

- да одреди тип форума у зависности од намене;

- да укључи опције за оцењивање постова на форуму;
- да блокира превише активне кориснике који ремете рад својом активношћу;
- формира групе у оквиру којих ће полазници дискутовати на форуму.

Гледано кроз призму конструктивизма, форум пружа право конструктивистичко окружење: „аутентичност (реални проблеми и реалне ситуације), разноврсност контекста (проблеми се представљају и сагледавају кроз многоструке повезаности) и различитост перспектива (проблеми се уочавају и решавају са разних аспеката и гледишта)” (Ђукић, 2003: 109). Применом конструктивистичке евалуације, предност форума је велика: ученици се труде да што више учествују у комуникацији, размишљају о значајним темама за курс, покрећу дискусије о некој теми и труде се да дају одговоре на постављена питања. На тај начин, они учествују у учењу и постају активни учесници у процесу учења.

У настави страних језика форум може допринети квалитету наставе тако што би ученици постављали питања у вези са лекцијом и добијали одговоре од својих вршњака. Питања могу бити у вези са непознатим речима, нејасним објашњењима, несналажењем око активности, помоћи око идеје за писање састава итд. Ученици који се ангажују у давању одговора морају добро да осмисле шта ће написати, можда да сами прво потраже одговор негде, а све то води успешнијем усвајању знања. Велика предност форума у настави страних језика може бити ако се форум постави на страном језику и сва преписка буде на том језику. Чак се и на нижим нивоима може форсирати писање на циљном језику, а да се, на пример, не оцењују граматика и правопис, већ способност преношења порука, јер је у основи учења страног језика управо комуникација.

Примери оцењивања учешћа на форуму у досадашњој пракси на акредитованим семинарима од стране Завода за унапређење образовања и васпитања:

- На курсу „Мултимедија у настави и учењу у основној школи” учешће на форуму после сваке лекције бодовало се са четири поена (задатак 5 поена, радионица 10).
- На курсу „Електронско учење” активности на форуму носиле су 10% од крајње оцене: учесник форума је добијао 3 поена за изузетан допринос раду форума,

два поена за велики допринос раду форума и један поен за допринос раду форума по процени модератора курса.

На платформи WritingLab биле су две врсте форума: општи и форум уз лекције. Општи се није оцењивао, а форум који прати лекције варирао је од недеље до недеље. Студенти су добили следеће обавештење као инструкцију за рад на форуму:

Форум

Намена форума на овом курсу је да се продуби знање из лекције на један другачији начин. Пре свега мислимо – на практичан начин. Шта то конкретно значи?

Отварање теме

Ваш задатак на форумима је да покренете теме у вези са лекцијом. Овде можемо причати о два аспекта покретања теме:

1. Теме могу бити баш у вези са питањима из лекције, шта вам није било јасно, не разумете неке концепте, па тражите појашњење било од мене или својих колега. На пример, тему покрећете: In this lesson you mentioned that... but I don't understand... Подржавам сваки покушај давања одговора од стране колега и успешно објашњење ће бити награђено највећим бројем бодова (мање успешно са мање итд. све сразмерно).
2. Можете покренути тему о било чему, о вашим интересовањима, проблемима, савременим дешавањима... (баш о било чему само да не прелази границе пристojности и да је политички коректно). Али, обратите пажњу да оно што напишете мора бити у складу са оним што смо учили. Дакле, topic sentence, controlling idea, пример... Онако, мало неформално, али је идеја да научите да се аргументовано изражавате. Ово важи и за отварање теме и за одговарање: Пример добро отворене теме на форуму са елементима које смо обрађивали (једина замерка је да је требало само на крају директно да вам постави неко питање како бисте се надовезали):
Up to now, we haven't had an opportunity to really study online together. To be fair, there were plenty of opportunities for discussions in our classes, but this is something completely new to all of us.
I don't know about other people, but I find this online learning platform very interesting and, above all, useful. Firstly, it will be a perfect way to practice our English. Many of us wouldn't pay much attention to it by the test time. Secondly, we have a chance to discuss the topic that are of interest to all of us and get to know each other better. Furthermore, here we can hear other people's opinions, ask questions and share our ideas about anything we want to talk about. Also, most of the world's best universities have such online platforms for their students in order for them to get in touch with each other.
To sum up, the advantages are numerous... It is up to us whether we will use all the possibilities or not.

Бодовање

Оцењивање активности на форумима врши се недељно и табеле оцена на форумима ће бити објављиване јавно. Под активношћу учесника подразумева се покретање нових тема од интереса за мрежни скуп студената, допуна лекција (и у теоријским и практичним аспектима) и одговори на питања својих колега. Само прегледање форума (читање постова) не оцењује се.

Оцењује се само активност на форуму полазника који је везан за тему лекције (а не и на форумима за неформално дружење полазника и не на општем форуму). Максимални број поена који студент може да добије за активност на форуму на недељном нивоу је 20 бодова, а за цео курс износи 90 поена, што представља еквивалент ~19% укупне оцене курса (не завршне оцене, него овог курса!).

Учесник форума ће добити по процени наставника:

- 5 поена за изузетан допринос раду форума, све елементе из лекције је применио (за ту недељу, али и све из претходних недеља), лепо отворио тему, разрадио, додао неку реченицу за подстицај даље дискусије; одговорио на тему структурално, дао своје аргументе које је образложио I agree with you because I also believe in..., I agree with you but... (овако се углавном не слажете са неким, него је то та англо-саксонска politeness :) после but иду контрааргументи). Опет да напоменем, то не треба да буде цео пасус, него свега 4–5 реченица.
- 3 поена за велики допринос раду форума, није баш све споменуо, али дао неке аргументе.
- 1 поен за допринос раду форума, обично дајем за само одговор у једној до две реченице.

Правила понашања на форуму

Од свих учесника форума се очекује да се придржавају правила лепог понашања на форумима, тј. да своје мишљење и ставове изнесу поткрепљене чињеницама, дискутују без увреда (чак када се не слажу са претходно изнесеним мишљењима) и у тону који подстиче поверење и сарадњу међу свим полазницима, избегавају нејасне и неважне примедбе, своје мишљење обавезно сврстају под одговарајућу тему (нову или већ постојећу) да би омогућили селективно читање форума (према интересовањима полазника), доприносе конструктивној дискусији (добрим идејама, лепим понашањем, које укључује и признавање сопствене грешке...), стану иза свог мишљења (попуне све податке у свом профилу како би остали полазници знали с ким дискутују, излажу своје мишљење у слободномној дискусији не омаловажавајући мишљење других) и др.

6.9.5 Радионица

Радионица у овом истраживању употребљена је као главни алат за развој вештине писања у сарадњи са колегама. Такође, у оквиру радионице ученици могу да оцењују сопствени рад и упоређују своје оцене са оценама које им је дао други учесник (наставник или ученик). Самооцењивање представља важан аспект у развоју критичког мишљења и неговања аутономије ученика.

Радионица је активност кроз коју студенти могу:

- добити упутство за израду задатка,
- погледати пример решења,
- предати своје решење у постављеном временском року,
- оценити наставников пример на основу постављених критеријума,
- упоредити своју оцену са оценом наставника за дати пример,
- оцењивати друге ученике (што је врхунац у примени сарадничког учења, а у складу са Блумовом таксономијом, која евалуацију, односно вредновање сматра једним од највиших нивоа когнитивних операција).

Setup phase	Submission phase	Assessment phase	Grading evaluation phase	Closed
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Set the workshop introduction ✓ Provide instructions for submission ✓ Edit assessment form 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Provide instructions for assessment ✓ Allocate submissions expected: 156 submitted: 102 to allocate: 0 ⓘ There is at least one author who has not yet submitted their work 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Assess peers total: 24 pending: 1 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Calculate submission grades expected: 156 calculated: 95 ✗ Calculate assessment grades expected: 156 calculated: 79 	

Слика 11 Приказ фаза у радионици (снимак екрана).

Радионица има пет фаза које се могу временски контролисати и отворати и затварати по потреби. Када је активна нека од фаза, она је обојена другом бојом (нпр. на слици 11 је пета фаза обојена зеленом бојом и значи да више није могуће предати радове). На слици 11 су приказане фазе:

1. фаза постављања материјала: у оквиру ове фазе наставници најављују задатак, објашњавају процедуру за предају задатка и креирају листу за оцењивање.

2. фаза предавања радова: у овој фази студенти предају радове, могу погледати листу за оцењивање и наставник додељује радове на сарадничко оцењивање или на самооцењивање.

3. фаза оцењивања: студенти (и наставник) оцењују додељене радове вођени питањима из листе за проверу испуњености критеријума. Када се заврши ова фаза, студенти имају увид у коментаре својих колега и могу да изврше корекцију сопствених радова пре коначне предаје.

4. фаза евалуације оцена: уколико је било више учесника у оцењивању (рад су оценили и наставник и ученик) у овој фази се евалуирају оцене и израчунава једна оцена (средња вредност или се више цени оцена наставника или студента).

Приказ одабира критеријума за процену оцене је на слици 12.

Setup phase	Submission phase	Assessment phase	Grading evaluation phase	Closed
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Set the workshop introduction ✓ Provide instructions for submission ✓ Edit assessment form 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Provide instructions for assessment ✓ Allocate submissions expected: 156 submitted: 102 to allocate: 0 ! There is at least one author who has not yet submitted their work 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Assess peers total: 24 pending: 1 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Calculate submission grades expected: 156 calculated: 95 <input type="checkbox"/> Calculate assessment grades expected: 156 calculated: 79 	

Grading evaluation settings

Grading evaluation method: Comparison with the best assessment

Comparison of assessments: fair

Page: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 (Next)

Слика 12 Одабир методе евалуације оцене (снимак екрана).

5. фаза завршетка: када је ова фаза укључена, нико више не може да врши измене у радионици.

С обзиром на то да се радионица радила сваке друге недеље, фаза најаве је трајала недељу дана, док су се обрађивале лекције. Фаза давања инструкције за рад и предају рада је трајала три дана (од понедељка ујутру у 8.00 до среде увече у 20.00), а затим би студенти добили радове колега на оцењивање. Рок за прегледавање радова је био до петка у 20.00, након чега би студенти добили своје есеје натраг како би до 20.00 у недељу предали наставнику коначну верзију свог есеја.

Инструкција за предају рада

Write a paragraph about a special sport or activity that you are presently enjoying, have enjoyed in the past, or plan to do in the future. The paragraph should be up to 250 words, not longer. Please use Word or Open Office Writer, save a document as **Sport name surname**, for example **Sport Danijela Ljubojevic**. Send the document by using this module. Your friend's work will be available to you after your own submission. Pay attention to everything you have read so far about thesis statement/topic sentence, supporting sentences and concluding sentences! Go through the Editing Checklist on your own before you submit your work.

Инструкције за оцењивање

У првој недељи су студенти могли да дају највише 20 бодова за предати пасус. Бодови су се додељивали у две категорије 10+10. У овој недељи се није улазило у детаље, већ се само уопштено обрађала пажња на организацију пасуса и језик. Касније су студенти оцењивали по критеријумима које су наставници користили на

улазном и завршном тесту. Критеријуми са бодовима за оцењивање налазе се у прилогу 3. Пример вршњачког оцењивања се налази у прилогу 7.

6.10 РЕАЛИЗАЦИЈА КУРСА ПО НЕДЕЉАМА

Улазни тест

Пре почетка рада на платформи, студенти су имали обавезу да ураде улазни тест на тему која је претходне недеље била усмено обрађивања на предавању: „Should Pride Parade be Allowed in Our Country?“ Од 160 пријављених студената, улазни тест је предало 106 студената.

Прва недеља (15. 10 – 21. 10. 2012)

Тема:	Организација пасуса I
Наставна јединица (лекција):	Делови параграфа: Писање тезе (уводне реченице параграфа), писање закључне реченице, писање закључне мисли Израда плана/нацрта: једноставан и детаљан нацрт есеја
Активности студената:	1. учествовање у активности генерисање идеја на тему „Спорт“ 2. читање лекције 3. покретање теме на форуму и давање одговора на већ покренуте теме 4. додавање непознатих речи у речник 5. писање пасуса на тему омиљеног спорта 6. сарадничко оцењивање пасуса на основу листе

Друга недеља (22.10 – 28. 10. 2012)

Тема:	Организација пасуса II
Наставна јединица (лекција):	Реченичне конструкције: зависне реченице, независне реченице, сложене реченице Организација: потпуност параграфа, целовитост параграфа, транзиције

- Активности студената: 1. учествовање у активности генерисање идеја на тему „Национални амблеми и културни симболи“
2. читање лекције
 3. покретање теме на форуму и давање одговора на већ покренуте теме
 4. додавање непознатих речи у речник
 5. писање пасуса на тему „Национални амблеми и културни симболи“
 6. сарадничко оцењивање пасуса

Трећа недеља (29. 10 – 4. 11. 2012)

Тема:	Организација есеја I
Наставна јединица (лекција):	Стил: формални/неформални Организација есеја: увод, разрада, закључак (закључне реченице, закључна мисао); транзиције између параграфа Израда плана/нацрта есеја: једноставан и детаљан нацрт есеја Граматика и механика: Present Perfect vs. Simple Past; Цитирање

- Активности студената: 1. учествовање у активности генерисање идеја на тему „Позитивни и негативни утицаји телевизије“
2. читање лекције
 3. покретање теме на форуму и давање одговора на већ покренуте теме
 4. додавање непознатих речи у речник

Четврта недеља (5. 11 – 11. 11. 2012)

Тема:	Организација есеја II
Наставна јединица (лекција):	–

- Активности студената:
1. писање есеја на тему „Позитивни/негативни утицаји телевизије“
 2. сарадничко оцењивање есеја на основу листе за проверу испуњености критеријума
 3. поновно писање есеја на основу сарадничке оцене и коначна предаја
 4. попуњавање анкете о одвојеном и повезаном начину сазнања која се заснива на типовима личности

Пета недеља (12. 11 – 18. 11. 2012) КОЛОКВИЈУМСКА НЕДЕЉА

Током ове недеље студенти су могли да заврше своје обавезе на курсу и да надокнаде пропуштено.

Шеста недеља (19. 11 – 25. 11. 2012)

- Тема: **Аргументовано изражавање мишљења I**
- Наставна јединица **Организација:** Навођење аргумената за подржавање мишљења, редослед излагања, транзиције и везници
- (лекција): **Граматика и механика:** модални глаголи
- Реченичне конструкције:** узрочне, поредбене и последичне реченице

- Активности студената:
1. учествовање на форуму на тему да ли се студент слаже или не слаже са лекаром из примера есеја
 2. читање лекције
 3. додавање непознатих речи у речник

Седма недеља (26. 11 – 2. 12. 2012)

- Тема: **Аргументовано изражавање мишљења II**
- Наставна јединица –
- (лекција):
- Активности студената:
1. писање есеја на тему изражавање личног мишљења
 2. сарадничко оцењивање есеја на основу листе за проверу испуњености критеријума

3. поновно писање есеја на основу сарадничке оцене и коначна предаја

Осма недеља (3. 12 – 9. 12. 2012)

Тема: **Упоредивање и контрастирање I**

Наставна јединица (лекција): **Организација:** есеји поређења и контрастирања, блок организација, писање тезе за есеје поређења и контрастирања, писање закључног пасуса

Граматика и механика: поређење придева и прилога, поређење са именицама, изражавање једнакости и неједнакости

Реченичне конструкције: поређење и контрастирање речи и синтагми

Активности студената: 1. учествовање у активности генерисање идеја на тему поређења два образовна система

2. читање лекције

3. додавање непознатих речи у речник

4. покретање теме на форуму и давање одговора на већ покренуте теме

Девета недеља (10. 12 – 16. 12. 2012)

Тема: **Упоредивање и контрастирање II**

Наставна јединица –

(лекција):

Активности студената: 1. писање есеја на тему поређења два система

2. сарадничко оцењивање есеја на основу листе

3. поновно писање есеја на основу сарадничке оцене и коначна предаја

Десета недеља (17. 12 – 23. 12. 2012)

Обнављање, консултације са студентима.

Попуњавање анкете о курсу (не бодује се, али је обавезно).

Анализа улазног теста кроз самооцењивање (не бодује се, али је обавезно).

Колоквијум

Колоквијум је рађен у колоквијумској недељи 11. јануара 2013. године у рачунарској учионици. Студенти су били подељени у групе за полагање.

6.11 ПЛАГИЈАТИ

На самом почетку курса је студентима објашњено да не постоји толеранција за плагијате. Сама платформа Мудл има опцију да се аутоматски проверавају студентски радови. Та опција је била укључена за време трајања курса, али и поред тога студентски радови су се проверавали помоћу софтвера *plagiarisma* (*plagiarisma.net*). Овај софтвер има опцију рада на мрежи и као десктоп апликација. Било је покушаја да се предају есеји или пасуси копирани са интернета, али су врло брзо студенти одустали од тога када су схватили да то не може проћи непримећено.

Под плагијатима се подразумевала крађа туђих реченица и преписани састави на енглеском језику, било између студената, било са интернета. Плагијат није била крађа туђих идеја са викија, јер је требало такве идеје разрадити на свој начин. Дакле, студенти су могли у својим саставима да користе туђе идеје, али нису смели да преписују делове или целе есеје са интернета или из неких других извора.

Поред појаве грубих и благих плагијата, студенти су покушали са аутоплагијатима – из својих ранијих есеја су копирали пасусе или неке делове. Оваква пракса такође није била дозвољена. Први разлог је етичке природе и студенти треба да науче да цитирају, резимирају и парафразирају. Други разлог је практичне природе за курс о академском писању: у теми о којој се пише свака реченица траба да има своје место, да одговара главној и уводној реченици, па самим тим, нема места за преписане вишкове из других тема. Од студената се очекивало да поштују начело јединства, кохезију и кохерентност, целовитост пасуса и да повезују пасусе и целине унутар пасуса. У есеју од 350 речи требало је пажљиво бирати вокабулар и језичке конструкције како би се што ефектније пренела идеја.

7.1 ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА И ХИПОТЕЗЕ

Ово експериментално истраживање је имало за циљ да испита овладавање вештином академског писања у сарадничком облику рада код студената који уче енглески језик као страни језик на терцијарном нивоу.

Истраживање се заснивало на главној хипотези да студенти који у савладавању техника вештине писања на академском нивоу користе електронске алате за сарадничко учење и оцењивање постижу боље резултате са квалитетнијим писаним задацима при провери знања тестом у односу на студенте који нису користили или су у мањој мери користили ове алате. На основу резултата са почетног и завршног теста, као и освојених бодова у сарадничким активностима, донели смо закључке о примени ових алата, односно начину рада. Параметри које смо разматрали при доношењу закључка јесу број бодова на улазном и завршном тесту и број бодова у сарадничким активностима. Под квалитетнијим писаним радовима подразумева се да је студент на завршном тесту умео:

- да формулише тезу и тежиште теме писаног рада (енгл. *topic sentence* и *controlling idea*) са изведеним идејама, тј. идејама за развијање и доказивање главне идеје (енгл. *supporting sentences*);
- да примени у уводном пасусу принцип „левка“, према коме се писање води од ширих ка ужим мисаоним целинама (енгл. *funnel introduction*);
- да поштује начело јединства (у једном пасусу се може понаћи само једна мисао), кохезију (природну и логичку повезаност) и кохерентност (особину писаног састава да има природан, целовит и логички склад) (енгл. *cohesion, coherence*);
- да поштује начело јединства/потпуности пасуса (енгл. *unity*);
- да повезује пасусе и целине унутар њих (употреба везника и прилошких израза, речи или фраза које повезују реченице, пасусе и доприносе кохезији у писаном саставу – енгл. *transition signals*);
- да примењује принцип логичког развоја идеја, односно да излаже тему логичким редом (енгл. *logical division of ideas*);

- да поштује редослед излагања идеја по важности, односно мисао у разради мора се сваким степеном све више приближавати крајњем одговору и све мора бити усмерено основном циљу: давању потпуног и дефинитивног одговора на тему (енгл. *order of importance*);
- напише на крају закључка закључну мисао (енгл. *final thought*).

Поред квалитетнијих радова, претпоставка је била да ће студенти развијати критичко мишљење и мишљење вишег реда према Блумовој таксономији.

Помоћне хипотезе су:

1. Студенти који у савладавању техника вештине писања на академском нивоу користе алате за сарадничко учење и оцењивање на крају курса постижу боље резултате у самооцењивању, односно боље увиђају своје грешке при писању у односу на почетно стање (хипотеза о развоју критичког мишљења при самооцењивању).
2. Студенти који у савладавању техника вештине писања на академском нивоу користе алате за сарадничко учење и оцењивање на крају курса постижу боље резултате у процењивању туђег рада (хипотеза о развоју критичког мишљења за процену туђег рада).
3. Код студената који су користили алате за сарадничко учење и оцењивање развио се позитиван однос према оваквој врсти рада, као и поверење да други студенти могу допринети својим коментарима развоју вештине писања. Ову хипотезу проверавамо упоређивањем просечних оцена експерименталне и контролне групе са завршног теста.

Прву и другу помоћну хипотезу смо доказивали на основу следећих података:

1. одређивањем корелације између учешћа у сарадничком оцењивању и оцене на крају курса у експерименталној групи, и
2. одређивањем корелације између оцене са самооцењивања и оцене наставника у експерименталној групи.

Трећу помоћну хипотезу смо доказивали анализом анкете о мотивацији и анкетом о ставовима и учењу.

Алтернативном хипотезом се тврди да у овладавању вештином писања студенти који не примењују технике сарадничког учења већ раде индивидуално према моделу постижу боље резултате у писању при провери знања тестом у односу на студенте који су били изложени сарадничком учењу и оцењивању. Она би требало да се докаже већом просечном оценом на завршном тесту код контролне групе, односно групе која није примењивала алате за сарадничко учење и оцењивање.

7.2 УЗОРАК И ОБИМ УЗОРКА

У овом истраживању су учествовали студенти четврте године са Факултета политичких наука Универзитета у Београду, Међународни смер. Обим узорка који је обухваћен испитивањем је 105. Испитаници представљају по знању просечну студентску популацију чије знање треба да одговара нивоу Б1 Заједничког европског референтног оквира за стране језике, чиме се обезбеђује репрезентативност узорка. У следећој табели је представљен однос између студената и студенткиња по полу у контролној и експерименталној групи.

Табела 14. Пол учесника у истраживању.

пол	контролна група	експериментална група	укупно
мушки	14	16	30
женски	16	60	75

Из табеле 14 можемо уочити да у контролној групи имамо 14 студената мушког пола, што представља 13,33% од укупног броја студената који су учествовали у истраживању. У контролној групи је 16 студенткиња, што представља 15,24% од укупног броја. У експерименталној групи имамо 16 студената мушког пола (13,33% од укупног броја) и 60 студенткиња (57,14%). Свеукупно студенткиња је било 75 (што износи 71,43%), док је студената било 30 (што износи 28,57%). На основу овог броја учесника, може се закључити да по броју доминирају студенткиње, којих има 2,5 пута више.

Студенткиње су мало боље урадиле и улазни и завршни тест: просечна оцена студенткиња на улазном тесту је била 7,54, а на завршном тесту 8,53. Код студената је просечна оцена на улазном тесту била 7,46, а на завршном 8,23.

7.3 ОПШТИ ПРЕГЛЕД ПОДАТАКА

Иако је на почетку курса било 160 пријављених студената, 40 је одустало јер су оставили предмет за следећу школску годину или су имали неке друге разлоге. За статистичку анализу је значајан број од 105 студената који су задатке обављали преко платформе и остваривали бодове на основу учешћа у постављеним активностима.

За ово истраживање је најважније учешће у сарадничким активностима и даља израчунавања ће се односити на освојене бодове само у сарадничким активностима. Студенти су имали могућност да бирају да ли ће учествовати или не у сарадничким активностима. Они који нису желели су добијали одговарајуће задатке који су одговарали сарадничким активностима (нпр. ко није желео да учествује у сарадничком оцењивању, на задату тему је писао есеј који је наставник оцењивао). Учесће у сарадничким активностима нам је полазна основа за поделу у групе, јер смо имали за циљ да увидимо да ли су студенти применом сарадничких алата напредовали у односу на оне који нису. На основу тога су студенти подељени у две групе након завршеног курса, а на основу освојених бодова на курсу:

- контролну – студенти који су освојили од 0 до 89 бодова на сарадничким активностима;
- експерименталну – студенти који су освојили од 89 до 270 бодова на сарадничким активностима.

Студенти у контролној групи су на улазном тесту имали просечну оцену 7,50, тј. освојили су просечно 22,57 поена од 30 (75,22%), док су на завршном тесту добили просечну оцену 8,03, тј. освојили су просечно 31,33 поена од 40 (78,33%).

Студенти у експерименталној групи су на улазном тесту имали просечну оцену 7,46, тј. освојили су просечно 22,51 поена од 30 (75,02%), док су на завршном тесту добили просечну оцену 8,89, тј. освојили су просечно 31,33 поена од 40 (86,76%).

Табела 15. Разлике у поенима на улазном и завршном тесту између експерименталне и контролне групе.

Групе		M	SD	t	df	p
Улазни тест	експериментална	22,50	4,24	-,063	103	,950
	контролна	22,56	4,86			
Завршни тест	експериментална	34,70	5,34	2,83	103	,006
	контролна	31,33	5,90			

Из табеле 15 можемо уочити на основу t теста за независне узорке да не постоји статистички значајна разлика у степену изражености поена на улазном тесту између експерименталне и контролне групе студената ($t = -,063$, $df = 103$, $p > .05$). Постоји статистички значајна разлика у степену изражености поена на завршном тесту између експерименталне и контролне групе студената ($t = 2,83$, $df = 103$, $p < .05$).

Можемо уочити да је експериментална група студената у просеку постигла малу разлику у броју поена на улазном тесту у поређењу са контролном групом, односно просек поена улазног теста за експерименталне групе износи $M = 22,50$, контролне групе $M = 22,56$. За завршни тест просек поена за експерименталну групу износи $M = 34,70$, за контролну групу износи $M = 31,33$.

Табела 16. Разлике у оценама на улазном и завршном тесту између експерименталне и контролне групе.

Групе		M	SD	t	df	p
Улазни тест	експериментална	7,46	1,45	-,103	103	,918
	контролна	7,50	1,61			
Завршни тест	експериментална	8,89	1,36	2,90	103	,005
	контролна	8,03	1,40			

Из табеле 16 можемо уочити на основу t теста за независне узорке да не постоји статистички значајна разлика у просечној оцени на улазном тесту између експерименталне и контролне групе студената ($t = -,103$, $df = 103$, $p > .005$). Постоји статистички значајна разлика у степену изражености просечне оцене на завршном

тесту између експерименталне и контролне групе студената ($t = 2,90$, $df = 103$, $p < .005$).

Можемо уочити да је експериментална група студената у просеку постигла виши учинак на завршном тесту у поређењу са контролном групом, односно просек оцена улазног теста за експерименталну групу износи $M = 8,89$, а контролну групу $M = 8,03$.

На основу ових почетних параметара, може се утврдити да су обе групе на улазном тестирању имале приближно исте просечне оцене и број бодова. Просечне оцене су им биле 7,46 и 7,50, а број бодова 22,51 и 22,57. То значи да је почетна позиција за обе групе била иста и да се промена у резултату на крају курса десила услед различитих услова учења (наша претпоставка је да је до промене дошло услед сарадничког учења). Даља статистичка анализа ће показати утицај ефекта сарадничког учења на оцене и поене студената.

7.4 УЧЕШЋЕ У САРАДНИЧКИМ АКТИВНОСТИМА

У сарадничким активностима је учествовало 105 студената, који су подељени у експерименталну (75 студената) и контролну групу (30 студената). Табеларни приказ учешћа изгледа овако:

Табела 17. Број студената који је учествовао у сарадничким активностима (укупно).

Сарадничка активност	Број студената који је учествовао ($n = 105$)	Учешће у %
Речник	81	77,14
Вики	67	63,81
Форум	70	66,66
Сарадничко оцењивање	79	75,23
Блог	19	18,09

Из табеле 17 можемо уочити да је највећи број студената (81) учествовао у сарадничкој активности – речнику и 79 студената у сарадничком оцењивању, док је најмање студената (19) учествовало у сарадничком писању блога.

Приказани подаци се односе на целокупан узорак, односно укупан број студената експерименталне и контролне групе.

Табела 18. Број студената који је учествовао у сарадничким активностима (контролна група).

Сарадничка активност	Број студената који је учествовао (n = 30)	Учешће у %
Речник	13	43,33
Вики	9	30
Форум	11	36,66
Сарадничко оцењивање	9	30
Блог	3	10

Табела 19. Број студената који је учествовао у сарадничким активностима (експериментална група).

Сарадничка активност	Број студената који је учествовао (од 75)	Учешће у %
Речник	68	90,67
Вики	68	90,67
Форум	59	78,67
Сарадничко оцењивање	70	93,33
Блог	16	21,33

На основу ових табела можемо закључити да су се студенти највише трудили при изради речника и у сарадничком оцењивању, а затим следе вики и форум. Најмање им се допало писање блога. Резултати анкете на крају курса показали су сличне резултате: највише им се допало да учествују у прављењу викија и речника, а најмање им се допало писање блога и учествовање на форуму.

7.5 ТЕСТИРАЊЕ ГЛАВНЕ ХИПОТЕЗЕ

Да бисмо проверили главну хипотезу, поделили смо студенте у две групе на основу броја бодова које су освојили у сарадничким активностима. Прва група студената су студенти који су освојили од 0 до 89 бодова, и то је контролна група.

Друга група студената су студенти који су освојили од 90 до 270 бодова, и то је експериментална група. Разлог за овакву поделу је што 90 бодова представља границу испод које можемо тврдити да је учешће минимално или занемарљиво, а преко 90 бодова значи да је учешће знатно, тј. утиче на крајњи резултат.

Табеларни преглед броја студената у групама на основу учешћа изгледа овако:

Табела 20. Успешност студената у сарадничким активностима са просечним оценама група.

	Број освојених бодова	Број у студената	Просечна оцена на завршном тесту	Просечан број поена на завршном тесту
Контролна група	0–89	30	8,03	31,33
Експериментална група	90–270	75	8,89	34,71
Укупно студената		105		

Средња оцена студената на завршном тесту је 8,89 за експерименталну и 8,03 за контролну групу. Већ нам средња оцена указује на то да је бољи успех постигла експериментална група. Како бисмо утврдили у ком степену је боља, применили смо Т-TEST (критични C_r или t однос; Студентов тест). У програму Excel 2010 овај тест је урађен применом функције =TTEST (прва група; друга група; 1; 3). Добијени резултат је **$p=0,006292905$** . Овакав резултат представља статистички значајну разлику и значи да ова разлика није добијена случајно, тј. да је резултат групе која је имала бољу просечну оцену услед промењеног дејства фактора.

Резултат теста $p=0,006292905$ показао је да је главна хипотеза подржана. Разлика је значајна на нивоу 0,006292905. То значи да је група студената која је учествовала у сарадничким активностима толико боља да је у 99,99 поређења била боља од друге групе.

7.6 ХОМОГЕНОСТ ГРУПЕ (УТВРЂИВАЊЕ СТАНДАРДНЕ ДЕВИЈАЦИЈЕ)

Стандардна девијација (стандардно одступање, СД) показује колико је сваки студент појединачно са својим резултатом близу аритметичке средине. Применом СД упоређујемо положај, односно успех једног студента са осталим студентима. Уколико је СД мали број, то указује да су резултати груписани згуснуто, тј. разлике међу студентима су мале. Висока вредност СД указује на широко растурање, тј. разлике међу студентима су велике.

Стандардну девијацију смо урадили на узорку од 105 студента, односно то су сви студенти из контролне и експерименталне групе, са резултатима улазног и завршног теста. У програму Excel 2010 овај тест урађен је применом функције =STDEV и добијени су следећи резултати:

Табела 21. Стандардна девијација на улазном и завршном тесту.

тест	SD
улазни тест	4,40
завршни тест	5,69

Из овога се може закључити да смо на почетку имали хомогенију групу студената него на крају курса. Веће вредности указују и на финије разлике између студената на завршном тестирању.

7.7 НАПРЕДОВАЊЕ СТУДЕНАТА У ОДНОСУ НА ПОЧЕТНО СТАЊЕ

Ова врста статистичке провере је урађена са резултатима студената који су учествовали у сарадничким активностима и онима који нису. Циљ је утврдити у којој су мери студенти напредовали од почетног стања. Да бисмо ово израчунали, потребни параметри су: оцене са улазног теста, оцене са завршног теста и број бодова освојен на сарадничким активностима (због одређивања експерименталне групе).

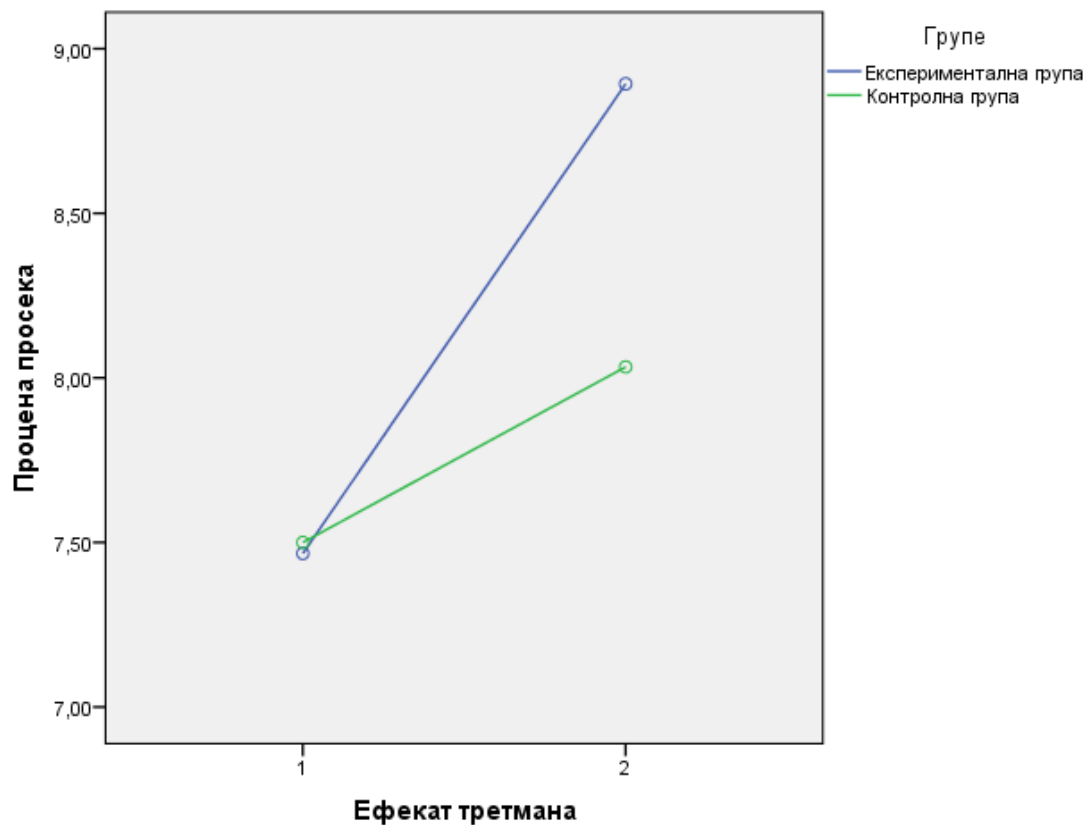
У циљу праћења ефекта експерименталног третмана у експерименталној групи примењена је анализа варијансе за поновљена мерења (ANOVA). У овом раду се под експерименталним третманом подразумева учење у сарадничком окружењу и применом алата за сарадничко учење и оцењивање.

Табела 22. Ефекат третмана (сарадничких активности).

	F	df	p	η^2
Третман	49,35	1	,000	,324
Третман и Групе	10,25	1	,002	,091

Из табеле 22 можемо уочити на основу анализе варијансе за поновљена мерења да постоји статистички значајан ефекат третмана, односно ефекат сарадничких активности ($F = 49,35$, $df = 1$, $p < .05$, $\eta^2 = .324$). Можемо рећи да је постигнут ефекат сарадничких активности, односно постоји напредак у завршном тесту у поређењу са улазним тестом. Постоји статистички значајан ефекат третмана и групе (експерименталне – контролне) ($F = 10,25$, $df = 1$, $p < .05$, $\eta^2 = .091$).

Из овога следи да је напредак постигнут захваљујући сарадничким активностима, док ћемо у наредном графикону уочити да је постигнут напредак од улазног до завршног теста. Из графикона 2 можемо уочити да је постигнут ефекат сарадничких активности у експерименталној групи, односно постоји значајна разлика између улазног теста и завршног теста, много значајнија него ли разлике између улазног теста и завршног теста контролне групе. Можемо закључити да је третман сарадничких активности довео до напретка у академском постигнућу у експерименталној групи.



Графикон 2. Утицај третмана (сарадничких активности).

7.8 УТВРЂИВАЊЕ ТЕЖИНЕ ЕЛЕМЕНАТА (АЈТЕМА) ТЕСТА

Утврђивање тежине елемената (ајтема) ³⁹ теста је важно како бисмо закључили који су то елементи које треба оцењивати тестом. Сувише тешке ајтеме или сувише лаке не треба уврштавати у тест јер нам они не говоре много о знању узорка популације, односно нису довољно дискриминаторни (Димитријевић, 1999:220). Став неких аутора је да ајтеми „који показују ниво тежине већи од 85% и мањи од 15% нису економични“ (Ingram, 1968, према из Димитријевић, 1999: 221). Утврђивање тежине ајтема је урађено у експерименталној групи јер она представља валидан узорак студената који су извршили све задатке на курсу.

³⁹ Иако би било боље прилагодити термин „ајтем“ српском језику и превести га као ставка, елемент или задатак, Димитријевић овај термин користи управо као „ајтем“. Ми ћемо се у овом раду држати Димитријевићеве терминологије, с обзиром на то да је анализа рађена према његовом упутству, али се не слажемо са термином „ајтем“ (Димитријевић, 1999).

Тежину ајтема ћемо утврдити израчунавањем индекса дискриминације за сваки ајтем. Процедура је следећа:

1. прегледане и исправљене тестове смо сложили по опадајућем броју бодова на завршном тесту;
2. поделили смо овако поређане студенте у три групе једнаке по броју студената (три групе по 25 студената) и утврдили фреквенцију (учесталост – ф).

Резултат је приказан у табели 23:

Табела 23. Резултати завршног теста подељени према успеху.

Прва трећина		Друга трећина		Трећа трећина	
најбољи резултати	ф	средњи резултати	ф	најслабији резултати	ф
40	5	38	7	35	2
39	14	37	6	34	5
38	6	36	5	33	1
		35	7	32	1
				30	3
				29	2
				28	1
				27	1
				26	2
				25	1
				24	1
				23	1
				22	2
				20	1
				18	1
	25		25		25

3. Утврдили смо како је који студент у свакој трећини одговорио на задатак.

Анализа индекса тежине ајтема је приказана у табели 24:

Табела 24. Анализа индекса тежине ајтема.

Ајтем	Прва трећина	Друга трећина	Трећа трећина	T	%
1. формат	25	24	24	73	97,33%
2. организација	25	21	6	52	69,33%
3. интерпункција	25	24	24	73	97,33%
4. правопис	25	24	20	69	92%
5. граматика	25	19	12	56	74,66%
6. синтакса	25	25	23	73	97,33%
7. садржај рада	25	19	5	49	65,33%
8. кохезија	25	25	13	63	84%
9. вокабулар	25	25	24	74	98,66%

При попуњавању ове табеле, ајтеме под редним бројем 2 и 5 процењивали смо на следећи начин (додељивањем вредности 1 или 0)

- организација: студенти који имају 0–15 бодова вредност 0, од 15–20 вредност 1
- граматика: 3 бода вредност 1; 2,1,0 вредност 0.

Примећујемо да је велики проценат успешности код ајтема под редним бројем 1, 3, 4, 6 и 9, а највише проблема су имали студенти са ајтемом број 7 – садржајем рада.

Индекс дискриминације који ћемо овде одређивати зове се однос прве и треће групе. Формула за израчунавање је $E_{1-3}=D/n$, где је D број тачних одговора у најбољој трећој групи мање број тачних одговора у последњој, најслабијој, групи ученика, а $n=N/3$, N укупан број ученика подељен са 3.

Табела 25. Индекс дискриминације.

Ајтем	Израчунавање	Индекс дискриминације
1. формат	$(25-24)/25=$	0,04
2. организација	$(25-6)/25=$	0,76
3. интерпункција	$(25-24)/25=$	0,04
4. правопис	$(25-20)/25=$	0,2
5. граматика	$(25-12)/25=$	0,52
6. синтакса	$(25-23)/25=$	0,08
7. садржај рада	$(25-20)/25=$	0,8
8. кохезија	$(25-13)/25=$	0,48
9. вокабулар	$(25-24)/25=$	0,04

Индекс дискриминације се креће од +1,00 до -1,00. Они ајтеми чији је индекс дискриминације мањи од 0,40 обично се одбацују јер се сматра да је то сувише низак индекс (означени жутом бојом у нашем случају). Међутим, код тестирања изговора или писменог састава прихватају се и такви индекси јер спадају у области које су мање објективне за тестирање.

На основу анализе индекса дискриминације за ајтеме које смо тестирали на завршном тесту, утврдили смо да је редослед тежине био следећи, од најтежег ка најлакшем:

1. садржај рада, односно, релевантност и адекватност одговора на задату тему (0,8)
2. организација (0,76)
3. граматика (0,52)
4. кохезија (ефективна комуникација) (0,48).

Ајтеми који имају занемарљив индекс дискриминације су:

1. правопис (0,2)
2. синтакса (0,08)

3. формат, интерпункција и вокабулар (0,04).

У даљој обради ћемо анализирати ајтеме чији је индекс дискриминације већи од 0,4 и битни су за развој вештине писања: садржај рада, организација и кохезија. Граматику нећемо анализирати јер она превазилази предмет овог рада. Наиме, немамо улазне параметре за знање граматике и не можемо са сигурношћу тврдити да ли је дошло до напретка и на који начин.

7.9 ЕЛЕМЕНТИ ЗА УПОРЕЂИВАЊЕ НА УЛАЗНОМ И ЗАВРШНОМ ТЕСТУ

Главна хипотеза се односи на квалитетније писане радове на крају курса, односно утврдили смо елементе у писању код којих је дошло до напретка, а код ајтема чији је индекс дискриминације већи од 0,4. Ајтеми су садржај, организација и кохезија, а њихови елементи које смо испитивали су вештина студента да:

- формулише тезу и тежиште теме (енгл. *topic sentence, controlling idea*);
- поштује начело кохезије и кохерентности (енгл. *cohesion, coherence*);
- поштује начело јединства/потпуности пасуса (енгл. *unity*);
- повезује пасусе и целине унутар пасуса (употреба везника и прилошких израза, транзиција).

Анализирали смо укратко још један елемент, а то је употреба закључне мисли на крају есеја (енгл. *final thought*).

Табела 26. Број студената експерименталне групе који је успешно решио задатак на улазном и завршном тесту.

	ајтем за оцењивање	теза/ материја	тежиште теме	кохезија	јединство пасуса	транзиција	писање закључне мисли
улазни тест	n	37	24	55	32	9	5
	%	49,33	32,00	73,33	42,67	12,00	6,67
завршни тест	n	55	41	61	48	54	14
	%	73,33	54,67	81,33	64,00	72,00	18,67

Из табеле 26 можемо уочити да је у експерименталној групи дошло до знатног напретка по питању свих ајтема за оцењивање: на улазном тесту 37 студената успешно је формулисало тезу, односно материју рада, док је на завршном тесту то урадило 55 студената; 24 студента је успешно формулисало тежиште теме, на завршном тесту 41 студент; на улазном тесту 55 студената је постигло кохезију

у есеју, тј. природну и логичку повезаност, а на завршном тесту 61 студент; на улазном тесту 32 студента је у својим пасусима постигло јединство тј. потпуност пасуса, а на завршном тесту 48 студената; на улазном тесту је транзиције применило 9 студената, док је на завршном тесту тај број знатно већи 54 студента; на улазном тесту 5 студената је написало закључну мисао, а 14 је ово успешно урадило на завршном тесту.

Табела 27. Број студената контролне групе који је успешно решио задатак на улазном и завршном тесту.

	ајтем за оцењивање	теза / материја	тежиште теме	кохезија	јединство пасуса	транзиције	писање закључне мисли
улазни тест	n	12	8	18	10	3	0
	%	40,00	26,67	60,00	33,33	10,00	0,00
завршни тест	n	13	9	24	10	9	2
	%	43,33	30,00	80,00	33,33	30,00	6,67

Из табеле 27 можемо уочити да је у контролној групи на улазном тесту 12 студената успешно формулисало тезу, односно материју рада, а на завршном тесту 13 студената; 8 студената је на улазном тесту успешно формулисало тежиште теме, на завршном тесту 9 студената; на улазном тесту 18 је постигло кохезију у есеју, тј. природну и логичку повезаност, а на завршном тесту 24 студента; на улазном тесту 10 студената је успешно постигло јединство, тј. потпуност у писању пасуса, а на завршном тесту 10 студената; на улазном тесту је транзиције користило само троје студента, док је на завршном тесту 9; на улазном тесту за област ниједан студент није написао закључну мисао, док је двоје студената то урадило на завршном тесту.

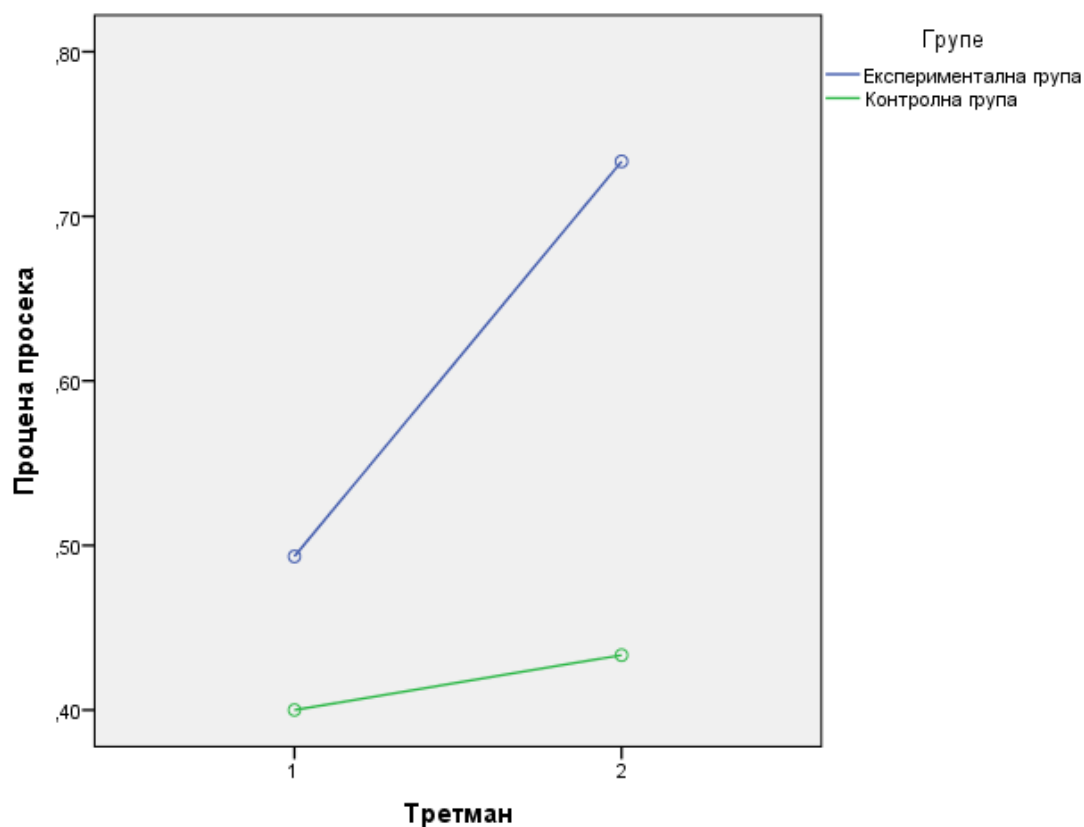
У наредној табели је примењена анализа варијансе за поновљена мерења (ANOVA), са циљем праћења промена у оквиру контролне и експерименталне групе с обзиром на стицање вештина студената током времена, а уз деловање и одсуство третмана.

Табела 28. Ефекат третмана (стицање вештина формулације тезе).

	F	df	p	η^2
Третман	6,18	1	,014	.057
Третман и Групе	3,53	1	,063	.033

Из табеле 28 можемо уочити на основу анализе варијансе за поновљена мерења да постоји статистички значајан ефекат третмана, односно ефекат утицаја усвојених вештина формулације тезе ($F = 6,18$, $df = 1$, $p < .05$, $\eta^2 = .057$). Можемо рећи да је постигнут ефекат усвојених вештина од почетног до завршног тестирања. Не постоји статистички значајна интеракција третмана и групе (експерименталне – контролне) ($F = 3,53$, $df = 1$, $p > .05$, $\eta^2 = .033$).

Из графикана 3 можемо видети да је у првом тестирању експериментална група на нешто вишем нивоу од контролне групе, али да је напредак експерименталне групе у формулисању тезе у поређењу са контролном групом више изражен. Иако постоји разлика, није нађена интеракције групе и третмана, из чега закључујемо да утицај третмана постоји, али не и разлика између контролне и експерименталне групе.



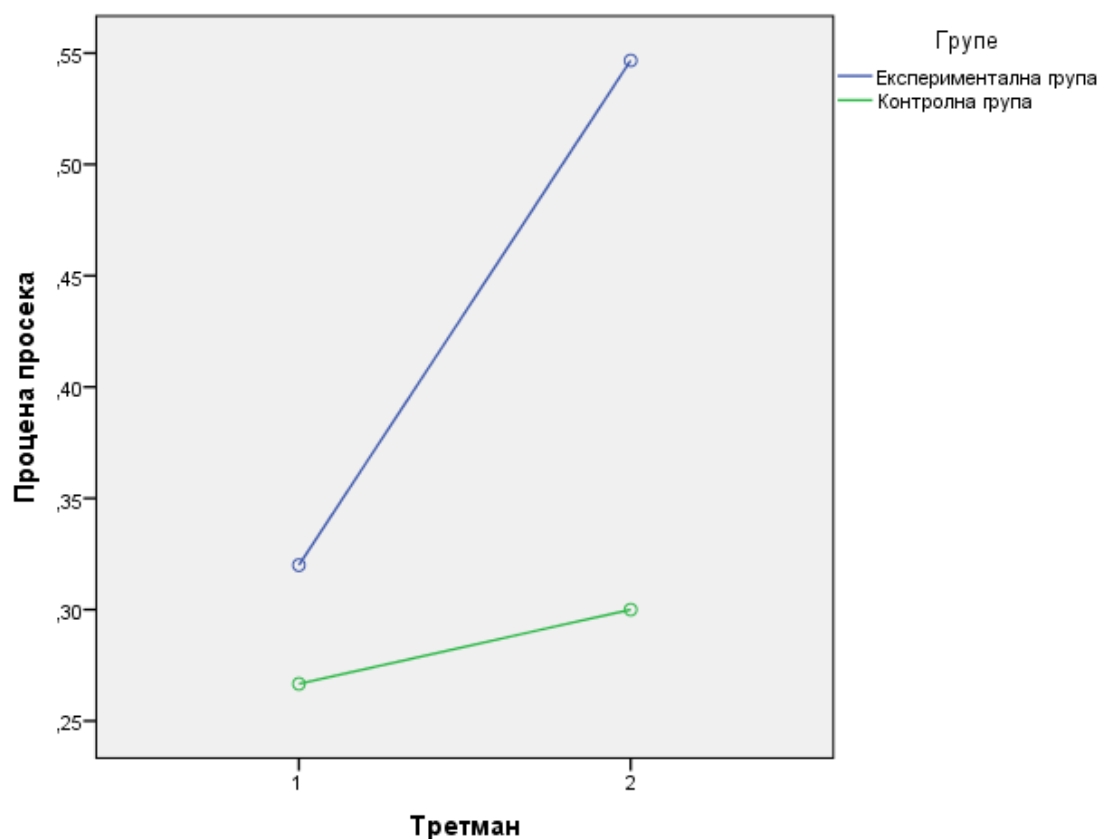
Графикон 3. Третман вештина (формулисање тезе, односно материје теме).

Табела 29. Ефекат третмана (стицање вештина формулације тежишта теме).

	F	df	p	η^2
Третман	6,18	1	,014	.057
Третман и групе	3,42	1	,067	.032

Из табеле 29 можемо уочити на основу анализе варијансе за поновљена мерења да постоји статистички значајан ефекат третмана, односно ефекат утицаја усвојених вештина формулације тежишта теме ($F = 6,18$, $df = 1$, $p < .05$, $\eta^2 = .057$). Можемо рећи да је постигнут ефекат усвојених вештина од почетног до завршног тестирања. Не постоји статистички значајна интеракција третмана и групе (експерименталне – контролне) ($F = 3,42$, $df = 1$, $p > .05$, $\eta^2 = .032$).

Из графикана 4 можемо видети да је у првом тестирању експериментална група на нешто вишем нивоу од контролне групе, али да је напредак експерименталне групе у формулисању главне идеје са изведеним идејама у поређењу са контролном групом више изражен. Ефекат интеракције није нађен, тако да можемо рећи да није дошло до ефекта када се пореде контролна и експериментална група, али је свакако било утицаја у експерименталној групи.



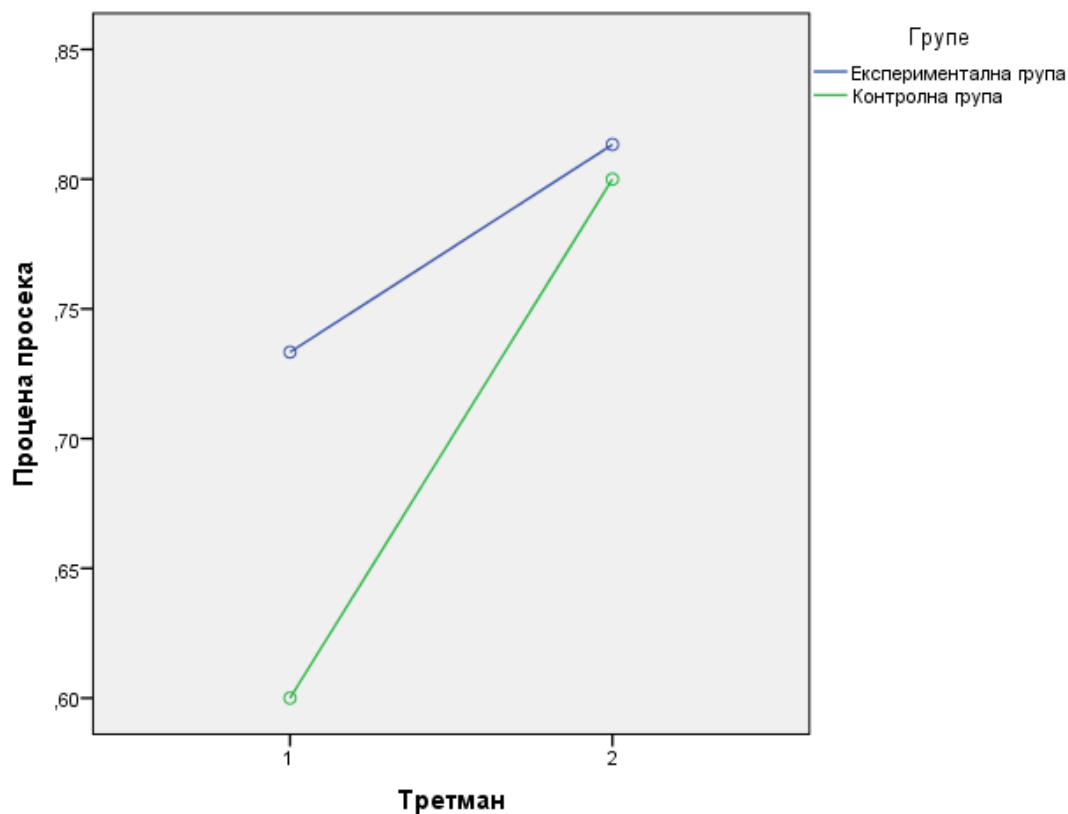
Графикон 4. Третман вештина (формулисање тежишта теме).

Табела 30. Ефекат третмана (поштовање начела јединства, кохезије и кохерентности).

	F	df	p	η^2
Третман	10,60	1	,002	.057
Третман и Групе	1,97	1	,166	.032

Из табеле 30 можемо уочити на основу анализе варијансе за поновљена мерења да постоји статистички значајан ефекат третмана, односно ефекат утицаја усвојених вештина кохезије, тј. природна и логична повезаност, ($F = 10,60$, $df = 1$, $p < .05$, $\eta^2 = .057$). Можемо рећи да је постигнут ефекат усвојених вештина од почетног до завршног тестирања. Не постоји статистички значајна интеракција третмана и групе (експерименталне – контролне) ($F = 1,97$, $df = 1$, $p > .05$, $\eta^2 = .032$).

Из графикана 5 можемо видети да је у првом тестирању експериментална група на доста вишем нивоу од контролне групе и да је напредак постигнут значајније у контролној групи неголи у експерименталној групи.



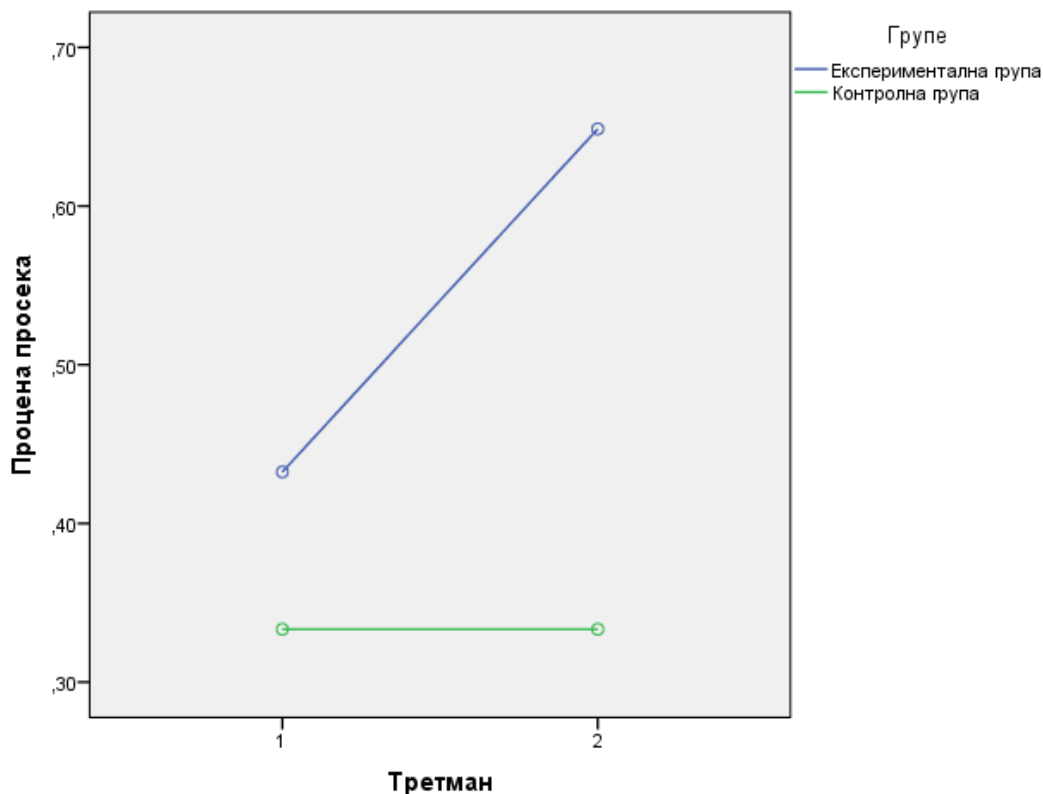
Графикон 5. Третман вештина (кохезија).

Табела 31. Ефекат третмана (поштовање јединства/потпуности пасуса).

	F	df	p	η^2
Третман	4,51	1	,036	.093
Третман и Групе	4,51	1	,036	.019

Из табеле 31 можемо уочити на основу анализе варијансе за поновљена мерења да постоји статистички значајан ефекат третмана, односно ефекат утицаја усвојених вештина постизање јединства/потпуности пасуса ($F = 4,51$, $df = 1$, $p < .05$, $\eta^2 = .093$). Можемо рећи да је постигнут ефекат усвојених вештина од почетног до завршног тестирања. Постоји статистички значајна интеракција третмана и групе (експерименталне – контролне) ($F = 4,51$, $df = 1$, $p < .05$, $\eta^2 = .019$).

Из графикана 6 можемо видети да је у првом тестирању експериментална група на нешто вишем нивоу од контролне групе и да је постигнут напредак само у експерименталној групи док не постоји напредак у контролној групи. С обзиром да постоји статистички значајан ефекат интеракције третмана и групе, можемо закључити да је третман довео до значајног напретка у експерименталној групи услед примене вештине поштовања читљивости пасуса.



Графикон 6. Третман вештина (поштовање начела јединства/потпуности пасуса).

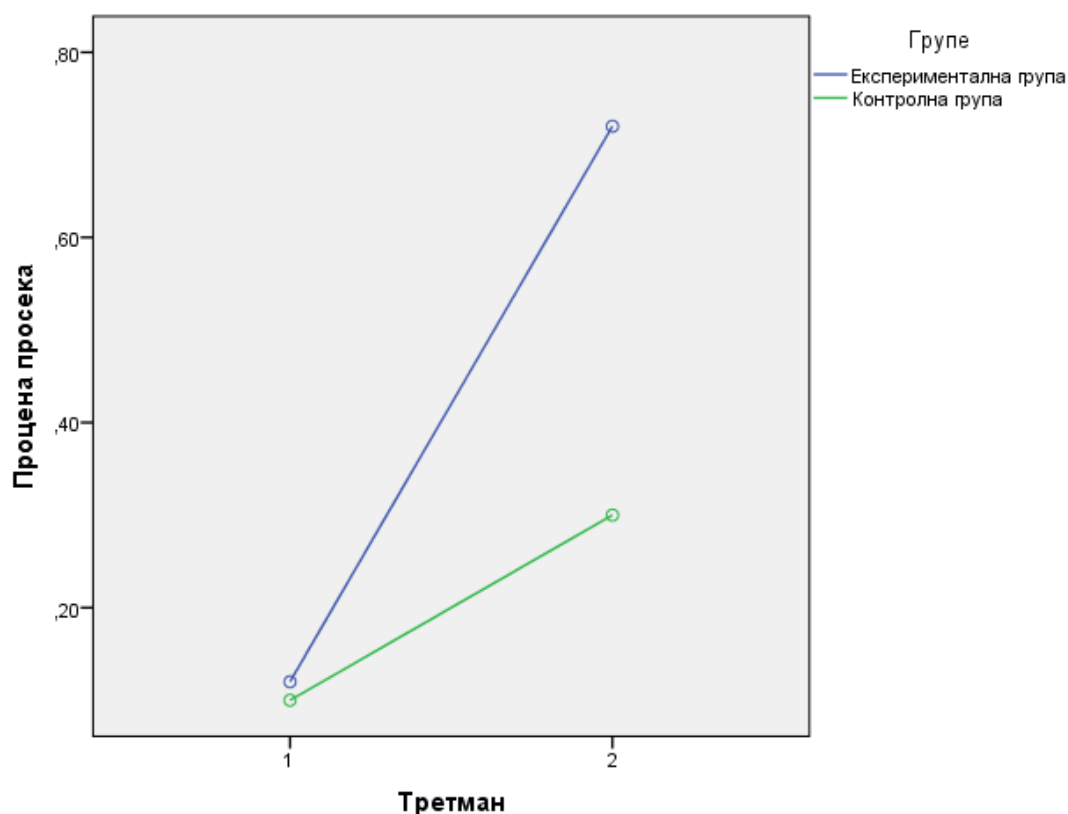
Табела 32. Ефекат третмана (употреба везника и прилошких израза – транзиција).

	F	df	p	η^2
Третман	56,95	1	,000	.356
Третман и Групе	14,24	1	,000	.126

Из табеле 32 можемо уочити на основу анализе варијансе за поновљена мерења да постоји статистички значајан ефекат третмана, односно ефекат утицаја усвојених вештина примена транзиција ($F = 56,95$, $df = 1$, $p < .05$, $\eta^2 = .356$). Можемо рећи да је постигнут ефекат усвојених вештина од почетног до завршног тестирања.

Постоји статистички значајна интеракција третмана и групе (експерименталне – контролне) ($F = 14,24$, $df = 1$, $p < .05$, $\eta^2 = .126$).

Из графикана 7 можемо видети да су експериментална и контролна група на истој почетној позицији; док се у контролној групи бележи благи раст, у експерименталној групи бележи се значајан напредак. С обзиром на то да постоји статистички значајна интеракција третмана и групе, можемо рећи да је дошло до деловања употребе везника и прилошких одредби.



Графикон 7. Третман вештина (употреба везника и прилошких израза – транзиција).

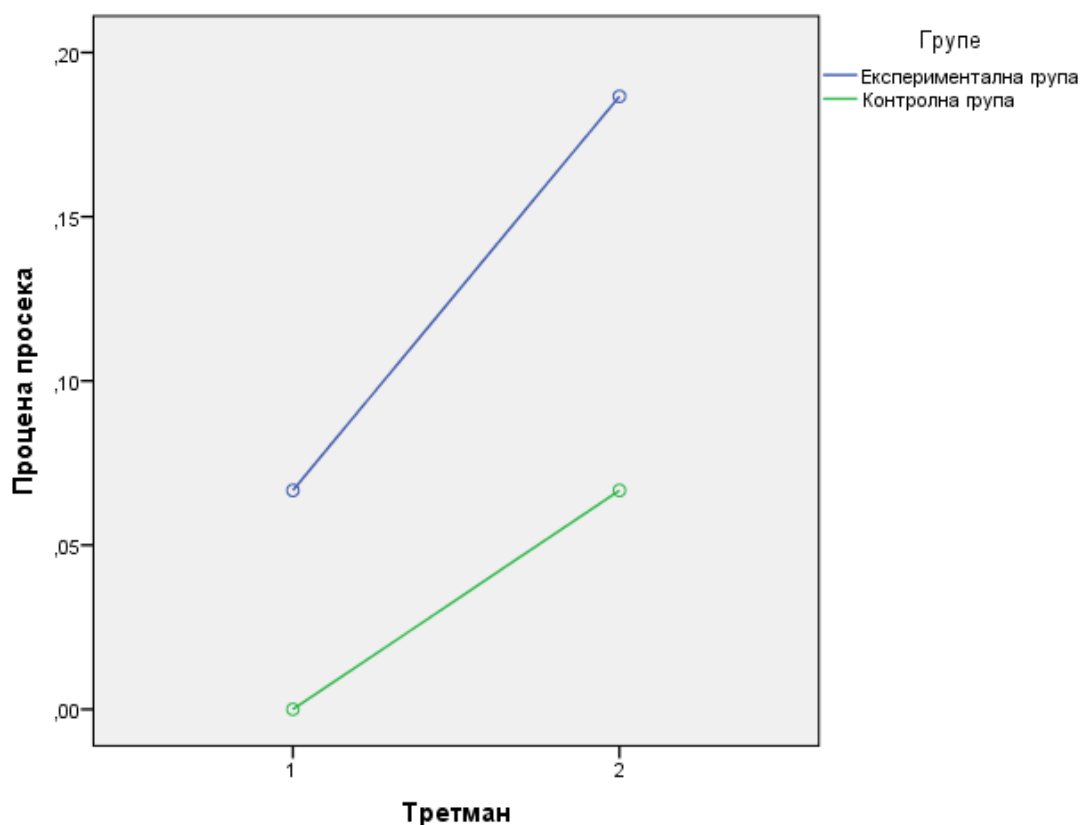
Табела 33. Ефекат третмана (употреба закључне мисли на крају есеја).

	F	df	p	η^2
Третман	6,52	1	,012	.060
Третман и Групе	,533	1	,467	.005

Из табеле 33 можемо уочити на основу анализе варијансе за поновљена мерења да постоји статистички значајан ефекат третмана, односно ефекат утицаја

усвојених вештина писање закључне мисли ($F = 6,52$, $df = 1$, $p < .05$, $\eta^2 = .060$). Можемо рећи да је постигнут ефекат усвојених вештина од почетног до завршног тестирања. Постоји статистички значајна интеракција третмана и групе (експерименталне – контролне) ($F = 0,533$, $df = 1$, $p > .05$, $\eta^2 = .005$).

Из графикана 8 можемо видети да експериментална и контролна група нису биле на истој почетној позицији, јер је у старту експериментална група имала боље предзнање. Међутим, разлика је постала још већа међу њима након третмана. С обзиром на то да постоји статистички значајна интеракција третмана и групе, можемо рећи да је дошло до деловања употребе закључне мисли на крају есеја.



Графикон 8. Третман вештина (употреба закључне мисли на крају есеја).

7.10 ФОРМУЛИСАЊЕ ТЕЗЕ/МАТЕРИЈЕ ПАСУСА И ТЕЖИШТА ТЕМЕ

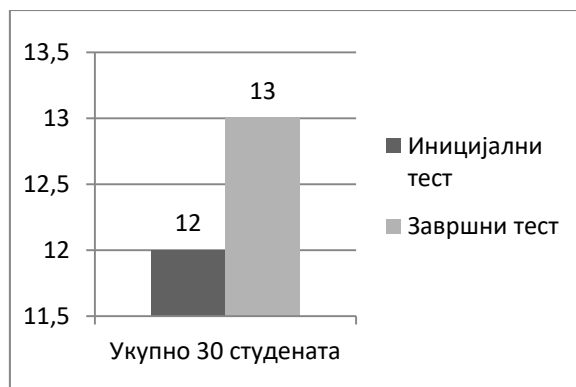
Од студената се очекивало да, након завршеног курса, умеју да формулишу тезу/материју теме и главну мисао пасуса. Иако су добили тему за писање, требало је да изразе јасан став у једној реченици (енгл. *thesis statement*) и да даље објасне у

ком правцу ће ићи њихов есеј (енгл. *controlling idea*). Студенти су успешно анализирали тему уколико су показали да знају:

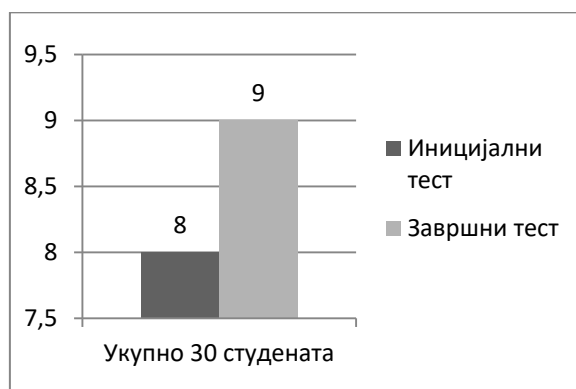
- предмет о коме тема говори (материју теме) и
- смисао или правац у коме треба одговорити на тему (тежиште теме).

Поређење је извршено пре и након курса, као и између експерименталне и контролне групе.

Контролна група од 30 студента (КГ) на следећи начин је формулисала предмет о коме тема говори и главну мисао пасуса: од 30 студената контролне групе на иницијалном тестирању је 12 студената формулисало тему (40%), док је осам студената умело да искаже главну мисао пасуса (26,67%). На завршном тестирању је 13 студената формулисало тему (43,33%), а главну мисао пасуса девет студената, што представља 30%.



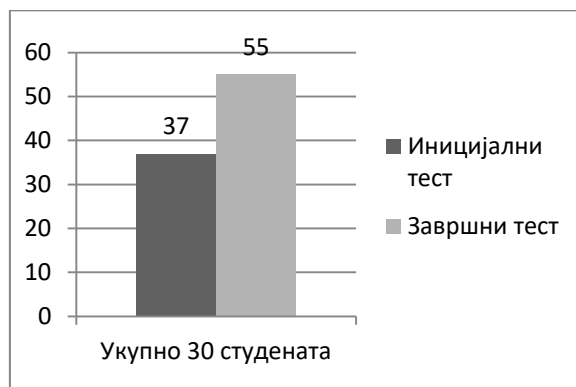
Графикон 9. Формулисање материје о којој тема говори (формулисање тезе)(КГ).



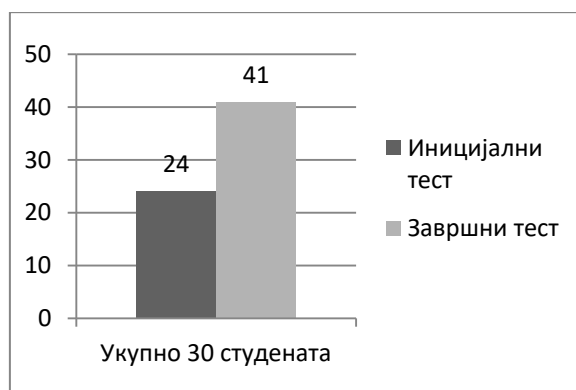
Графикон 10. Формулисање тежишта теме (КГ).

Од 75 студената **експерименталне групе (ЕГ)** на иницијалном тестирању је 37 студената формулисало предмет (49,33%), док је 24 студената умело да искаже

главну мисао пасуса (32%). На завршном тестирању је 55 студената формулисало тему (73,33%), а главну мисао пасуса 41 студент, што представља 54,66%.



Графикон 11. Формулисање предмета о коме тема говори (формулисање тезе) (ЕГ).



Графикон 12. Формулисање тежишта теме (ЕГ).

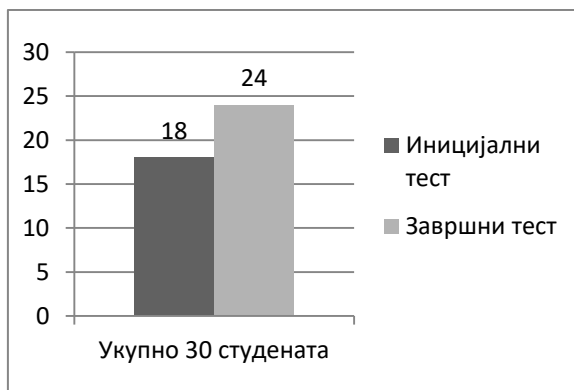
Поређењем добијених резултата између контролне и експерименталне групе може се тврдити да је већи напредак остварила експериментална група када је у питању формулисање теме и изражавање главне мисли.

7.11 ЈЕДИНСТВО/ПОТПУНОСТ ПАСУСА, КОХЕЗИЈА И КОХЕРЕНТНОСТ

Најчешће грешке у подели на пасусе чине се против јединства или против потпуности пасуса: у првом случају један пасус обухвата више разнородних мисли, а у другом се једна мисао дели на више пасуса. Уколико је пасус кохерентан, то значи да су идеје логично развијене и да се настављају једна на другу. Кохезија се односи на целовитост пасуса чији се сви делови уклапају у тему и чине целину, али и на вешту употребу језика како би се течно пренела жељена порука.

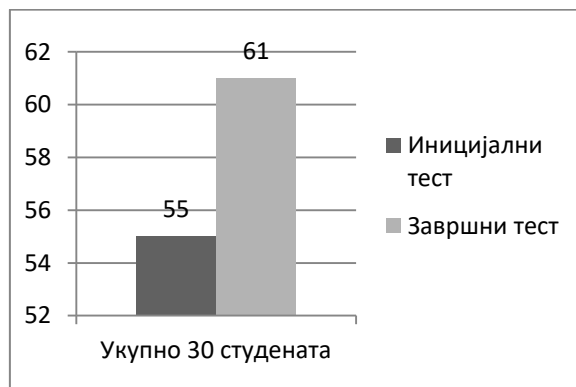
Поређење је извршено пре и након курса, као и између контролне и експерименталне групе.

Контролна група од 30 студента (студенти који су на сарадничким активностима имали 0–89 бодова) на следећи начин је поштовала начело јединства пасуса, кохезије и кохерентности: од 30 студената контролне групе на иницијалном тестирању је 18 студента поштовало правила (60%), док је на завршном тестирању тај број износио 24 (80%).



Графикон 13. Поштовање начела јединства пасуса, кохезије и кохерентности (КГ).

Од 75 студената **експерименталне групе** на иницијалном тестирању је 55 студената поштовало правила (73,33%), док је на завршном тестирању тај број износио 61, што представља 81,33%.



Графикон 14. Поштовање начела јединства пасуса, кохезије и кохерентности (ЕГ)

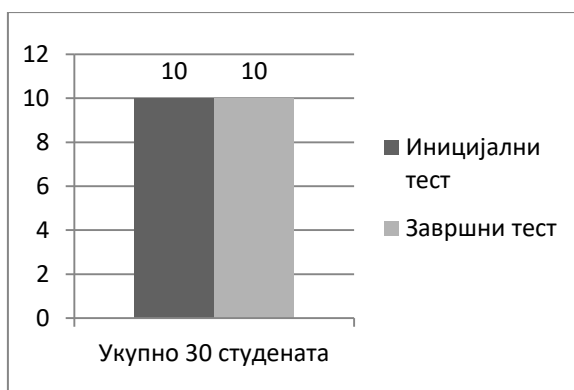
Поређењем добијених резултата између контролне и експерименталне групе може се тврдити да је већи напредак остварила експериментална група када је у питању поштовање начела јединства и потпуности пасуса, кохерентности и кохезије.

7.12 ПОТПУНОСТ ПАСУСА

Поштовање начела потпуности пасуса је представљао проблем многим студентима. Најчешћи проблем је био писање сувишних реченица којима је скретано са теме.

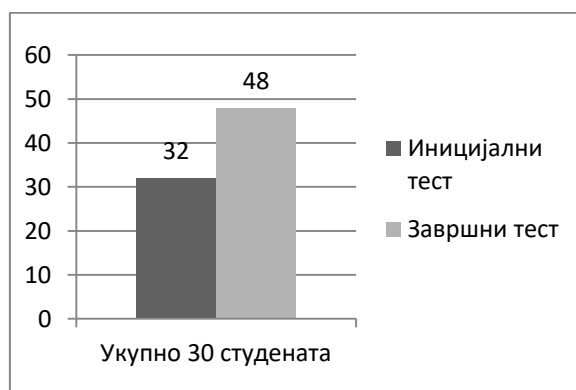
Поређење је извршено пре курса и након њега, као и између контролне и експерименталне групе.

Контролна група од 30 студента (студенти који су на сарадничким активностима имали 0–89 бодова) на следећи начин је поштовала начело јединства пасуса, кохезију и кохерентност: од 30 студената контролне групе на иницијалном тестирању је 10 студента поштовало правила (33,33%), што је идентично броју студената на завршном тестирању.



Графикон 15. Поштовање начела потпуности пасуса (КГ).

Од 75 студената **експерименталне групе** на иницијалном тестирању је 32 студента поштовало правила (42,67%), док је на завршном тестирању тај број износио 48, што представља 64%.



Графикон 16. Поштовање начела потпуности пасуса (ЕГ).

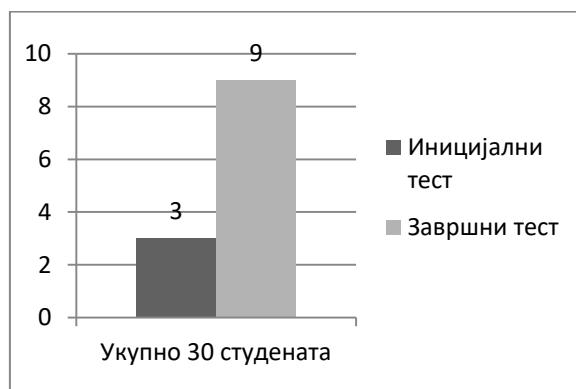
Поређењем добијених резултата између контролне и експерименталне групе може се тврдити да је већи напредак остварила експериментална група када је у питању поштовање начела потпуности пасуса.

7.13 ПОВЕЗИВАЊЕ ПАСУСА И ТРАНЗИЦИЈА

Један од елемената за оцењивање пасуса и есеја је био употреба везника и транзиција (енгл. *transition signals*). Од студената се очекивало да након завршеног курса употребљавају везнике и транзиције више него пре курса (и да то нису само and, but, also).

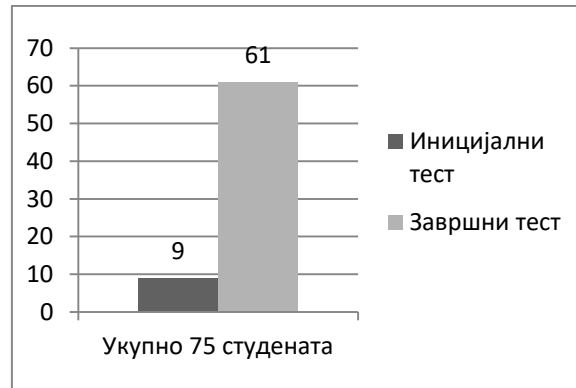
Поређење је извршено пре и након курса, као и између експерименталне и контролне групе.

Од 30 студената **контролне групе** на иницијалном тестирању свега троје студената је користило везнике и транзиције, што представља 10%. На завршном тестирању је деветоро студената користило везнике и транзиције, што представља 30%.



Графикон 17. Употреба везника и транзиција на иницијалном и завршном тестирању (КГ).

Од 75 студената **експерименталне групе** на иницијалном тестирању свега девет студената је користило везнике и транзиције, што представља 10,58%. На завршном тестирању је 54 студента користило везнике и транзиције, што представља 72%.



Графикон 18. Употреба транзиција на иницијалном и завршном тестирању (ЕГ).

Највећи напредак у примени транзиција огледа се у прелазу између пасуса. Студенти су научили да примењују First(ly), Second(ly), Finally, In the end, чиме је знатно побољшана кохезија у радовима.

Поређењем добијених резултата између контролне и експерименталне групе може се тврдити да је већи напредак остварила експериментална група када је у питању примена везника и транзиција.

7.14 ЗАКЉУЧНЕ МИСЛИ

Студенти су постигли занемарљив напредак у писању закључака када је требало на крају донети закључне мисли (енгл. *final thoughts*): у контролној групи нико на почетку није писао закључне мисли, а на завршном тестирању су то урадила два студента. У експерименталној групи је петоро студената на почетку, а на крају свега 14 студената (18,66%) написало закључне мисли.

7.15 КОРЕЛАЦИЈЕ

Корелације смо одређивали методом корелације из низа рангова (Спирманов метод разлике рангова). Коефицијент ранг корелације (означава се грчким словом r или r_s) изражава степен везе између два низа рангова, тј. у нашем случају између:

- радионице – оцене на завршном тесту;
- радионице – оцене на организацији завршног теста;
- форума – оцене на завршном тесту;
- форума – оцене на организацији завршног теста;

- викија – оцене на завршном тесту;
- викија – оцене на садржају у завршном есеју;
- блога – оцене на завршном тесту.

Формула за израчунавање метода разлике рангова коју смо примењивали је

$$\rho = 1 - \frac{6 \times \Sigma D^2}{N(N^2 - 1)},$$

где је

- ρ = коефицијент ранг корелације
- Σ = збир
- D = разлика у ранговима студената
- N = број ученика.

ДОБИЈЕНИ РЕЗУЛТАТИ

Табела 34. Повезаност радионица, форума, вики са оценама на завршном тесту и организацији завршног есеја.

Корелација	Вредност r
радионица – оцена на завршном тесту	0,502
радионица – оцена на организацији завршног есеја	0,522
форум – оцена на завршном тесту	0,476
форум – оцена на организацији завршног есеја	0,130
вики – оцена на завршном тесту	0,904
вики – оцена на садржају	0,368
блог – број поена на завршном тесту	0,021

Највећа корелациона вредност је остварена у односу викија и оцене на завршном тесту, а најмања између писања блога и оствареног броја поена на завршном тесту. Знатна или приметна висина корелације (+0,40 до +0,70, према Димитријевић 1999: 214)⁴⁰ остварена је у односу радионице и оцене на завршном

⁴⁰ Димитријевић наводи Гаретово правило о значењу коефицијента корелације, али наглашава да га треба узети са опрезом јер значајност висине корелације зависи од више разних фактора (Димитријевић, 1999 : 214). Према њему, коефицијент корелације се посматра на следећи начин:

тесту, радионице и оцене на организацији есеја, форума и оцене на завршном тесту. Вики јесте указао на добру корелацију са оценом на завршном тесту, али је показао ниско присутну, тј. незнатну вредност у односу на оцене на садржају. Најслабију корелацију је показало учешће у писању блога са бројем поена на завршном тесту.

0,00 – ±0,20 врло ниско, које се може занемарити
±0,20 – ± 0,40 ниско присутно, али незнатно
±0,40 – ±0,70 знатно или приметно
±0,70 – ±1,00 високо или врло високо

7.16 РАЗВОЈ КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА

Последњих година вршњачко учење добија све више на значају и многа истраживања указују на позитивне ефекте које оно има: гради тимски дух, развија социјалне и комуникативне вештине, изграђује самопоуздање, доприноси већој продуктивности када су у питању исходи учења. Поред овога, многи аутори (Gokhale 1995; Christudason 2003) заступају став да вршњачко учење води развоју критичког мишљења и овим истраживањем се чини покушај да се то и прикаже. Иако су стратегије вршњачког учења добар алат за рад у рукама наставника, треба водити рачуна да пуко груписање ученика уз инструкцију да треба да раде заједно не даје аутоматски резултате. Наставник свесно управља групним радом и бира одговарајући модел рада. Једино уз пажљиво осмишљен наставни процес и добру теоријску позадину, резултати вршњачког учења могу постати видљиви.

Развоју критичког мишљења смо приступили кроз примену техника за анализу, синтезу и евалуацију (према Блумовој таксономији) и развоју различитих способности и вештина логичког расуђивања, чији је крајњи циљ да се код ученика евалуација и изношење ставова заснује на доказима и аргументима. Инструменти које смо применили су анализа и евалуација рада колеге попуњавањем рубрике, самооцењивање на основу већ постојећих критеријума у рубрици и попуњавање анкете на крају курса.

Процену о развоју критичког мишљења дали смо на основу следећих података:

1. корелацију између учешћа у сарадничком оцењивању и оцене на крају курса у експерименталној групи и
2. корелацију између оцене са самооцењивања и оцене наставника у експерименталној групи.

Табела 35. Корелације за утврђивање развоја критичког мишљења.

активности	корелације
1. учешћа у сарадничком оцењивању и оцене на крају курса	0,612
2. оцене са самооцењивања и оцене наставника	0,134

Добијена вредност од 0,13 указује на то да статистички гледано не постоји корелација између оцена које су студенти и једне и друге групе дали сами себи и оцена које им је дао наставник. Увидом у поене које су студенти сами себи доделили и у њихове логове на платформи, утврђено је да је већина студената која је себи доделила максималних 30 поена провела мање од једног минута на активности. Наша процена је да је нереално урадити самооцењивање за тако кратко време и претпостављамо да су студенти унели бодове само да би завршили што пре активност (активност се није бодовала, али је била обавезна пред колоквијум).

С друге стране, резултат корелације између бодова на сарадничком оцењивању код студената који су учествовали у овим активностима и оцене коју је дао наставник на крају курса указује на то да постоји статистички знатна и приметна вредност (0,612). На основу тога можемо закључити да учешће у сарадничком оцењивању доприноси у одређеној мери развоју критичког мишљења.

7.17 КВАНТИТЕТ НАПИСАНИХ ЕСЕЈА У РАДИОНИЦИ

У току десетонедељног рада на платформи остварени су следећи резултати по питању броја написаних есеја:

Табела 36. Број написаних радова на платформи током курса.

недеља	тема	број написаних радова
1.	Спорт	102
2.	Национални симболи и амблеми	98
4.	Позитивни/негативни ефекти телевизије	92
7.	Еутаназија	82
9.	Образовни системи/Породица	76
		450
1.	Иницијални тест	105
10.	Завршни тест	105
	Укупно написаних радова на платформи	750

Резултати указују да је 105 студената написало 450 есеја за десет недеља у оквиру радионице, што је 4,28 просечно по студенту (без иницијалног и завршног

теста). Уколико рачунамо и број написаних иницијалних и завршних тестова, укупно је написано 750 есеја, просечно 7,14 есеја по студенту.

Резултат са 7,14 написаних есеја по студенту за 10 недеља је изузетно добар и указује на висок ниво продуктивности радова на платформи. Такође указује на важну предност електронског учења у односу на класичну наставу, јер је електронским алатима омогућена оваква продуктивност (уштеда на времену и папиру, могућност брзог предавања есеја, могућност брзе размене есеја за вршњачко оцењивање). Оно што се на платформи уради преко алата за пар минута, у раду са студентима у учионици захтева неколико дана: студенти треба да напишу есеј који доносе на факултет, наставник сакупља есеје и дели другим студентима који их затим оцењују и треба да врате на писање друге верзије итд. Наставник треба да одштампа листе за проверу написаних есеја сваки пут, што је такође неекономично. Студенти штампају неколико верзија есеја пре него што напишу финалну верзију. Захваљујући електронским алатима за размену есеја, можемо постићи и квалитативно и квантитативно боље резултате у писању.

7.18 УЧЕШЋЕ У ВРШЊАЧКОМ ОЦЕЊИВАЊУ

Током десетонедељног рада на платформи остварени су следећи резултати по питању броја оцена које су дали студенти:

Табела 37. Број датих оцена у вршњачком оцењивању.

недеља	тема	број датих оцена од стране студената
1.	Спорт	95
2.	Национални симболи и амблеми	79
4.	Позитивни/негативни ефекти телевизије	76
7.	Еутаназија	70
9.	Образовни системи/Породица	56
		386
1.	Иницијални тест	66
10.	Завршни тест	0
	Укупно датих оцена од стране студената на курсу	452

Током курса студенти су прегледали укупно 386 есеја, што у просеку значи да је сваки студент оценио неког другог 3,57 пута. Уколико овај број увећамо бројем оцена датих на самооцењивању, добијамо 452 дате оцене, што у просеку износи 4,3 оцена по студенту.

Овакав резултат указује на велико учешће и активности студената у радионици у делу вршњачког оцењивања. У наставку ћемо приказати добар пример сарадничког оцењивања на платформи који је урадила студенткиња А. М. Рад који је оцењивала је на тему *Family types in Serbia and in the USA* и укупно је дала 36 бодова од максималних 40. Цео есеј и оригинални коментари се налазе у Прилогу 7. Студенткиња је поштовала форму за оцењивање и поред тога што је додељивала бодове, писала је и коментаре. Писање коментара је важан аспект оцењивања и од студената се тражило и да образложе укратко зашто су доделили одређени број бодова. Студенткиња је за формат есеја, релевантност и адекватност садржаја, кохезију, адекватност речника, граматику, механичку тачност (интерпункцију и правопис) дала максималан број бодова

- уз коментаре и препоруке:
 - The format is very good.
 - There are overall 5 paragraphs, with 3 body paragraphs.
 - There are two general statements, which give background information. There is a funnel introduction.
 - Each body paragraph has unity.
 - Logical organization is fine, and there are many transition words. First, then, finally.
 - It is a restatement of the thesis.
 - Yes, there are some final thoughts.
 - There aren't any quotations, but commas, capital letters and periods are used correctly.
 - Almost no inaccuracies in spelling.
 - Grammar is perfect.
 - Yes, both simple and compound sentences are used, but mostly compound.

There are very few reason, contrast, and result structure words used.

The author should pay attention to this.

- Relevant and adequate answer to the task set.
- Satisfactory use of cohesion resulting in effective communication.
- Almost no inadequacies in vocabulary for the task. Only rare inappropriacies.

- уз навођење тезе есеја као поткрепљење за дате поене: Thesis statements state a clearly focused main idea: In the text below we will try to find some similarities and differences between Serbian family and family in the USA, and try to find the reason for such family structure in both countries.
- уз навођење тезе за сваки пасус у разради:
 1. Family as an institution is very important in both countries.
 2. In both cultures father is most important person in the family.
 3. Family structure is the main difference between these two societies.

Одузела је поене када је у питању поткрепљивање тезе аргументима и чињеницама. Сматрала је да за други пасус у разради нема довољно чињеница, и то је навела на следећи начин:

1. Common celebrations in both countries
2. / (There aren't any facts, examples, or quotations)
3. Nuclear family and extended type of the family

Такође је сматрала да не постоји развој идеја према важности (No, there isn't any order of importance.)

Њена анализа одговара наставниковој анализи написаног есеја и сматрамо да је студенткиња А. М. успешно урадила активност сарадничко оцењивање.

7.19 АНКЕТА О СТАВОВИМА ПРЕМА УЧЕЊУ И РАЗМИШЉАЊУ

На почетку курса студенти су радили анкету о ставовима према учењу и размишљању. Анкета је саставни део софтверског пакета Мудл под називом „Attitudes to Thinking and Learning Survey (ATTLS)“. Њена намена је да се утврди начин учења ученика у зависности од тога да ли тежи усвајању одвојеног или повезаног знања.

Теоријску окосницу за питања из анкете можемо пронаћи у родним студијама, одакле је преузета и адаптирана идеја о одвојеном и повезаном знању. Беленки објашњава да постоје два начина доласка до процедуралног знања:

1. сазнавање када се чињенице одвајају од емоција (енгл. *separate knowing*) и
2. сазнавање када су чињенице и емоције повезане (енгл. *connected knowing*) (Belenky, и др. 1986: 100 – 123).

Ученици који теже сазнавању када се чињенице одвајају од емоција имају следеће карактеристике:

- усредсређени су на критичку анализу, која искључују сопствена осећања и веровања;
- труде се да буду објективни без много уношења емоција и осећања;
- играју игру ђавољег адвоката (заступају супротне идеје и по сваку цену оправдавају нечији поступак);
- критички су настројени према идејама које нису утемељене на ауторитетима попут књига, наставника итд.

Беленки их пореди са избацивачима у елитним клубовима: ако нису сигурни, они би пре избацили из клуба неког ко ту припада, него ли да пусте неког ко не припада. Када им предочите нешто, они одмах испитују могућу грешку и траже логичну контрадикцију. Беленки додаје да ситуација на академским институцијама таква да негују овакву врсту сазнавања јер се од студената очекује да кажу „what They want you to think“ (Belenky, и др. 1986: 104).

Насупрот сазнавању када се чињенице одвајају од емоција, ученици који теже повезаном начину сазнавања труде се да разумеју нечије гледиште. Они не траже оправдање већ се труде да успоставе везу са предоченим им становиштем. Таква особа учи тако што повезује своја искуства и покушава преко њих да логично помогне саговорнику да разуме нечије становиште. Овакав ученик ће пре дати аргументе из свог живота и искуства, него листајући референтне књиге. Карактеристике оваквих ученика су:

- труде се да разумеју одакле су други људи и због чега се осећају тако како се осећају;
- уче како да разумеју људе који се доста разликују од њих;

- у потрази су за својим идентитетом кроз интеракцију са што већим бројем других људи;
- слушају мишљење других који имају потпуно другачије окружење;
- интересује их да сазнају зашто људи нешто изговоре или раде;
- пре ће пробати да разумеју некога него да га процењују;
- имају изражену емпатију;
- труде се да уђу „у туђу кожу“.

Питања у анкети су осмишљена на тај начин да описују ова два типа ученика. Није могуће вршити родну и полну разлику на основу ова два начина сазнавања. За успешно сарадничко учење најбоље је да ученици примењују оба начина сазнавања.

Студенти у нашем истраживању су одговарали на питања из анкете (прилог 6) одабиром једне од опција: Strongly disagree, Somewhat disagree, Neither agree nor disagree, Somewhat agree, Strongly agree. За сваки од ова два начина сазнања било је по десет питања. Питања су била измешана. Питања под редним бројем 1, 2, 7, 9, 10, 12, 14, 16, 17 и 20 описују ученике који теже одвојеном начину сазнања, док се питања под редним бројем 3, 4, 5, 6, 8, 11, 13, 15, 18 и 19 односе на оне који теже повезаном начину сазнања. Оригинална анкета се налази у прилогу 6.

Резултати анкете о ставовима према учењу и размишљању

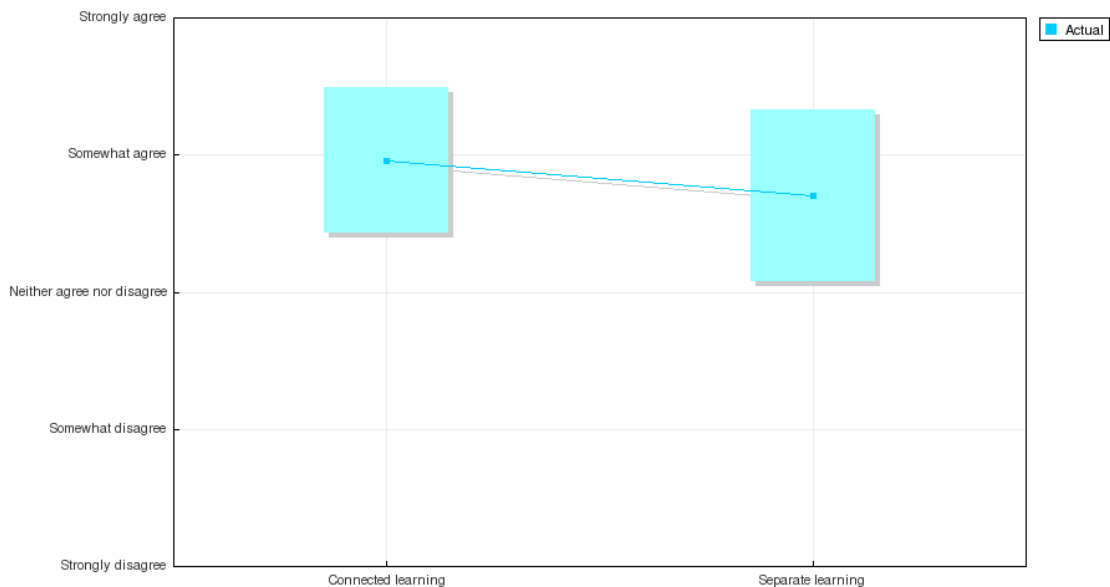
У анкети је учествовало укупно 86 студената из контролне и експерименталне групе. У табели 38 је представљен однос између студената и студенткиња по полу.

Табела 38. Пол учесника у анкети о ставовима према учењу и размишљању (ATTLS).

пол	број студената
мушки	22 (25,6%)
женски	64 (74,4%)
укупно	86

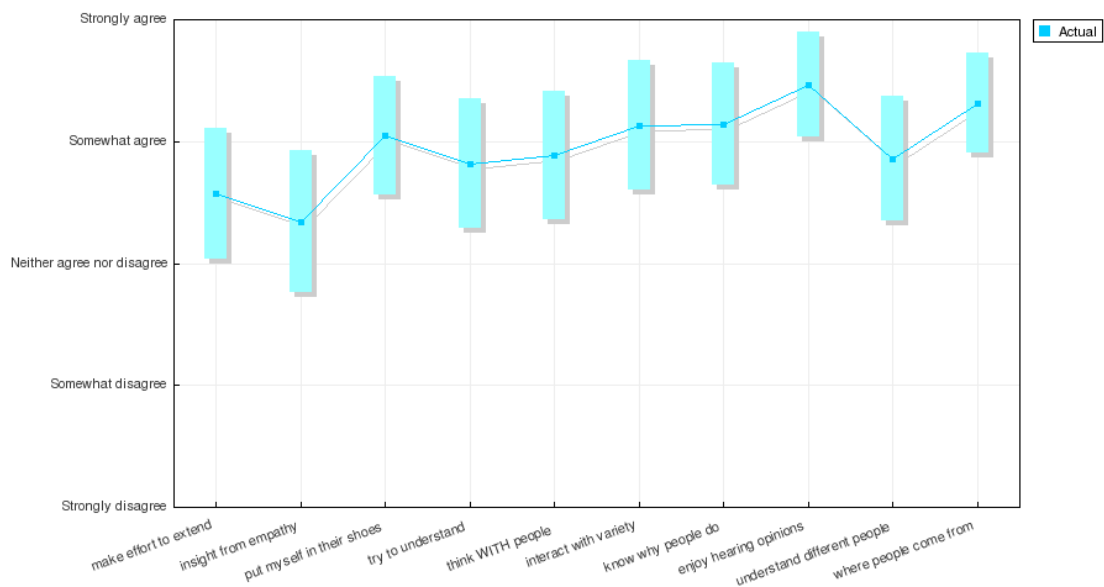
На графикону 19 је приказан крајњи резултат анкете. Резултат указује на приближне вредности које су добијене, иако се блага предност може дати

повезаном начину учења. Након анализе одговора у алатима, утврђено је и да је одабир алата био такав да је више подржавао повезан начин учења и сазнања.

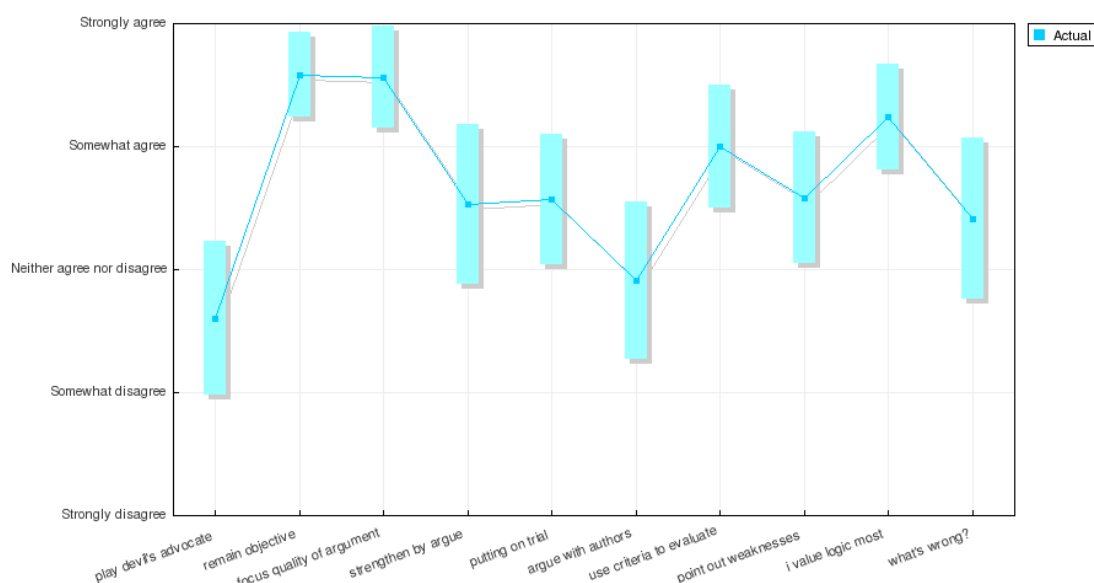


Графикон 19. Резиме анкете о ставовима према учењу и размишљању (ATTLS).

На графиконима 20 и 21 приказани су одговори студената по питањима. Графикон 20 представља питања која описују повезан начин учења, док су на графикону 21 питања која подржавају одвојен начин сазнања и учења.



Графикон 20. Повезано сазнавање.



Графикон 21. Одвојено сазнавање.

Поређењем графикона 20 и 21 можемо приметити да су хомогенији одговори на питања у вези са повезаним учењем. То се могло приметити и по одговорима студената на форуму: студенти су покретали интересантне теме тражећи мишљење својих колега, постављали питања надовезујући се на дискусију, ступали у међусобну интеракцију. Када би одговарали на питања, то су били одговори из сопственог искуства и ретко кад је било позивања на ауторитете и референтне књиге. У том смислу, форум и блог су доста допринели развоју повезаног начина учења и могу се повезати са оваквим погледом на став о учењу и размишљању.

Насупрот форуму и блогу, сви појмови које су студенти уносили у речник су били копирани са неког сајта или из речника. Студенти нису покушавали да сами опишу дати појам.

Овакви резултати указују да заправо алат у ком се ради може одредити начин на који студенти уче. Форум и блог иницирају повезан начин сазнања, док речник више подржава одвојен начин сазнања и учења.

7.20 АНКЕТА О МОТИВАЦИЈИ

За утврђивање ставова студената о вредностима и успешности спроведеног курса Увод у академско писање коришћена је техника анкетирања. Анкета је рађена

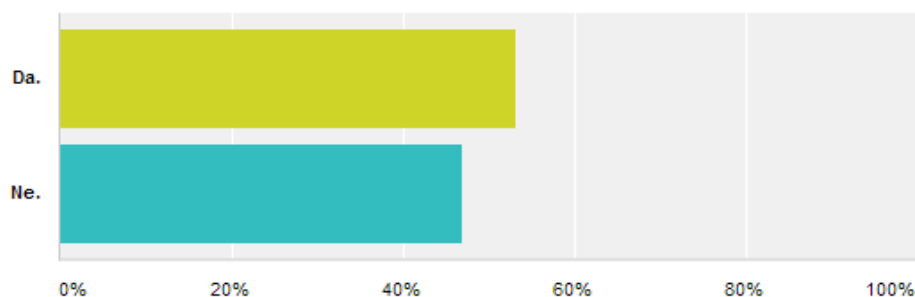
на крају курса преко линка <http://www.surveymonkey.com/s/CNPWPSF>. У њој су била заступљена питања затвореног типа (одабир једног или више понуђених одговора) и отвореног типа (студенти су износили своје мишљење).

Учесници курса су одговарали на десет питања у вези са техничким аспектима курса, мотивацији и задовољством курсом. Анкета је била анонимна и одговоре је дало 96 студената. Следи садржај анкете са питањима, статистичка анализа урађене анкете, као и коментари студената. Коментари и импликације на основу одговора из анкете могу се пронаћи у одељку Импликације. На основу примедби студената могли смо разматрати нове идеје и примену алата на курсу.

Питање број 1

Da li ste imali tehničkih problema oko pristupa kursu?

Answered: 96 Skipped: 1



Answer Choices	Responses	
Da.	53.13%	51
Ne.	46.88%	45
Total		96

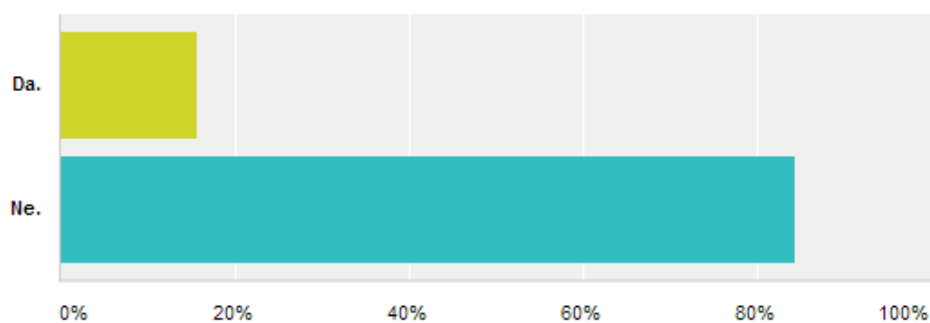
Објективних техничких проблема на курсу није било. Платформа је била стабилна све време и сви алати су радили без проблема. Међутим, овакви одговори студената указују на другу врсту потешкоћа. „Технички“ проблеми студената су се односили углавном на заборављене лозинке и параметре за логовање. Поред тога, проблеме су стварала различита подешавања на сваком рачунару (за рад на Мудлу треба омогућити „колачиће“). Као технички проблем неки студенти су наводили приступ интернету, али то није било у домену реализације курса.

Како се у будућности не би дешавале сличне ствари, студентима треба послати јасно упутство о приступу платформи и инструкције о раду са алатима. Значајно је да имају уводно предавање о раду на Мудлу, али праћено документима у којима ће се детаљно описати кораци у раду са неким алатима.

Питање број 2

Da li ste pre ovog kursa učestvovali na nekom online kursu?

Answered: 96 Skipped: 1



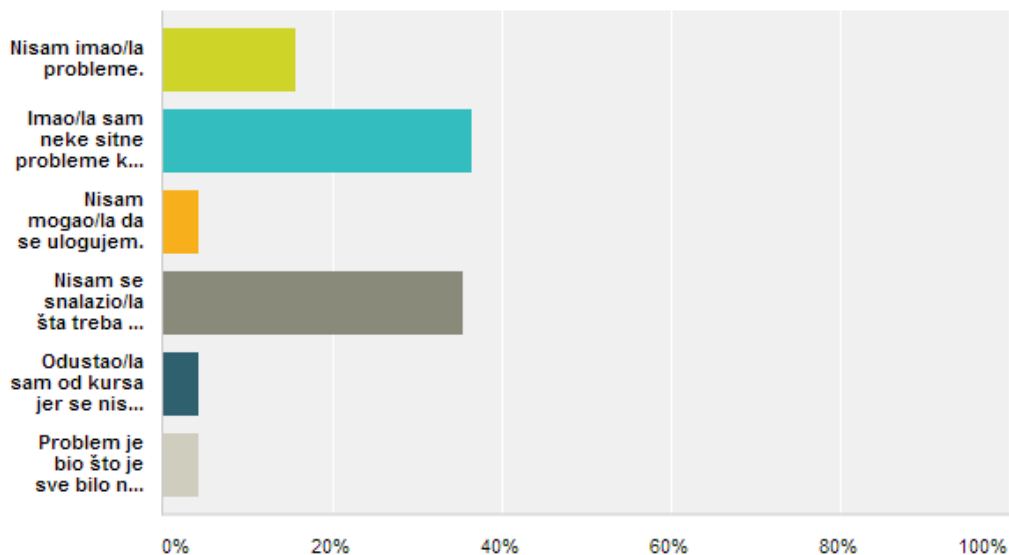
Answer Choices	Responses
Da.	15.63% 15
Ne.	84.38% 81
Total	96

Може се приметити да је велики број студената први пут учествовао у оваквом учењу, чак 84,34%. Успешност курса се огледа и у томе што су студенти који су учествовали у сарадничком раду, упркос новини учења – учење на мрежи, напредовали са значајном разликом у односу на оне студенте који нису учествовали у сарадничким активностима на мрежи.

Питање број 3

Kakve probleme ste imali?

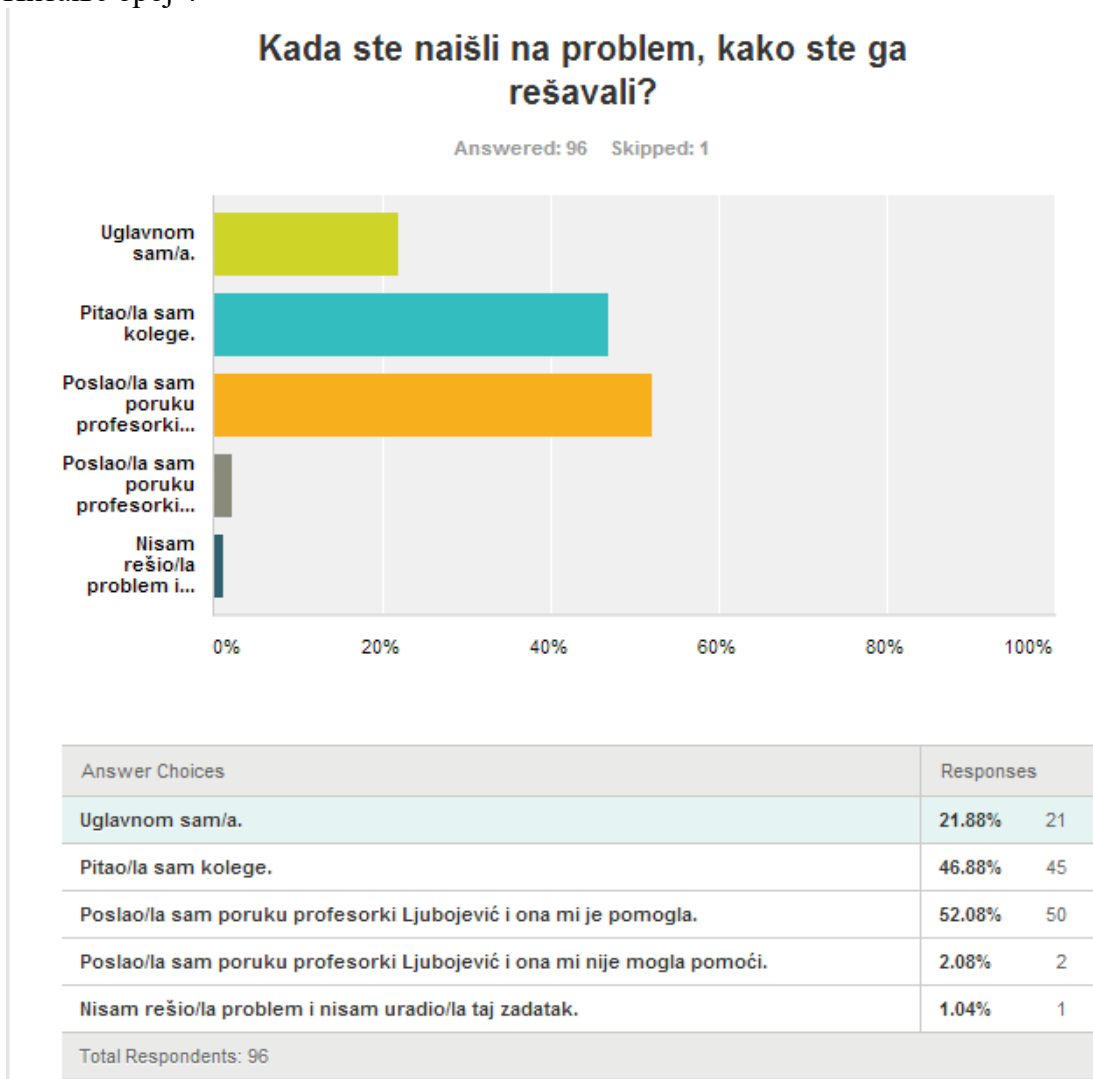
Answered: 96 Skipped: 1



Answer Choices	Responses
Nisam imao/la probleme.	15.63% 15
Imao/la sam neke sitne probleme koji me nisu puno ometali u radu.	36.46% 35
Nisam mogao/la da se ulogujem.	4.17% 4
Nisam se snalazio/la šta treba da uradim na kursu.	35.42% 34
Odustao/la sam od kursa jer se nisam snalazio/la na platformi.	4.17% 4
Problem je bio što je sve bilo na engleskom i neke stvari mi nisu bile jasne.	4.17% 4
Total	96

На основу овог питања се може закључити да је 50 студената скоро неометано радило на платформи. У разговору са студентима одговор „Нисам се сналазио/ла шта треба да урадим на курсу“ углавном је зато што нису навикли да раде континуирано, да свакодневно проверавају платформу и извршавају своје обавезе. Када би се улоговали након неколико дана или после недељу–две, нису могли да се снађу шта треба прво да ураде. Значајно за увид у рад студената је и то што се на Мудлу бележи детаљно целокупна активност студената (време логовања, ИП адресе, време проведено на платформи, време проведено на активностима итд.).

Питање број 4

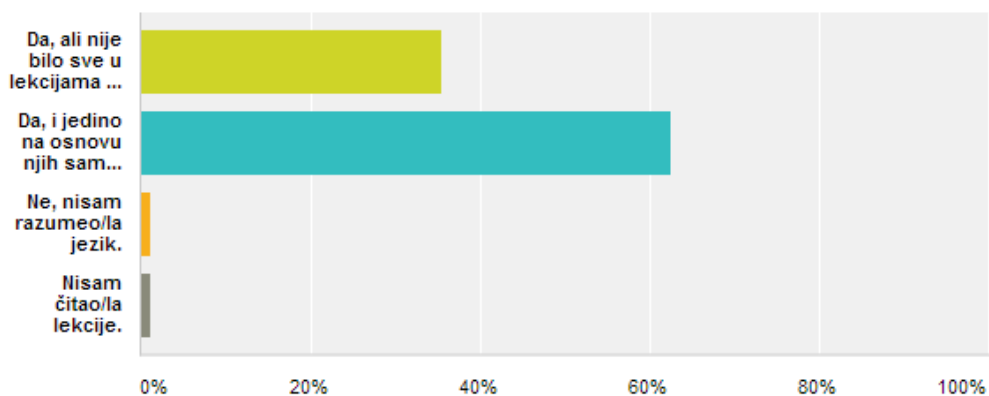


Ово питање се односило и на техничке аспекте коришћења и проблеме у разумевању задатака. Свега троје студената није решило неки проблем ни уз наставникову помоћ. Овакав резултат указује на велики успех платформе јер следи да је примена учења на даљину временски економична (штеди време и наставнику и ученику зато што се све решава на мрежи и студент веома брзо добија повратну информацију). Због брзине повратне информације коју добијају и од наставника и од колега у процесу сарадничког оцењивања, студенти су у могућности да без застоја напредују и савладавају наредне задатке. Оно што се на платформи уради преко алата за пар минута, у учионици је потребно неколико дана.

Питање број 5

Da li su Vam lekcije bile jasne?

Answered: 96 Skipped: 1



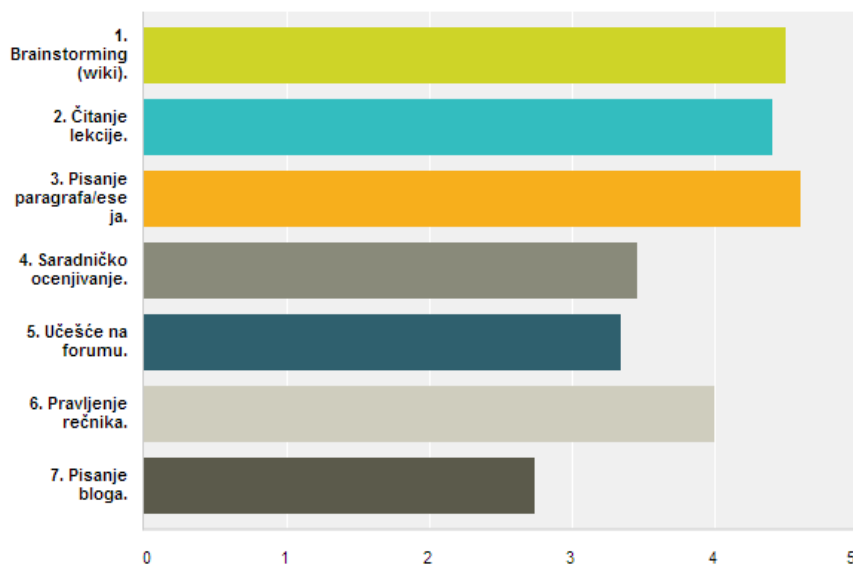
Answer Choices	Responses
Da, ali nije bilo sve u lekcijama što je potrebno za pisanje eseja.	35.42% 34
Da, i jedino na osnovu njih sam pisao/la eseje.	62.50% 60
Ne, nisam razumeo/la jezik.	1.04% 1
Nisam čitao/la lekcije.	1.04% 1
Total	96

Лекције на платформи су представљале, у традиционалном смислу, фронтални облик рада. У њима су се налазиле све потребне информације за писање есеја, али 35,42% студената је сматрало да нису. Овакав резултат се може објаснити тиме што није довољно само прочитати градиво већ се на неки начин оно мора примењивати и увежбавати. Увежбавање је било управо кроз сарадничке активности.

Питање број 6

Ocenite aktivnosti sa platforme koje su Vam se najviše dopale da radite. Ocenu 1 treba da dobije aktivnost koja Vam se najmanje dopala, a ocenu 7 najviše:

Answered: 96 Skipped: 1



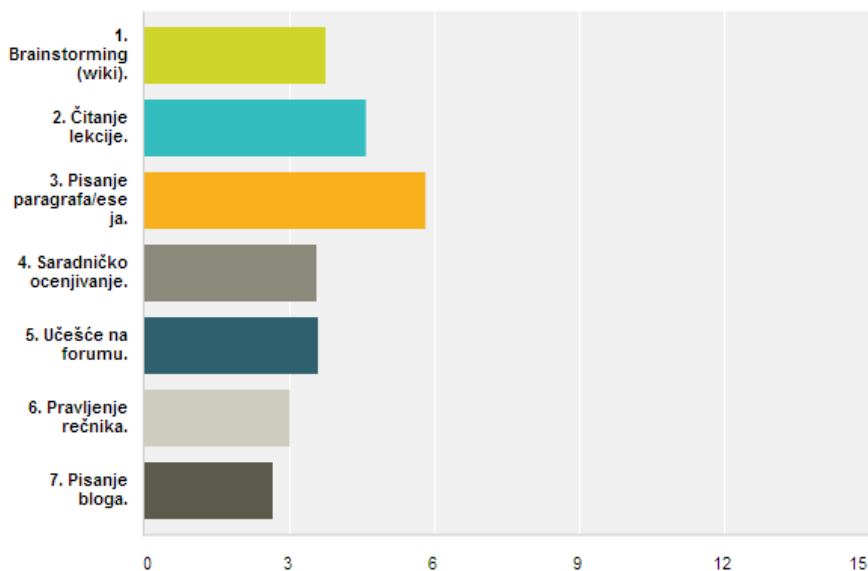
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Total	Average Rating
1. Brainstorming (wiki).	14.58% 14	8.33% 8	10.42% 10	7.29% 7	18.75% 18	19.79% 19	20.83% 20	96	4.50
2. Čitanje lekcije.	11.46% 11	12.50% 12	6.25% 6	17.71% 17	16.67% 16	16.67% 16	18.75% 18	96	4.41
3. Pisanje paragrafa/eseja.	8.33% 8	8.33% 8	10.42% 10	18.75% 18	18.75% 18	12.50% 12	22.92% 22	96	4.60
4. Saradničko ocenjivanje.	21.88% 21	8.33% 8	19.79% 19	26.04% 25	9.38% 9	5.21% 5	9.38% 9	96	3.46
5. Učešće na forumu.	32.29% 31	16.67% 16	10.42% 10	7.29% 7	7.29% 7	10.42% 10	15.63% 15	96	3.34
6. Pravljenje rečnika.	21.88% 21	11.46% 11	8.33% 8	10.42% 10	17.71% 17	11.46% 11	18.75% 18	96	4.00
7. Pisanje bloga.	47.92% 46	13.54% 13	8.33% 8	8.33% 8	2.08% 2	8.33% 8	11.46% 11	96	2.74

На основу ових оцена се може приметити да је омиљена активност била писање есеја. Следи вики и читање лекције.

Питање број 7

Koja aktivnost sa platforme je po Vašem mišljenju bila najkorisnija u savladavanju akademskog pisanja? Ocenu 1 treba da dobije aktivnost koja Vam se najmanje dopala, a ocenu 7 najviše:

Answered: 96 Skipped: 1



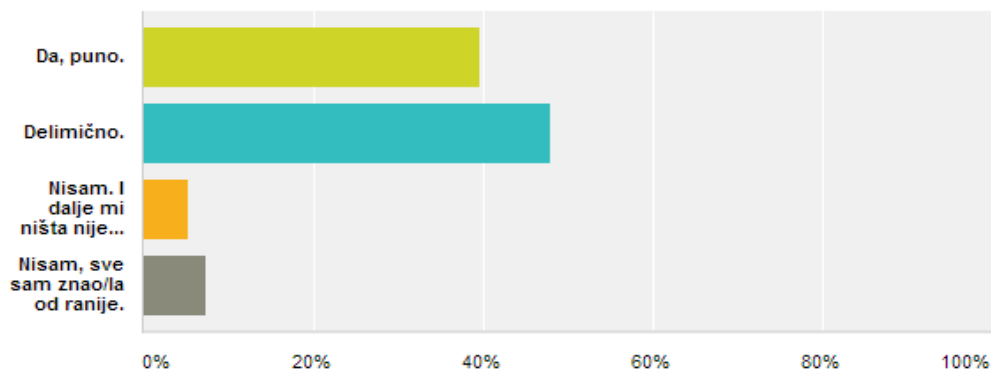
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Total	Average Rating
1. Brainstorming (wiki).	15.79% 15	15.79% 15	18.95% 18	10.53% 10	17.89% 17	8.42% 8	12.63% 12	95	3.75
2. Čitanje lekcije.	12.50% 12	8.33% 8	11.46% 11	9.38% 9	17.71% 17	15.63% 15	25% 24	96	4.58
3. Pisanje paragrafa/eseja.	4.21% 4	3.16% 3	4.21% 4	7.37% 7	11.58% 11	14.74% 14	54.74% 52	95	5.82
4. Saradničko ocenjivanje.	22.92% 22	11.46% 11	13.54% 13	16.67% 16	17.71% 17	9.38% 9	8.33% 8	96	3.56
5. Učešće na forumu.	27.08% 26	13.54% 13	11.46% 11	13.54% 13	4.17% 4	15.63% 15	14.58% 14	96	3.59
6. Pravljenje rečnika.	26.04% 25	19.79% 19	20.83% 20	13.54% 13	7.29% 7	5.21% 5	7.29% 7	96	3.01
7. Pisanje bloga.	47.37% 45	11.58% 11	15.79% 15	2.11% 2	7.37% 7	8.42% 8	7.37% 7	95	2.65

Одговори су слични као и на питању број 7. На првом месту је писање есеја, следи читање лекције и вики.

Питање број 8

Da li smatrate da ste nešto naučili na ovom kursu?

Answered: 96 Skipped: 1



Answer Choices	Responses
Da, puno.	39.58% 38
Delimično.	47.92% 46
Nisam. I dalje mi ništa nije jasno.	5.21% 5
Nisam, sve sam znao/la od ranije.	7.29% 7
Total	96

С обзиром на то да је 84 студента пуно или делимично научило на овом курсу (86,5%), сматрамо да је курс као иновативни приступ у настави постигао успех (у односу на свега 12 студената који сматрају да нису ништа научили). Анализом ИП адреса и логова је утврђено да тих 12 студената заправо није учествовало у активностима, већ су само читали лекције, што иде у прилог хипотези да није довољно учити из испоручених материјала.

Питање број 9

Питање број 9 било је питање отвореног типа и гласило је: „Да ли сте задовољни како је протекао курс? Шта бисте променили, избацили, побољшали?“ На ово питање је 96 учесника дало одговор. У наставку следе подаци о одговорима студената груписани према учесталости примедбе или коментара који су имали.

Општи утисак о курсу је изнело 74 студента. **Негативних коментара** попут „нисам задовољан“ и „онако“ дало је 14 учесника (19%). Одређен број студената је написао да није задовољан без икаквих додатних објашњења (3 студента, 4%). Негативни коментари су били у вези са тим да курс одузима превише времена (јер предмет Енглески језик носи 4 бода) и да је потребна боља организација платформе (углавном је био предлог да је потребно приближити платформу друштвеним мрежама и омогућити нотификације). **Позитивне коментаре** је дало 60 студената (71%). Коментари су се односили на корисност курса, континуитет у учењу и похвалу алата попут сарадничког оцењивања („пун погодак за сарадничко оцењивање“).

Студенти су изнели примедбе на примену одређених алата. Највише су коментарисали форум, речник, али и прве две теме, које су биле превише опште за њих. Дванаест студената (12,5%) предложило је да се избаци форум, док је за речник то рекло шест (6,25%). Неки студенти су сматрали да су теме биле превише лаке или детињасте за студенте четврте године, као и да нису одговарале профилу студента са Факултета политичких наука. Иако је то био занемарљив број (3 студента), њихова примедба је на месту.

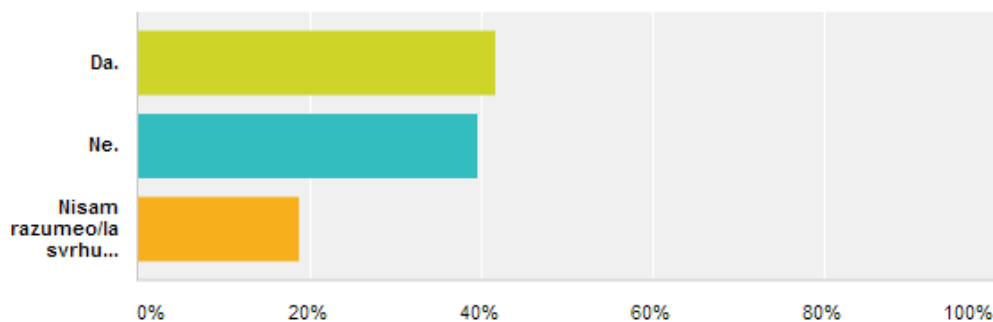
Неколико студената је изнело предлог да је овакав начин учења потребно увести од прве године учења.

На основу коментара студената може се закључити да је курс прихваћен позитивно и да је његова реализација била веома успешна.

Питање број 10

Da li Vam je saradničko ocenjivanje pomoglo pri pisanju sopstvenih eseja?

Answered: 96 Skipped: 1



Answer Choices	Responses
Da.	41.67% 40
Ne.	39.58% 38
Nisam razumeo/la svrhu saradničkog ocenjivanja.	18.75% 18
Total	96

С обзиром на то да је сарадничко оцењивање новина за студенте, сматрамо да је позитиван одговор од стране 41,67% студената задовољавајући. Ипак, за будуће реализације оваквог курса би требало, због 18,75% студената који нису разумели сврху, на почетку скренути пажњу студентима на добробит и улогу коју сарадничко учење и оцењивање има у процесу развијања вештине писања.

Иако је истраживање засновано на јаким теоријским основама, сама имплементација и резултати су указали на неке пропусте пре и током спровођења истраживања.

Приликом рађења анализе потреба (према моделу ADDIE) пре креирања курса, погрешно је процењено да би студенти на 4. години факултета радо обрађивали теме о спорту и телевизији. Студенти су овакве теме назвали „детињастим“ и изразили жељу да се тематика убудуће приближи њиховим потребама.

У фази дизајна је предвиђено да се студенти деле у мање групе за генерисање идеја и форум како би се применили принципи кооперативног учења; међутим, проблем је настао са великим бројем уписаних студената на четврту годину (чак 160) и из практичних техничких разлога одустало се од поделе на групе.

Током рада на платформи показало се да студенти не желе да учествују у писању блога и прављењу речника. Квантитативни подаци су показали да су студенти уносили појмове у речник, али да квалитет није био добар. Наша претпоставка је да електронске речнике треба примењивати на други начин, јер оваква примена није дала квалитетне резултате. Неки предлози студената су били да наставник предлаже речи или појмове које студенти треба да описују или дефинишу.

Оцене на завршним радовима су указале на то да су критеријуми благи и да треба продубити скалу или дати теже задатке. Број поена на крају није указао на fine разлике међу бољим студентима, јер је 66,66% имало деветке и десетке (70 студената). Постигнут је очекиван напредак, али завршни тест није указао на диференцијацију међу студентима.

На крају, али никако занемарљив проблем представља велики број студената који је одједном учествовао у истраживању. Резултати би били валиднији да је истраживање спроведено са мањим бројем студената, тј. да је исти курс рађен са више група и у више наврата. У прилог овоме је и тврдња да су наставници оптерећени великим бројем студената и да би сваки наставник оптимално радио са групом од двадесет студената.

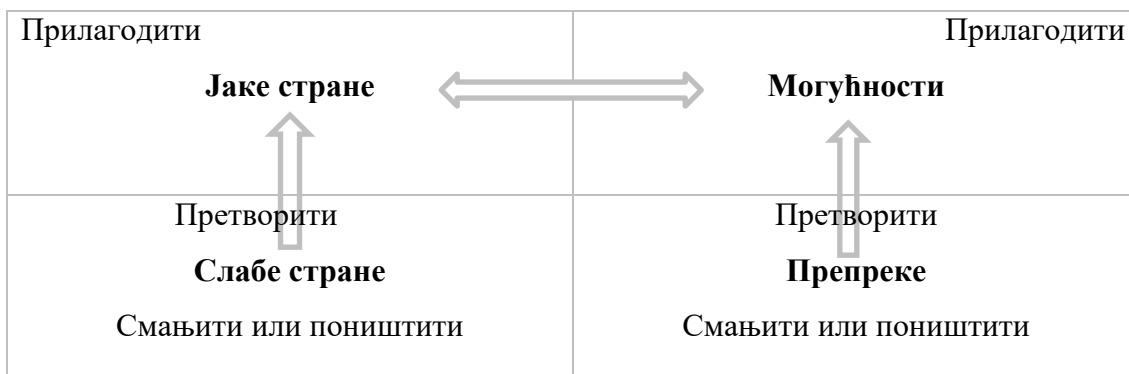
8.1 SWOT АНАЛИЗА

Анализа примене платформе за учење на даљину у настави језика може да генерише велики број података и информација као улазне податке за будућа планирања и истраживања. Широко употребљиван оквир за организовање и коришћење малих делова информација добијених на основу анализе овакве ситуације је SWOT ⁴¹ анализа. SWOT је акроним од Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats (снаге, слабости, прилике и претње). Разлози за одабир ове врсте анализе из менаџерског миљеа су следећи (Стаматовић, Вукотић, 2008: 126 – 128):

- **једноставност:** једноставна је за примену. Нису потребне посебне обуке или техничке вештине за њену примену.
- **флексибилност:** сложени системи се могу организовати на тај начин да директно напајају информацијама оквир SWOT анализе.
- **интеграција:** SWOT анализа има способност да интегрише и синтетише различите изворе информација.
- **сарадња:** ова врста анализе подстиче сарадњу и отвара размену информација између учесника различитих функционалних области (наставника, ИТ службе, управе високошколске институције, представника универзитета, законодавца).

Проценом снага, слабости, могућности и препрека за имплементацију система за управљање учењем добијамо идеју о основним стратешким опцијама које би могле бити на располагању наставницима при коришћењу једног таквог система у настави или претварање, односно смањење његових слабих страна и претњи. Један од начина у вођењу ове процене је стварање и анализирање SWOT табеле која се зове SWOT матрица (слика 13).

⁴¹ У нашем језику је ова врста анализе позната под акрониму из енглеског језика, мада је било покушаја да се преведе у духу српског језика као ССПП (снаге, слабости, прилике, претње) (Вукотић, 2007).



Слика 13 SWOT матрица

SWOT матрица је састављена од четири поља која се могу употребити у категоризацији информација до закључка SWOT анализе. Наставник мора да развије свако поље елемената како би прилагодио јакe и слабе стране и променио прилике и претње. Слабе стране и претње које се не могу променити требало би смањити или поништити. У овом одељку ћемо укратко изложити јакe стране, слабе стране, прилике и препреке за имплементацију предложеног социоконструктивистичког модела писања и платформе за учење на даљину. Разматра се који интерни и екстерни фактори треба да буду узети у обзир како би се модел и платформа успешно интегрисали у образовни систем. Анализом треба утврдити које јакe стране и предности даље прилагођавамо студентима, док слабе стране треба да претворимо у јакe или да их смањимо или поништимо. Такође претње треба претворити у прилике, или их треба смањити или поништити.

8.1.1 Јакe стране

У вези са потребама студената, као и потребама на тржишту рада, након што студенти заврше факултет, наставници морају почети да размишљају о томе како системи за управљање учењем могу добро да се примене у току студија и који су им недостаци. Јакe и слабе стране постоје увек применом било ког приступа, методе или технике. Овом анализом желимо да се усредсредимо на студента као главног корисника како би се извукла највећа корист, јер је јака страна заиста значајна само онда када је употребљена тако да задовољава потребе крајњих корисника, у нашем случају, студената. У таквим околностима јака страна постаје способност. Наставници тада могу развити педагошке стратегије које превode ове способности у облик стратешке методичке предности у односу на друге начине подучавања.

Такође, наставник може развити стратегије у превазилажењу слабих страна примене система за управљање учењем или наћи начин како би се смањиле негативне последице тих слабости. Јаке стране примене система за управљање учењем у настави страног језика:

- Временски економично, у знатној предности у односу на класичну наставу;
- Пружа могућност давања брзог повратног одговора од стране наставника и других студената;
- Једноставност у руковању и приступу материјалима, нарочито за сарадничке активности;
- Пружа се велика могућност за брзу стручну размену мишљења (форуми опште намене и форуми постављени за одређени задатак);
- Преузимање одговорности за сопствено учење (постиже се аутономија у учењу код студената);
- Студенти се уче поштовању рокова – платформа им је доступна 24 сата и аутоматски се затварају активности када истекне предвиђено време за рад;
- Омогућава се стална евалуација (брза и ефикасна), не само студената већ и наставника;
- Већ постоје ИТ центри при факултетима и многи наставници су започели са применом ИК технологија;
- На платформи је могуће неговање сарадничког облика рада – тимски рад;
- На основу спроведене анкете о мотивацији, увидели смо да студенти радо прихватају овакав облик рада и воле сарадничке активности;
- Студенти уче како да започну и воде конструктивне и квалитетне дискусије на форуму, језгровите, а које преносе пуну поруку.

8.1.2 Слабе стране

Након излиставања слабих страна, задатак наставника је да проба да претвори слабе стране у јаке или да смањи, односно поништи њихов утицај. Оно што представља слабе стране у примени система за управљање учењем се може груписати на следећи начин: компетенције наставника, карактеристике студената, организациони и технички изазови.

Наставничке компетенције представљају скуп знања, вештина и вредносних ставова наставника. Могу бити: компетенције за наставну област, предмет и методику наставе; компетенције за поучавање и учење; компетенције за подршку развоју личности ученика; компетенције за комуникацију и сарадњу (Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, 2011). Слабе стране наставничких компетенција се могу пронаћи у све четири групе. Иако наставници имају одговарајуће знање за наставну област и предмет, недостају им компетенције за методику наставе у области планирања и реализације, нарочито када то треба пренети на рад на платформама. Такође, неки наставници не разумеју педагошке основе при примени сарадничких алата. Велики проблем представља и недостатак одговарајућих дигиталних компетенција наставника (слабо користе рачунар или га користе само за електронску пошту, претрагу и друштвене мреже). Сви проблеми са наставничким компетенцијама се могу решити континуираним усавршавањем наставника.

Када су студенти у питању, постоје слабе стране примене система за управљање учењем које управо зависе од самих студената: одбијање појединих студената да учествују у сарадничком оцењивању; непридржавање рокова за сарадничко оцењивање, што продужава време предаје завршне верзије рада; и слаба унутрашња мотивација студената (недостатак саморегулисаности у раду). Решење ових проблема може бити у наставном програму према коме ће студенти добити поене за залагање на основу учешћа и рада на платформи.

Већи проблем представљају организациони и технички изазови. Групе за енглески језик имају више десетина студената, што знатно превазилази оптималне услове за рад. Неки аутори сматрају да је 20 студената по наставнику оптимално (Guth, 2007). Рад са великим бројем студената изискује више наставничког времена за модерацију и решавање текућих проблема; стога, наставници имају мање времена за израду квалитетног наставног материјала. Израда наставног материјала може бити веома скупа уколико се укључује израда видео и аудио снимака. Такође, за енглески језик је предвиђен мали број сати и бодова по предмету на факултетима где се енглески учи као страни језик и самим тим студенти више времена посвећују предметима уже струке.

8.1.3 Могућности

Док се слабе и јаке стране односе на сам систем за управљање учењем и методе рада, могућности и препреке су спољашни фактори који утичу на успешну примену система. Могућности и препреке постоје изван система за управљање учењем, независно од било које унутрашње јаке или слабе стране. Након препознавања могућности и претњи, наставник може развити стратегије у искоришћавању могућности и смањивању или превазилажењу слабости система.

Применом система за учење на даљину пружају се многе могућности за унапређење наставе страног језика, које се огледају у сарадњи, флексибилности и подједнаком квалитету наставног материјала за све студенте. Сарадња се може одвијати и међу наставницима и међу студентима. Наставници могу делити материјале међусобно,⁴² самим тим, уштедети на времену за израду материјала и разменити искуства. Студенти се могу ангажовати за писање заједничких пројеката (тимски рад на пројекту). Под флексибилношћу се подразумева могућност да студенти прилагоде време учења када су најспремнији за то, као и да учење ускладе са другим обавезама. Такође су системи за управљање учењем погодни када наставник треба да усагласи велики број допунских или додатних часова (нпр. у основној или средњој школи ученици имају шест или седам часова дневно. Додатна, допунска или секција могу бити за време седмог часа како би ученици из свих одељења могли да присуствују. То је организационо веома тешко постићи и платформе за рад су веома корисне у овим случајевима). Униформисаност наставног материјала, односно подједнак квалитет материјала се огледа у истим материјалима за све студенте. За разлику од класичних предавања у учионици, која се не могу никад поновити, студентима се на платформи испоручује подједнако квалитетан материјал и сви су у истом почетном положају.

8.1.4 Препреке

Највеће препреке за успешну имплементацију система за управљање учењем су у вези са социо-економским факторима и недостатком финансијских

⁴² Овакве иницијативе већ постоје. На пример, циљ међународног пројеката *Open Discovery Space* је стварање веб портала на коме ће се налазити материјали и ресурси за наставнике који примењују електронско учење. На платформи ОДС-а се налази „харвестер“, који приликом претраживања даје резултате са свих повезаних Мудл платформи. Више о пројекту: <http://ods.metropolitan.ac.rs/o-ods-projekt/>.

средстава за техничку подршку, али су контрадикторне. Европска комисија је публиковала Студију о образовању наставника – Србија, у којој је изнела мишљење да су проблеми са образовањем наставника и применом ИКТ-а у настави следеће природе: „недостатак техничке опреме у школама, недостатак техничке подршке (школе немају особље одговорно за ИКТ подршку) и недостатак софтвера и других наставних материјала [...] Са друге стране, уочено је да наставници не користе довољно опрему, чак и кад она постоји“. У публикацији се као изазов за континуирани развој наставника наводи „недовољна употреба иновативних наставних метода и слабо коришћење ИКТ од стране наставника“ (Поповић, 2013: 45). Поједини наставници су невољни да замене фронталну наставу оваквим обликом рада (према неким проценама само 10% наставника користи информатичку технологију, Солдатић, 2012: 31) и не схватају концепт о целоживотном учењу, који, између осталог, захтева да се унапређују дигиталне компетенције. Чињеница је да је инфраструктура на факултетима лоша (недостатак хардвера и софтвера), као и да је стандард студената у Србији такав да немају сви рачунаре и добру интернет везу (иако се оваква ситуација побољшава и на многим факултетима постоје рачунарске учионице које су на располагању свим студентима).

Техничке препреке се могу решавати формирањем јединствене мреже за учење на даљину на вишем нивоу, као и формирањем Центра за учење на даљину, који ће свим наставницима пружати техничку подршку. Методичко-педагошке препреке које се јављају код неких наставника се могу превазићи подизањем свести о значају ИКТ-а у настави кроз стручна саветовања, усавршавања, обуке и подршку. Најважније је да се ИКТ укључи у програм иницијалног образовања наставника на факултетима. Такви наставници ће са основних студија изаћи компетентни за примену система за управљање учењем и спремнији за будуће технолошке изазове.

Ово истраживање је дало ново виђење приступу развоја вештине писања и, пре свега, има практичну примену у настави страних језика. Такође је значајно за нови модел у настави писања на страном језику који смо назвали социоконструктивистички модел когнитивних процеса. Под новим моделом подразумевамо Хајландов модел ком су додати елементи за сараднички рад. У даљем тексту следи појашњење импликација у вези са теоријским доприносом, импликација за наставнике и наставу, као и нека разматрања пре креирања курса учења на даљину.

9.1 ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ТЕОРИЈУ

Након овог истраживања можемо тврдити да је за развој вештине писања веома значајно применити сарадничке активности. „Писање није само добар спелинг и калиграфија. То није 'мишићна способност'“, сматрао је Виготски (Vigotski, 1996a: 155). Знање граматике, вокабулара, интерпункције и правописа није довољно да би се овладало техником писања нити је та техника „мишићна способност“.

Поред оваквог досадашњег става о потребним знањима, интересантно је да је писање посматрано као индивидуални процес у коме постоје јасно одређене фазе. Такође је било општеприхваћено писање по моделу када студенти добију модел који треба да измене. Међутим, такав вештачки приступ не одговара природи писања и настајању написаног дела у коме учествује више когнитивних процеса. Применом социокултурне теорије и теорије конструктивизма баца се ново светло на развој писања и утицај социокултурних фактора је и те како значајан.

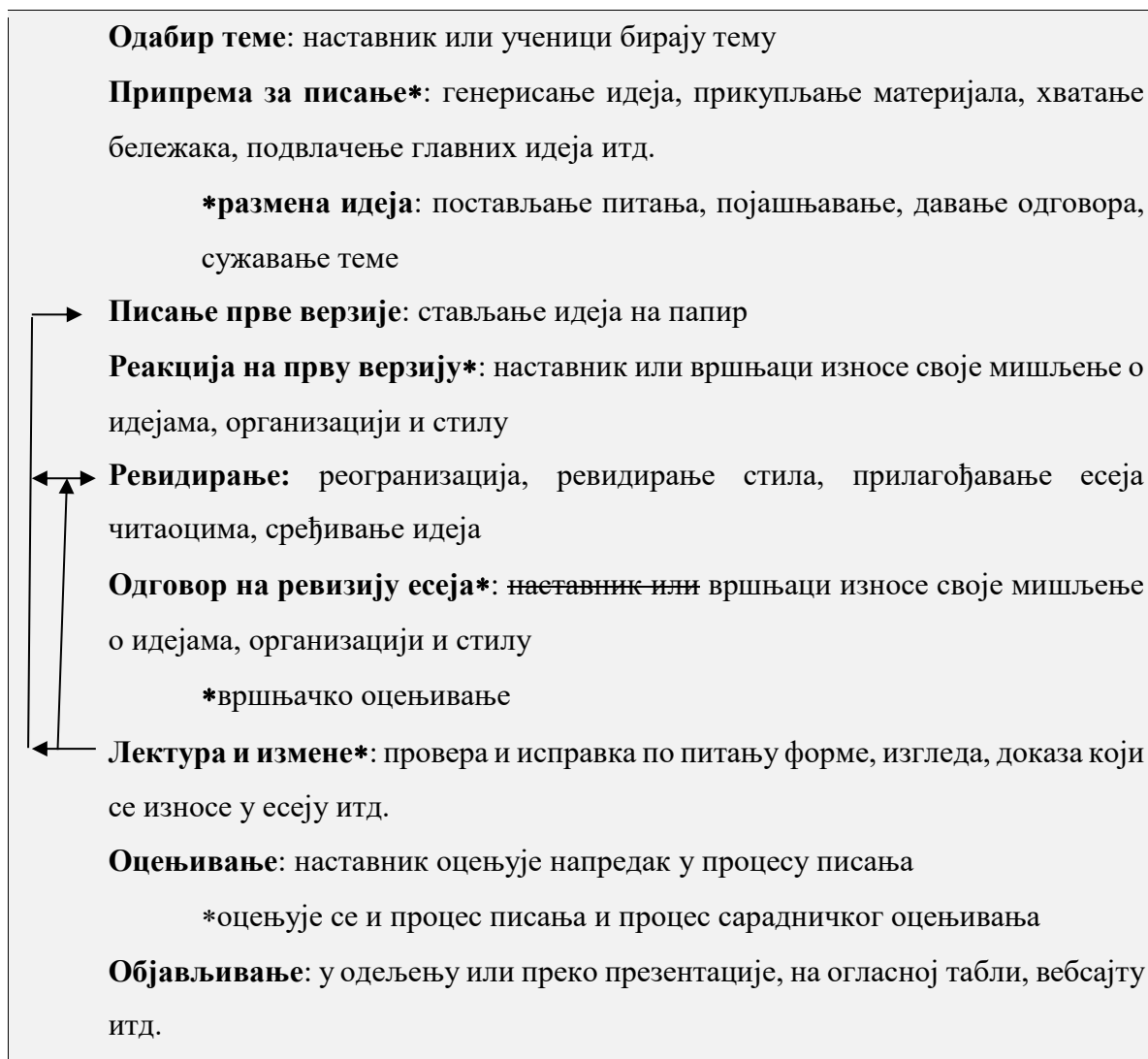
У настави енглеског језика се углавном примењује модел когнитивних процеса (табела 2). Према овом моделу имамо јасно дефинисане фазе које се често поједностављују на следећи начин:

1. Наставник или ученици изаберу тему;
2. Наставник уводи ученике у тему примењујући технике учења попут генерисање идеја;

3. Ученик самостално код куће или на часу ради нацрт и пише прву верзију есеја коју предаје наставнику;
4. Наставник чита есеј, уноси коментаре, враћа ученику рад (након овога се може направити алгоритамска петља на претходну фазу и фаза се може понављати све док ученик или наставник не одлучи да је рад спеман за завршну верзију. Овакава петља је тешко остварива у реалним условима рада у учионици, али се применом савремене технологије може лако реализовати);
5. На основу наставникових коментара, ученик пише завршну верзију и предаје наставнику на оцењивање.

Након спроведеног истраживања о развоју вештине писања, сугерисали бисмо измене у Хајландовој верзији модела процеса. То значи да бисмо постојећи модел процеса писања (табела 2) модификовали тако да укључује сарадњу између студената и вршњачко оцењивање. У моделу процеса мењамо део који се односи на генерисање и развој идеја у фази припреме за писање, као и део прегледања (прве верзије) написаног састава. Од великог је значаја увести у ове фазе сараднички облик рада. Поред ових модификација, треба обратити пажњу на фазу припреме за писање, где треба додати подфазу размене идеја и извршити измену у делу одговор на ревизију.

Табела 39. Социоконструктивистички модел когнитивних процеса.



Легенда:

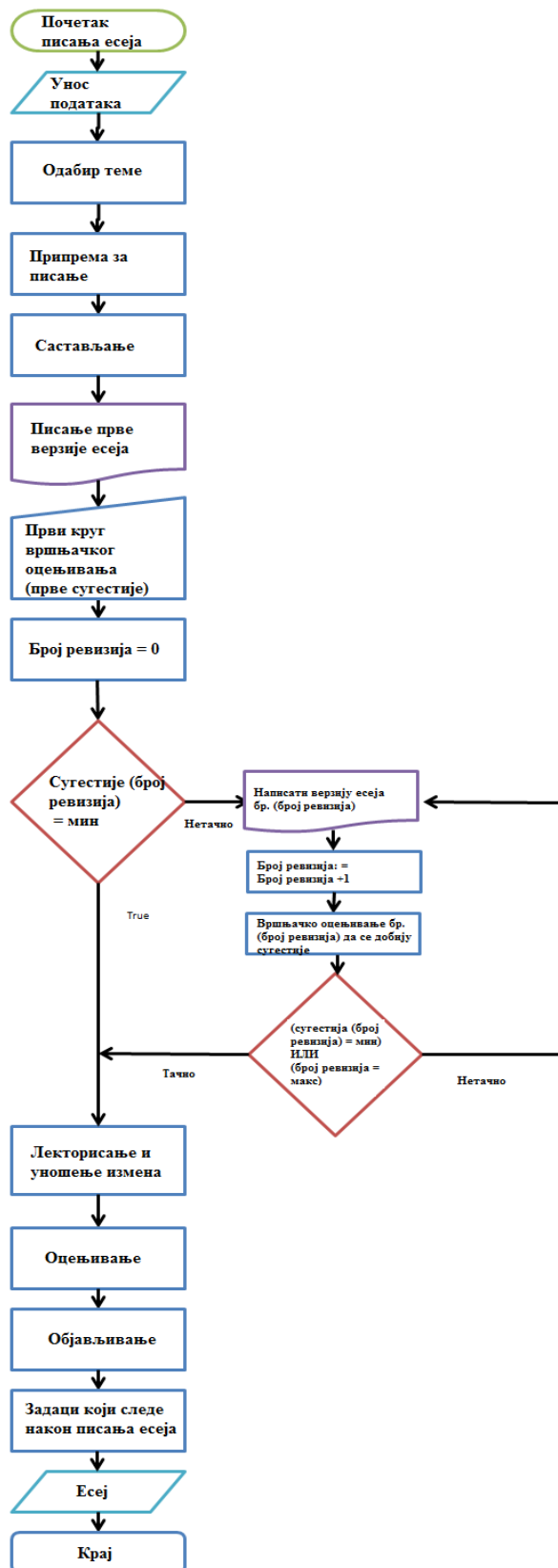
* сарадничка активност

Основна идеја у овом моделу је да се при писању активира паралелно више когнитивних процеса, као и да је за њихово ангажовање потребан екстерни окидач у виду сарадње са другима – писање је колаборативни процес пре него самостални напор.

Велики утицај на формирање социоконструктивистичког модела когнитивних процеса имала је идеја Ерика Мазура о вршњачком подучавању (Mazur, 1997). Мазурову идеју нисмо спроводили у оригиналу, што је и било немогуће јер оригинално Мазурово вршњачко подучавање се примењује на предавањима из физике, али неки аспекти су остали. На пример, Мазур сматра да

током рада са студентима, када се студентима постави питање, од великог је значаја да они након индивидуалних одговора неколико минута дискутују у групама, а онда поново раде на свом одговору. У нашем приступу су студенти добијали тему да напишу. Након што би самостално написали есеј, предавали би га колегама на читање и оцењивање. Колеге врше исправак и уносе своје коментаре, а пре завршне предаје студенти могу још једном да погледају свој рад и процене да ли ће извршити измене (табела 38, Одговор на ревидирање). У односу на Хајландову верзију у овом делу треба „избацити“ наставника – наставник се јавља на крају кад треба да прегледа завршну верзију. Зарад добрих резултата од почетка писања до предаје завршне верзије, студенти раде прво индивидуално, затим у вршњачком пару или групи, и на крају, опет индивидуално.

Овај процес рада у фази састављања може се представити алгоритмом (слика 14). Одабрали смо алгоритам за представљање модела јер сматрамо да визуелно боље представља фазе и процесе који се дешавају у њима. Поред тога, прецизније објашњава начин рада након сваке дате сугестије (ревизије) и објашњава ток сарадње између ученика. Такође се алгоритмом може ограничити максималан број датих сугестија и утврдити када је одређена верзија есеја спремна за фазу завршне предаје наставнику. У алгоритму су представљене основе разлике између нашег и Хајландовог модела. У нашем алгоритму је део лектуре и уношење измена избачен из петље зато што у њему учествује само ученик. То је индивидуална активност коју ученик спроводи самостално, док је на слици 14 представљен процес сарадње који укључује више учесника (уоквирен црвеном бојом).



Слика 14. Алгоритам социоконструктивистичког модела когнитивних процеса.

Значајно је и то што у нашем моделу рада, наставник на крају оцењује завршну верзију предатог рада, али и учешће у сарадничком оцењивању. Сам процес сарадње и измештање студента са места оцењиваног на место евалуатора доприноси развоју вештина. Примарно је што се развија вештина писања, што је и тема овог рада, али не смемо занемарити развој вештина попут комуникације са другима, преговарања, аргументовање да се прихвати туђе мишљење, јачање перцепције и неговање повезаног начина учења (студенти добијају улогу наставника).

9.2 ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА НАСТАВНИКЕ И НАСТАВУ

Писање спада у једну од три примарне вештине, тзв. three R (reading, writing, arithmetic), али је, нажалост, увек било занемаривано у настави страних језика. Због тога је и као вештина стекла назив 'neglected R' (National Commission on Writing, 2003). Разлог за овакво стање најчешће је недостатак времена. Веома је тешко посветити свим језичким вештинама време које им припада, а нарочито је тешко за писање једног састава одвојити неколико часова. Нажалост, предложени социоконструктивистички модел когнитивних процеса не решава овај проблем – штавише, додаје на тежини. Са овим моделом је потребно још више времена.

С друге стране, решење проблема огледа се у примени савремених технологија. Постављање платформе попут Мудла, на којој ће се радити само писање, дало је одличне резултате. Оваква организација наставе већ је позната као хибридно учење и са студентима би се на предавањима и вежбама могло радити на другим вештинама попут говора, читања и слушања, док би код куће студенти радили на развоју вештине писања.

Алати који су се изузетно добро показали у овој улози су вики, форум и радионица и свакако их треба примењивати у настави. Блог није дао очекиване резултате, док је речник изазвао велико негодовање и треба бити обазрив на који начин мотивисати студенте да уносе појмове у речник. Да бисмо добили боље резултате, треба поставити другачији модел рада са блогом и викијем.

Применом платформе за учење на даљину наставник развија и своје компетенције за 21. век. Према усвојеним „Стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја“ наставник треба да:

примењује информационо-комуникационе технологије и усклађује своју праксу са иновацијама у образовању и васпитању (Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2013).

Уколико се наставник одлучи да користи софтверски пакет Мудл, а није вичан томе, постоје акредитоване (неке чак бесплатне) обуке за наставнике. У 2013. години „Електронску школу за почетнике – креирање курсева за учење на даљину путем интернета“ бесплатно је похађало 690 наставника преко Мудл платформе <http://moodle2.e-pismen.rs/>. Сличне семинаре нуди Центар за унапређење наставе „Абакус“ из Београда преко свог портала <http://www.abakus.edu.rs/>, као и Агенција за образовање „Марина и Јован“ из Новог Сада на <http://www.azomj.com/>. Наведене обуке је акредитовао Завод за унапређење образовања и васпитања и налазе се у Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника.

Уколико наставник није у могућности да самостално администрира и модерира софистицирани систем за управљање учењем, ипак може да ове алате примењује у настави. Вики и форум могу се пронаћи на Мрежи као самостални алати (нпр. <http://pbworks.com/> или <http://www.forums.com/>). Такође су доступна виртуелна окружења попут Edmodo заједнице (<https://www.edmodo.com/>), у којима је веома једноставно радити уз обавезну бесплатну регистрацију наставника и студента (под виртуелним образовним окружењем се сматра виртуелни е-систем за управљање учењем на ком су постављени материјали за учење и омогућена је двосмерна интеракција [наставник–ученик, ученик–ученик]; то је често синоним за систем за управљање учењем). Српска Едмодо заједница наставника се налази на страни <https://srb.edmodo.com/>. На крају, да се не би сводило све на наставничке компетенције за 21. век, на факултетима у Србији постоји сектор за информационе технологије који би уз ентузијазам наставника могао да пружи техничку подршку за имплементацију овакве врсте учења.

Неки радови су се бавили испитивањем у којој мери треба утицати на наставнике да би примењивали рачунаре у настави. На Факултету организационих наука 2013. године одбраћен је мастер рад са темом „Концепт обуке наставника за примену информационих технологија у настави“ (Говедарица Трајковић, 2013). На основу резултата истраживања може се закључити да наставници сматрају да

коришћење рачунара унапређује наставни процес, али да недовољно примењују ИКТ. Један од разлога је што немају довољно стручног знања. Значајан закључак овог истраживања је и да је за подизање квалитета примене ИКТ у настави неопходна помоћ информатичких стручњака поред одговарајуће техничке опреме и додатних знања о ИКТ, односно обуке. У овом мастер раду се предлаже и оснивање „Иновационог центра за имплементацију ИКТ у настави основних школа“, који би пружао помоћ ИТ стручњака у примени ИКТ у раду, нарочито у области реализације часова. Иако су испитаници били наставници основних школа, донети закључци су валидни и за академске институције и резултати овог нашег истраживања могу помоћи у организацији оваквог центра за учење на даљину – хибридну наставу. Наиме, Влада Републике Србије је основала Јавну информационо-комуникациону установу „Академска мрежа Републике Србије - АМРЕС“ ради изградње, развоја и управљања образовном и научно-истраживачком рачунарском мрежом Републике Србије. Модернизација наставе, промоција нових образовних технологија и унапређење примене ИКТ-а у реализацији студијских програма главни су циљеви *eLearning* услуге Рачунарског центра Универзитета у Београду (РЦУБ), а чија је основа платформа Мудл. Такође је основан при Универзитету у Београду Центар за електронско учење и образовање на даљину који у основи има платформу Мудл (<http://eucenje.bg.ac.rs/moodle/>). Све ово указује на знатан помак у систематској подршци наставницима за рад са системима за управљање учењем и њиховом применом у настави.

Што се тиче само вештине писања, значајан допринос овог рада за наставу је и разрађена листа критеријума са бодовима и начин оцењивања писаних састава. Ова листа спада у исцрпније листе у којима је посвећена пажња сваком важном аспекту у језику и писању (налази се у прилогу 3).

Свакако није без значаја и у потпуности креиран десетонедељни курс „Увод у академско писање“ са материјалима који су направљени у складу са стандардима и могу се пребацивати на друге системе за управљање учењем. Овај курс је доступан свима који су заинтересовани да га примене у свом раду.

9.3 ПРАКТИЧНА РАЗМАТРАЊА ПРЕ КРЕИРАЊА КУРСЕВА ЗА УЧЕЊЕ НА ДАЉИНУ

Наставник треба да буде само једна од карика у низу за успешну реализацију учења на даљину. Битну карику представља техничка подршка, чији је задатак да администрира платформу, отвара налоге, решава проблеме „мени се не отвара та страна“ и слично. Једном речју, потребан је тимски рад наставника и ИТ службе. Добру праксу у вези са наведеним има Универзитет Орегон, САД, на својим програмима за учење на даљину. Наиме, пре почетка курса, учесницима се пошаље порука у којој је детаљно објашњено које програме треба да имају инсталиране и како да подесе своје претраживаче. Даље се објашњавају задужења у њиховом тиму и коме се треба обратити за одређену врсту проблема. На крају се налази документ у прилогу који треба попунити и послати свом наставнику. У том документу налазе се питања у вези са свим оним о чему је било речи у поруци – и на та питања треба одговорити. На овај начин се наставник ослобађа великог терета који носи одржавање система за управљање учењем.

При креирању материјала за платформу веома је важан термин reusability – вишеструка употребљивост материјала. Миграција са платформе на платформу или промена система за управљање учењем представља велики проблем наставницима уколико нису своје материјале припремили за овакав поступак. Лекције треба обрадити у програмима који су у складу са SCORM стандардима и на тај начин ће се брзо извршити селидба са једног места на друго. У нашем случају је коришћена апликација ехе (<http://exelearning.org/>).

На основу разговора са студентима и анкете на крају курса, закључено је да, при креирању курсева, треба водити рачуна о следећем:

- Подесити нотификације свуда где је могуће, тј. да сваки пут кад студенти дођу поново на платформу, добију извештај о томе шта се дешавало у међувремену (као на Фејсбуку!);
- Подесити прегледавање материјала од најновијег до најстаријег (студентима је сметало што је распоред тема ишао од прве до десете, па су морали да „скролују“ све до краја прозора у последњим недељама);

- Повратна информација мора да буде у најкраћем могућем року. У нашем случају је била отворена тема на форуму са обавештењима у вези са оценама и техничким проблемима.

Техничка подршка, вишеструка употребљивост материјала и адаптација система да што више личи на друштвене мреже само су неки од практичних савета који се могу дати након овог истраживања. Искуство у раду са оваквим системима ће дати многе друге одговоре.

У складу са констатацијама Ерика Мазура (Mazur, 1997) и Ендруа Черчиса (Churches, 2009) да није важна само технологије већ и педагогија, да употреба алата сама по себи не гарантује учење већ је битан начин на који их употребљавамо, спровели смо истраживање са студентима да утврдимо да ли примена електронских алата за сарадничко учење у настави писања даје резултате.

Предмет ове докторске дисертације је био развој вештине писања код студената помоћу алата за сарадничко учење и оцењивање – форума, блога, речника, викија и радионице. Циљ истраживања је да утврди да ли студенти који су током академске године учествовали у разним облицима сарадничког учења и оцењивања постигли боље резултате од оних студената који нису имали интеракцију са другим студентима, већ су радили према моделу. Главна хипотеза је да студенти који користе алате за вршњачко учење постижу боље резултате јер у процесу оцењивања својих вршњака развијају критичко мишљење, што им помаже при сопственом писању.

Оваква претпоставка има теоријски ослонац у социокултурној теорији Лава Виготског и конструктивизму Џерома Брунера. Кључне идеје су зона наредног развоја и процес подупирања учења. Зона наредног развоја представља ниво перформансе до ког ученик може да стигне уколико му у интеракцији помаже напреднији саговорник. Када ученици у пару или групи раде неки задатак, они допуњују један другог и усвајају нове облике које нису претходно знали како би остварили бољу комуникацију или напредовали. Слично томе, процес подупирања учења је процес у коме један говорник (експерт или почетник) помаже другом говорнику (почетнику) да савлада неку вештину коју не би могли да савладају самостално. У оваквом окружењу се учење дешава током самог процеса усвајања знања.

У уводном делу дисертације су представљени системи за управљање учењем и наведене њихове основне карактеристике, као и предности које пружају у односу на класичну наставу. Најзначајнији аспекти ових система су могућност индивидуализованог приступа сваком студенту (креирање разноврсних материјала за различите стилове учења), висок степен интеракције и учешћа студената, брза доступност информацијама, велика уштеда на времену и штампању материјала. За

реализацију нашег истраживања примењен је систем за управљање учењем Мудл и његови модули.

Након уводног дела представљено је истраживање, хипотезе у истраживању, методологија истраживања, учесници и на који начин су изабрани, као и употребљени материјали. Приступ који се примењивао при процени нивоа до ког су учесници у истраживању дошли је директно тестирање писања у ком су студенти писали аргументован есеј на задату тему. Алати и материјали су пажљиво одабрани и креиран је курс за учење на даљину као допуна класичним предавањима на факултету. Од алата су примењивани вики, форум, речник, блог и радионица, а доминантан облик рада био је групни облик рада кроз сарадничко учење и оцењивање.

Истраживање је спроведено са студентима четврте године са Факултета политичких наука у Београду. Студенти су учествовали у оквиру курса „Увод у академско писање“ на Мудл платформи која је посебно постављена за ову прилику.

Иако социокултурна теорија и конструктивизам представљају општи теоријски оквир, за развој вештине писања на страном језику важан је и модел когнитивних процеса. Модел су предложили Флауер и Хејз, а ми смо разрадили верзију модела коју је дао Хајланд (2008). Применом основних начела инструкционог дизајна и Блумове таксономије све горенаведене теорије повезују се у целину ради конкретне реализације курса чији је циљ развој вештине писања.

Истраживањем смо успели да докажемо Мазурову и Черчисову констатацију, као и нашу хипотезу: неки алати сами по себи нису довели до жељених резултата, или барем овим истраживањем нисмо успели да покажемо да су имали великог утицаја. Уношење појмова у речник (глосар) и писање блога су две активности које се студентима нису допале и нису дали одговоре на питања који су нама били потребни. Студенти су испоштовали захтеве курса и уносили су речи, али је то било само ради добијања бодова, а квалитет рада није био задовољавајући. Тврдња студената је била да непознате речи нађу преко претраживача (студенти су навели google као пример) и да их тако памте. Један од озбиљних проблема који је уочен у вези са речником је и што студенти не умеју да обрађују непознате речи и нису навикли да воде евиденцију о речима. Иако им је више пута објашњено која је сврха речника, они то нису препознали и овакав став

студената би могао да представља увод у ново истраживање о начинима и применама (колаборативних) речника у настави (како се обрађују непознате речи, како се уче и примењују, организација непознатих речи, на који начин треба водити евиденцију о непознатим речим – абecedни речник, речник по темама, писање речи по лекцијама итд). Анализом унетих појмова у речник утврђено је да су они само преписани са неког сајта или из речника на мрежи и да се студенти нису много трудили да дају своје објашњење. На тај начин је речник постао једини алат на платформи који је иницирао искључиво одвојени начин сазнања и учења.

Блог је други алат који није дао жељене резултате, али се разлог може потражити у чињеници да је то био алтернативан начин добијања бодова – није представљао обавезу већ могућност да се њиме замени нека друга активност. Најмањи степен корелације је остварен у односу блога и броја поена на завршном тестирању. Резултат нам показује да писање блога статистички не утиче на резултат на завршном тесту. Разлози за овакав резултат се могу пронаћи у следећем:

- У статистичкој обради за утврђивање корелације између блога и броја поена на завршном тесту учествовало је само 19 студената (18%);
- Слабо учешће студената се може приписати правилима курса према којима је писање блога била опциона активност;
- Узорак од 19 студената указује на слабу унутрашњу мотивацију да се уради задатак који не спада у обавезне;
- За блог нису предлагане теме и студенти су могли сами да бирају о чему ће писати.

С друге стране, студенти који су учествовали у писању блога имали су веома интересантне и квалитетне радове. Њихови радови су показали да умеју да се изражавају на енглеском, читају међусобно блогове, остварују комуникацију преко коментара и у блоговима су се рефлексивно односили према свом раду. Сви написани блогови су били рефлексивни на курс, учење енглеског и рад на платформи. Ови радови су подржали резултате анкете о ставовима према учењу и размишљању која је дала благу предност повезаном начину учења и размишљања.

У сваком случају, добијени резултати о примени блога не могу се третирати као научно валидни и потребно је на другачији начин примењивати блогове за развој вештине писања. Предлог након овог истраживања је да блог

постане обавезна активност на курсу и да се периодично дају слободне шире теме за писање. На овај начин би студенти имали слободу да бирају тему и примене научено на курсу, а могуће је и направити равнотежу између академског и креативног писања.

Велики успех на основу статистичких израчунавања у примени алата за сарадничко учење и оцењивање су имали **вики, форум и радионица**. Вики је био омиљена активност студената према анкети и студенти су радо учествовали и доприносили креативним идејама. Што се тиче лаке примене алата, студенти су се најлакше сналазили са речником, форумом и викијем. Радионица је била сложенија јер је имала фазе које су временски ограничене. Временско ограничење је представљало проблем због непоштовања рокова у предаји радова. Вики, форум и блог су такође алати који су доста допринели развоју повезаног начина сазнавања и могу се повезати са оваквим погледом на став о учењу и размишљању.

Квалитативном анализом одговора на форуму можемо тврдити да је дошло до напретка у изражавању код студената. Како је курс одмицао, тако су постови на форуму постајали организованији, лепо срочени, имали су структуру. Студенти су почели да воде рачуна о правопису и начелима писменог изражавања. Пред крај курса, форум је изгледао као скуп брижљиво одабраних пасуса на одговарајућу тему.

Радионица је наилазила на отпор код неких студената. Скоро половина студената није разумела сврху радионице, тј. сарадничког оцењивања. Двоје студената је на почетку одбило да ради на овакав начин и изјаснило се да сматра да је нереално да се међусобно оцењују. С обзиром да је ово било истраживање, таквим студентима смо одобрили алтернативан начин рада. Међутим, друга половина се у анкети изјаснила да им је сарадничко учење било од велике користи и многи су то нагласили у коментарима у анкети о мотивацији („пун погодак“, „права ствар“). Били свесни тога или не, резултати истраживања су показали да су велики напредак остварили студенти који су учествовали у сарадничком оцењивању.

Приликом одређивања корелација између активности и успешности на крају курса, знатне вредности корелације су се могле приметити у односу

- Радионица – оцене на завршном тесту;

- Радионица – оцена на организацији завршног есеја;
- Форум – оцена на организацији завршног есеја;
- Вики – дефинисање предмета пасуса и добра примена аргумената (енгл. *supporting ideas*).

У прилогу 5 се налазе улазни и завршни тест студенткиње Ј. П. као пример у напредовању. Њен улазни тест је оцењен оценом 5, али након десетонедељног курса и великим бројем остварених бодова на сарадничким активностима (375,5), она је на завршном тесту оцењена оценом 9. Оваквих студената има још петоро (од оцене 5 на улазном до оцене 9 на завршном тесту).

Квалитет радионице као електронског алата за сарадничко учење и оцењивање се може посматрати и на основу квантитета радова који су постављени: резултат са 7,14 написаних есеја по студенту за 10 недеља је изузетно добар и указује на висок ниво продуктивности на платформи. Такође указује на важну предност електронског учења у односу на класичну наставу, јер је електронским алатима омогућена оваква продуктивност.

Током курса студенти су прегледали укупно 386 есеја, што у просеку значи да је сваки студент оценио неког другог 3,57 пута. Уколико овај број увећамо за број оцена датих на самооцењивању, добијамо 452 дате оцене, што у просеку износи 4,3 оцена по студенту. Овакав резултат указује на велико ангажовање у разним активности студената у радионици у делу вршњачког оцењивања. У прилогу 7 се налази рад студента А. А. и пример вршњачког оцењивања од стране његове колегинице.

Теоријски допринос овог истраживања огледа се у редефинисању постојећег модела когнитивних процеса у писању на тај начин што се додају колаборативни елементи и обавезан сараднички рад у фази припреме за писање. Овај модел је због велике важности која се придаје сарадњи и вршњачком утицају назван **социоконструктивистички модел когнитивних процеса**. Основна одлика овог модела је вршњачки утицај који се јавља у фази након писања прве верзије рада, а пре предаје завршне.

Социоконструктивистички приступ развоју вештине писања се може представити алгоритмом (слика 11). Алгоритмом су представљене фазе у процесу развоја писања на следећи начин:

- Одабир теме (од стране наставника или ученика);
- Фаза пре самог писања у коју су укључени студенти кроз сарадничке активности (дељење идеја, постављање питања, разјашњавање појмова, одговарање, сужавање теме);
- Фаза писања прве верзије рада након које следе коментари других студената и сарадничко оцењивање (ова фаза може имати петљу и понављати се неколико пута све док не добијемо задовољавајуће резултате);
- Фаза (не)прихватања сугестија и критичка анализа сугестија;
- Фаза евалуације написаног састава и процеса сарадничког рада;
- Објављивање радова (увид јавности);
- Читање и анализа коначне верзије објављеног есеја како би се увиделе слабе и јаке стране.

Практични доприноси се односе пре свега на организацију наставе за развој вештине писања. Првенствено би требало имплементирати систем за учење на даљину или почети са применом викија, форума и радионице индивидуално. Након техничке реализације важно је и применити социоконструктивистички модел у ком су приказане фазе и активности. Незанемарљив допринос представљају и приказана реализација десетонедељног курса, формирање исцрпне листе категорија и критеријума за оцењивање, као и израда вишеструко употребљивих лекција по стандардима.

Можемо закључити да примена електронских алата за сарадничко учење и оцењивање доприноси развоју вештине академског писања и да овакав приступ настави писања даје боље резултате у односу на класичну наставу. Сугестија наставницима који воде овакве курсеве би била да примењују сарадничко учење и оцењивање у процесу развоја вештине писања јер на тај начин долази до већег квантитета радова, али и квалитета написаних есеја.

СУГЕСТИЈЕ ЗА ДАЉА ИСТРАЖИВАЊА У ОБЛАСТИ ПРИМЕНЕ ИНФОРМАЦИОНО -КОМУНИКАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Информационо-комуникационе технологије отварају многе могућности за истраживања у настави страних језика, а један мали део тих могућности смо приказали у овом раду. Резултати овог истраживања и њихова анализа могу да

укажу на додатна испитивања која би се могла извести. Слично истраживање би се могао поновити, са већим бројем испитаника, или на узорку студентске популације на неким другим факултетима (на пример, на факултетима који нису друштвено-хуманистички). Наставни програм експерименталне наставе би се могао дефинисати на другачији начин: проширити га или можда сузити на само неколико сегмента граматичке или лексичке грађе (нпр. упоредити успешност усвајања неких глаголских облика или вокабулара и сл. кроз развој вештине писања).

С обзиром на то да смо уверени да формална настава академског писања свакако мора да буде саставни део учења страног језика на вишем нивоу образовања, поготово код студентске популације, могли бисмо такође предложити даља истраживања која би се односила на могуће начине осмишљавања таквог типа наставе. Питања која се намећу и траже одговоре су следећа: који су то облици писменог изражавања најзаступљенији, да ли има разлике у развоју вештине академског писања код студената из различитих средњих школа (гимназија или средња стручна школа).

Осим тога, било би интересантно помоћу оквира анализе потреба који се користио у овом истраживању (или сличног), направити анализу ставова студената по питању многих кључних сегмената који сачињавају наставне планове и програме страних језика на нематичним факултетима. Као што су студенти, полазници, драгоцен партнер у креирању успешне наставе страних језика, тако њихово мишљење може бити значајно и у креирању успешне наставне политике.

Поред примене система за управљање учењем, интересантне област ИКТ-а за истраживање представљају: гејмификација, персонализовано учење, учење засновано на пројектима (пројектно учење), учење путем друштвених платформи, примена сарадничких алата и алата за интеракцију.

Неким будућим истраживањима би се могло испитивати на који начин примена алата за гејмификацију у настави доприноси усвајању језика: да ли постоји разлика између примене електронских тестова, квизова, анкета или упитника и истих тих само на папиру; у којој мери потраге на мрежи, као посебне врсте водича за ученике које креира наставник предвиђајући све фазе кроз које ће ученик проћи, доприносе квалитету прикупљених информација у односу на слободну претрагу

коју ученици могу сами да спроведу (да ли је усмеравање и одређивање шта ће ученик прочитати боље или га ограничава у крајњим информацијама).

До сада нисмо имали оваква истраживања и, иако гејмификација образовања делује забавно за ученике и радо је прихватају, још увек немамо потврду да доводи до бољих резултата у учењу у односу на класично учење у учионици.

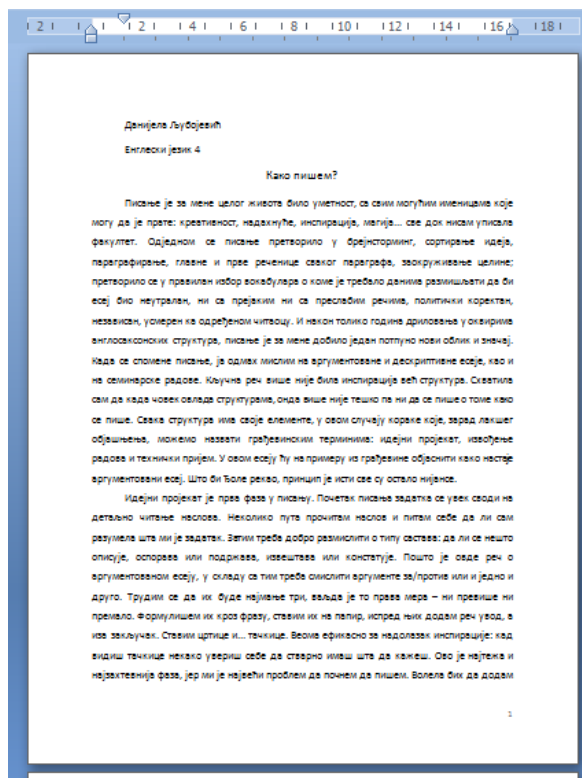
Пројектно учење применом савремених технологија може се поредити са активностима из учионице које се традиционално раде у свескама и на хамеру. Интересантно је видети да ли су ученици чији су пројекти урађени применом неких од алата постигли боље резултате у учењу у односу на оне који их нису примењивали.

У циљу повећања студентског ангажовање, током даљих студија треба спроводити анализе студентске мотивације да уче преко система за управљање учењем. Корак даље треба да буде у правцу структурирања материјала за учење. Такође је важно истражити који су то квалитетни медијуми испоруке наставних материјала за електронско учење и утврдити различите педагошке метода које ће повећати интеракцију, оптимални рок за предају задатака и подобности да се неке области обрађују путем е-учења. Што је најважније, резултати указују на то да студенти који уче преко мреже и даље захтевају много интеракције током курса, тако да нове методе за подстицање тимског рада и консултације треба узети у обзир. Будућа истраживања треба да се фокусирају на анализу да ли су све језичке вештине и области погодне за студије на мрежи (нпр. како развијати вештину говора код студената, на који начин се може унапредити изговор, да ли је могуће развијати и друге вештине код студената и помоћу којих алата итд).

Могућности су велике и надамо се да ће ова дисертација отворити пут многим истраживањима и охрабрити наставнике да се упусте у воде савремених технологија.

ПРИЛОГ 1 УПУТСТВО СТУДЕНТИМА ЗА ФОРМАТИРАЊЕ ЕСЕЈА

- Есеј се пише (штампа) на папиру А4 (21 x 29,7 cm), оријентација папира: портрет
- Маргине: 2,5 cm са свих страна
- Проред: 1,5
- Нови ред увучен за 1,27 cm без белине између пасуса ИЛИ не увлачити нови ред пасуса са белином између два пасуса од 6 pt
- Фонт: *Times New Roman* или *Calibri* величине 12 pt
- Поравнање: *justify*
- У горњем левом углу написати име, презиме и број индекса.
- Испод написати назив предмета у оквиру ког се ради есеј.
- Наслов рада: центрирано, величине 14 pt
- Нумерација страна: у доњем десном углу
- Есеј се именује: име.презиме.бројиндекса.essay1 итд. Пример: danijela.ljubojevic.12345.essay5



ПРИЛОГ 2 A PEER REVIEW INTRODUCTION SHEET

What is Peer Editing?

Peer editing means responding with appreciation and positive criticism to your classmates' writing. It is an important part of this course because it can:

1. Help you become more aware of your reader when writing and revising
2. Help you become more sensitive to problems in your writing and more confident in correcting them

Rules for Peer responding:

- ✓ Be respectful of your classmate's work
- ✓ Be conscientious – read carefully and think about what the writer is trying to say
- ✓ Be tidy and legible in your comments
- ✓ Be encouraging and make suggestions
- ✓ Be specific with comments

Remember: You do not need to be an expert at grammar. Your best help is as a reader and that you know when you have been interested, entertained, persuaded, or confused.

(Hyland, 2003: 202)

**ПРИЛОГ 3 ЛИСТА ЗА ПРОВЕРУ ИСПУЊЕНОСТИ КРИТЕРИЈУМА ЗА ОЦЕЊИВАЊЕ
ПАСУСА И ЕСЕЈА**

	Категорија	бр. бо д
Format	Is the format correct? Check the title, indenting, margins, and spacing.	2
	Compositional organization <ul style="list-style-type: none"> • No apparent organization of content. • Very little organization of content. Underlying structure not sufficiently controlled. • Some organizational skills in evidence, but not adequately controlled. • Overall shape and internal pattern clear. Organizational skills adequately controlled. 	10 за П 20 за Е
Organization (PARAGRAPH)	Does the paragraph begin with a topic sentence? Copy the topic sentence:	1
	Does the topic sentence have a clear controlling idea? <u>Underline</u> the topic and bold the controlling idea.	1
	Do the supporting sentences "prove" the main idea stated in the topic sentence? How many supporting sentences are there? Do they prove the main idea? yes no somewhat	2
	Does the paragraph end with a concluding sentence? Copy the concluding sentence: Is there a final comment? yes no Does it fit the paragraph? yes no	2
	Does the paragraph have unity? yes no Cross out any sentences that are irrelevant.	2
	Does the paragraph have cohesion?	1
	Does the paragraph contain transition signals? yes no	1

	Copy the transition signals used:	
Organization (ESSAY)	Does the essay have an introduction, a body, and a conclusion? yes no How many paragraphs does the essay have? How many paragraphs are in the body?	2
	Introduction	
	Do the general statements give background information? yes no How many general statements are there? Is this a funnel introduction? yes no	1
	Do the general statements attract the reader's attention? Does it stimulate your interest in the topic? yes no	1
	Does the thesis statement state a clearly focused main idea for the whole essay? yes no Copy the thesis statement:	1
	Body	
	Does each body paragraph have a clearly stated topic sentence with a main (controlling) idea? yes no Write the main idea for each body paragraph.	3
	Does each body paragraph have good development with sufficient supporting details (facts, examples, and quotations)? yes no List one supporting detail forms each body paragraph.	3
	Does each body paragraph have unity (one idea per paragraph)? yes no Copy any sentences that break the unity.	3
	Does each body paragraph have coherence (logical organization, transition words, and consistent pronouns)? yes no List the transitions between each body paragraph:	3
Is order of importance used to organize the body paragraphs? yes no	1	

	Conclusion	
	Does the conclusion restate your thesis or summarize your main points? yes no What kind of conclusion does the essay have? _____ summary of the main points _____ restatement of the thesis	1
	Does the conclusion give your final thoughts on the subject of your essay? yes no	1
Mechanics	Punctuation: 0. Ignorance of conventions of punctuation. 1. Low standard of accuracy in punctuation. 2. Some inaccuracies in punctuation. 3. Almost no inaccuracies in punctuation.	2
	Are quotations (if any) used correctly? yes no Check each quotation for commas, capital letters, and quotation marks.	
	Is there a period at the end of each sentence? Check each sentence. Does each one end with a period? yes no Add any missing periods.	
	Are capital letters used where necessary? yes no Write down any words that should be capitalized and are not:	
	Are commas used correctly? yes no Circle any comma errors. Add missing commas.	
Spelling	Mechanical accuracy (spelling) 0. Almost all spelling inaccurate. 1. Low standard of accuracy in spelling. 2. Some inaccuracies in spelling. 3. Almost no inaccuracies in spelling.	2
Grammar	Grammar 0. Frequent grammatical inaccuracies. 1. Some grammatical inaccuracies.	3

	<p>2. A few grammatical inaccuracies.</p> <p>3. Almost no grammatical inaccuracies.</p>	
	<p>Are verb tenses correct? Copy any verbs that you think are not correct and discuss the correction with the writer.</p>	
Sentence Structure	<p>Sentence Structure</p> <p>Does each sentence have a subject and a verb and express a complete thought? yes no</p> <p>Check each sentence. Underline any sentences that you have doubts about.</p> <p>Does each verb agree with its subject? yes no</p> <p>Write down any subjects and verbs that do not agree:</p> <p>Are both simple and compound sentences used?</p> <p>Which sentence type does this writer use the most often? Underline:</p> <p style="padding-left: 40px;">simple compound other</p> <p>Are structure words for reason, contrast, and result clauses varied? yes no</p> <p>List some reason, contrast, and result structure words used.</p>	2
Content	<p>Relevance and adequacy of content</p> <p>0. The answer bears almost no relation to the task set. Totally inadequate answer.</p> <p>1. Answer of limited relevance to the task set. Possibly major gaps in treatment of topic and/or pointless repetition.</p> <p>2. For the most part answers the tasks set, though there may be some gaps or redundant information.</p> <p>3. Relevant and adequate answer to the task set.</p>	3
Cohesion	<p>Cohesion</p> <p>0. Cohesion almost totally absent. Writing so fragmentary that comprehension of the intended communication is virtually impossible.</p> <p>1. Unsatisfactory cohesion may cause difficulty in comprehension of most of the intended communication.</p> <p>2. For the most part satisfactory cohesion although occasional deficiencies may mean that certain parts of the communication are not always effective.</p> <p>3. Satisfactory use of cohesion resulting in effective communication.</p>	3

Vocabulary	<p>Adequacy of vocabulary for purpose</p> <p>0. Vocabulary inadequate even for the most basic parts of the intended communication.</p> <p>1. Frequent inadequacies in vocabulary for the task. Perhaps frequent lexical inappropriacies and/ or repetition.</p> <p>2. Some inadequacies in vocabulary for the task. Perhaps some lexical inappropriacies and/ or circumlocution.</p> <p>3. Almost no inadequacies in vocabulary for the task. Only rare inappropriacies and/ or circumlocution.</p>	3
	total	

ПРИЛОГ 4 ОКВИР ЗА УТВРЂИВАЊЕ АНАЛИЗЕ ПОТРЕБА СТУДЕНАТА

Present Situation Analysis

Why are learners taking the writing course?

compulsory or optional
whether obvious need exists
personal/professional goals
motivation and attitude
what they want to learn from the course

How do learners learn?

learning background & experiences
concept of teaching & learning
methodological & materials
preferences
preferred learning styles & strategies

Who are the learners?

age / sex / nationality / L1
subject knowledge
interests
sociocultural background
attitudes to target culture

What do learners know about writing?

L1 and L2 literacy abilities
proficiency in English
writing experiences and genre
familiarity
orthography

Target Situation Analysis

Why does the learner need to write?

study, work, exam, promotion, etc.

What genres will be used?

lab reports, essays, memos, letters,
etc.

What is the typical structure of these genres?

What will the content areas be?

academic subject, professional
area, personal interest, secondary
school, craftsman, managerial

Who will the learner use the language with?

native or nonnative speakers
reader's knowledge – expert,
layman, etc.
relationship – colleague, client,
teacher, subordinate, superior

Where will the learner use the language?

physical setting: office, school,
hotel
linguistic context: overseas, home
country
human context: known/unknown
readers

(Hutchinson, Waters, 1987, према Hyland, 2003: 62)

ПРИЛОГ 5 ПРИМЕР УЛАЗНОГ И ЗАВРШНОГ ТЕСТА СТУДЕНТКИЊЕ Ј. П., КОЈА ЈЕ УЧЕСТВОВАЛА У САРАДНИЧКИМ АКТИВНОСТИМА

Улазни тест

Should Pride Parade be allowed in our country?

Human rights must be respected if we are to build a world in which everyone will feel free. In the 21st century every man must be guaranteed respect for their human rights. Worldwide efforts have been made and are constantly urged to respect basic human rights must be the goal of every society. But in some countries human rights are not fully respected. The reason for that is the patriarchal society that does not accept diversity. Patriarchal society with traditional manners and spirit is our own, where we live and where we belong.

When we talk about human rights require special attention by members of the LGBT minority in Serbia. LGBT groups in Serbia have tried a second time to hold a Pride parade, however it did not happen this year, unlike last. The parade was not held because it is declared to be an event of high risk, because the state costate has not been able to secure the safety of all participants.

The whole event has caused great controversy .Opinions were certainly remain segregated, but Prada in our country this year is no survival. Looking at it from his point of view, I would say that it is better that the parade was canceled, although I have nothing against people who belong to the LGBT group. I believe that everyone has the right to be what he wants and how he wants to live. My opinion is only because I am deeply convinced that Serbia is still not the best possible place where such an event could proceed without major unrest.

Завршни тест

In what ways has information technology changed work and working practices ?

The development of information technology marked the 21st century. The development of information technology has changed the daily functioning of people all over the world. People have started to use massive technological achievements, such as for computers and mobile phones. Today almost no man who doesn't have computer or mobile phone. Many people have become dependent on information technology.

I think that information technology make life easier for many people in this world. Without the Internet we wouldn't be able to find out a lot of information, many people wouldn't be able to do their job, there would be many forms of communication, such as the well-known social networks. The most famous social networking are Facebook, Twitter, My Space, Skype and many others. Millions of people worldwide have a profile on any of the social networks.

Internet technology has facilitated the work of the people in many walks of life. In addition to its good side and they are less good by information technology. In fact, many world-famous companies and institutions perform their business exchange of data over the internet, it's a risk. Data protection on the internet is almost non-existent, there is always the possibility that some of the information arrive where shouldn't.

To summarise, a consistent development and improvement of information technology during past decade give us many benefits at work in scope of quality of work performance and speed.

ПРИЛОГ 6 АНКЕТА О СТАВОВИМА ПРЕМА УЧЕЊУ И РАЗМИШЉАЊУ (ATTLS)

In discussion ...

1. In evaluating what someone says, I focus on the quality of their argument, not on the person who's presenting it.
2. I like playing devil's advocate - arguing the opposite of what someone is saying.
3. I like to understand where other people are 'coming from', what experiences have led them to feel the way they do.
4. The most important part of my education has been learning to understand people who are very different to me.
5. I feel that the best way for me to achieve my own identity is to interact with a variety of other people.
6. I enjoy hearing the opinions of people who come from backgrounds different to mine - it helps me to understand how the same things can be seen in such different ways.
7. I find that I can strengthen my own position through arguing with someone who disagrees with me.
8. I am always interested in knowing why people say and believe the things they do.
9. I often find myself arguing with the authors of books that I read, trying to logically figure out why they're wrong.
10. It's important for me to remain as objective as possible when I analyze something.
11. I try to think with people instead of against them.
12. I have certain criteria I use in evaluating arguments.
13. I'm more likely to try to understand someone else's opinion than to try to evaluate it.
14. I try to point out weaknesses in other people's thinking to help them clarify their arguments.
15. I tend to put myself in other people's shoes when discussing controversial issues, to see why they think the way they do.
16. One could call my way of analyzing things 'putting them on trial' because I am careful to consider all the evidence.
17. I value the use of logic and reason over the incorporation of my own concerns when solving problems.
18. I can obtain insight into opinions that differ from mine through empathy.

19. When I encounter people whose opinions seem alien to me, I make a deliberate effort to 'extend' myself into that person, to try to see how they could have those opinions.

20. I spend time figuring out what's 'wrong' with things. For example, I'll look for something in a literary interpretation that isn't argued well enough.

Family type in Serbia and in the USA



by Aleksandar Avramović

submitted on Saturday, 5 January 2013, 03:52 PM

Family type in Serbia and in the USA

Family type is an anthropological term, and it has been studied for a long period of time. Every culture has its own specific family type which has been developed for many centuries and influenced by religion, geography, political and ideological system and tradition. In the text below we will try to find some similarities and differences between Serbian family and family in the USA, and try to find the reason for such family structure in both countries.

First, it can be clearly seen that family as an institution is very important for people in both societies. From family relations depends our future life, our social needs and behavior. The importance of the family can be seen on common celebrations in both countries such as Christmas or some state holidays, when all members of the family have some time together. These events are maybe more important in the USA for family cohesion than in Serbia because of the type of the family, but symbolically it has the same value in both societies.

Then, in both cultures father is most important person in the family. He is the head of the family and has to take care of money, to work, to pay bills and to keep his family safe. Since that Serbia is still very traditional society, women in the family have much weaker position compared to women in the American society. In the USA, woman position is just a little bit weaker compared to man position, but in Serbia that difference is much more obvious and present because of the economic background of the country. The more developed and reached society means a better position for women in all areas.

Finally, family structure is the main difference between these two societies. Compared to USA where nuclear family (husband, wife and small kids) is the main type, in Serbia extended type of the family (in the family live also grandparents) still prevailed with some indicators for future change. In my opinion, reason for these differences lies in the

religion. In Serbia, great majority of population belongs to the Orthodox Christianity and in the USA Protestant religion prevails. Orthodox faith favorite solidarity and community in the family, and supports extended type of family structure. Protestant religion, compared to that emphasized individualism together with nuclear family. That's why in the USA kids leave their parents when they are 20 years old and start their own life, and in Serbia that never happen to some young people and they stay to live with their family whole their life.

As a conclusion, we can see that there are some differences and some similarities in both of these cultures and that religion has a great influence on family type and structure. The main similarity is role of the father in the family and main difference is the structure of the family. In the future family type and relations inside of it in both countries will have some change because family is not a static institution-it changes trough time.

-  Family type in Serbia and in the USA.docx

Assessment



by Ana Milic

Grade: 36 of 40

Assessment form ▼

Aspect 1

Format

Is the format correct?

Check the title, indenting, margins, and double spacing.

Grade: 2 / 2

Comment: The format is very good.

Aspect 2

Does the essay have an introduction, a body, and a conclusion?

How many paragraphs does the essay have?

How many paragraphs are in the body?

Grade: 2 / 2

Comment: There are overall 5 paragraphs, with 3 body paragraphs.

Aspect 3

Introduction

Do the general statements give background information? How many general statements are there? Is this a funnel introduction? yes no

Grade: 1 / 1

Comment: There are two general statements, which give background information. There is a funnel introduction.

Aspect 4

Do the general statements attract the reader's attention? Does it stimulate your interest in the topic? yes no

Grade: 1 / 1

Comment: Yes they do.

In the text below we will try to find some similarities and differences between Serbian family and family in the USA, and try to find the reason for such family structure in both countries.

Aspect 5

Does the thesis statement state a clearly focused main idea for the whole essay?

Copy the thesis statement.

Grade: 1 / 1

Comment: Thesis statements state a clearly focused main idea.

In the text below we will try to find some similarities and differences between Serbian family and family in the USA, and try to find the reason for such family structure in both countries.

Aspect 6

Body

Does each body paragraph have a clearly stated topic sentence with a main (controlling) idea? Write the main idea for each body paragraph.

Give one point per each body paragraph.

Grade: 3 / 3

Comment: Yes they do:

1. Family as an institution is very important in both

2. In both cultures father is most important person in the family.

3. Family structure is the main difference between these two societies

Aspect 7

Does each body paragraph have good development with sufficient supporting details (facts, examples, and quotations)? List one supporting detail from each body paragraph.

Give one point per each body paragraph.

Grade: 2 / 3

Comment:

1. Common celebrations in both countries
2. / (There aren't any facts, examples, or quotations)
3. Nuclear family and extended type of the family

Aspect 8

Does each body paragraph have unity (one idea per paragraph)?

Copy any sentences that break the unity.

Give one point per each body paragraph.

Grade: 3 / 3

Comment: Each body paragraph has unity.

Aspect 9

Does each body paragraph have coherence (logical organization, transition words, and consistent pronouns)? List the transitions between each body paragraph:

Give one point per each body paragraph.

Grade: 3 / 3

Comment: Logical organization is fine, and there are many transition words. First, then, finally.

Aspect 10

Is order of importance used to organize the body paragraphs?

Grade: 0 / 1

Comment: No, there isn't any order of importance.

Aspect 11

Conclusion

Does the conclusion restate the author's thesis or summarize the main points? What kind of conclusion does the essay have?

- summary of the main points
- restatement of the thesis

Grade: 1 / 1

Comment: It is a restatement of the thesis.

Aspect 12

Does the conclusion give the author's final thoughts on the subject of the essay?

Grade: 1 / 1

Comment: Yes, there are some final thoughts.

Aspect 13

Punctuation

- Are quotations (if any) used correctly? Check each quotation for commas, capital letters, and quotation marks.
- Is there a period at the end of each sentence? Check each sentence. Does each one end with a period? yes no
Add any missing periods.
- Are capital letters used where necessary? Write down any words that should be capitalized and are not:
- Are commas used correctly? Copy any comma errors. Add missing commas.

Grade: 3 / 3

Comment: There aren't any quotations, but commas, capital letters and periods are used correctly.

Aspect 14

Spelling

- 0 Almost all spelling inaccurate.
- 1 Low standard of accuracy in spelling.
- 2 Some inaccuracies in spelling.
- 3 Almost no inaccuracies in spelling.

Copy here spelling mistakes:

Grade: 3 / 3

Comment: Almost no inaccuracies in spelling.

Aspect 15

Grammar

Are verb tenses correct? Copy any verbs that you think are not correct.

Are modal verbs used appropriately and correctly? Check each verb.

Copy any errors.

Grade: 2 / 2

Comment: Grammar is perfect.

Aspect 16

Sentence Structure

Does each sentence have a subject and a verb and express a complete thought? Check each sentence. Copy any sentences that you have doubts about.

Does each verb agree with its subject? Copy any subjects and verbs that do not agree:

Grade: 2 / 2

Comment: Everything is fine with sentence structure.

Aspect 17

Are both simple and compound sentences used? Which sentence type does the writer use the most often? simple compound other

Are structure words for reason, contrast, and result clauses varied? Listsome reason, contrast, and result structure words used.

Grade: 1 / 2

Comment: Yes, both simple and compound sentences are used, but mostly compound.

There are very few reason, contrast, and result structure words used. The author should pay attention to this.

Aspect 18

Content - Relevance and adequacy of content

0 Answer of limited relevance to the task set. Possibly major gaps in treatment of topic and/or pointless repetition.

1 For the most part answers the tasks set, though there may be some gaps or redundant information.

2 Relevant and adequate answer to the task set.

Grade: 2 / 2

Comment: Relevant and adequate answer to the task set.

Aspect 19

Cohesion

0 Unsatisfactory cohesion may cause difficulty in comprehension of most of the intended communication.

1 For the most part satisfactory cohesion although occasional deficiencies may mean that certain parts of the communication are not always effective (e.g. there's something I don't understand).

2 Satisfactory use of cohesion resulting in effective communication.

Grade: 2 / 2

Comment: Satisfactory use of cohesion resulting in effective communication.

Aspect 20

Adequacy of vocabulary for purpose

0 Frequent inadequacies in vocabulary for the task. Perhaps frequent lexical inappropriacies and/ or repetition.

1 Some inadequacies in vocabulary for the task. Perhaps some lexical inappropriacies.

2 Almost no inadequacies in vocabulary for the task. Only rare inappropriacies.

Grade: 2 / 2

Comment: Almost no inadequacies in vocabulary for the task. Only rare inappropriacies.

ЛИТЕРАТУРА

- Anderson, L., Krathwohl, D. (yp.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Complete Edition*. New York: Addison Wesley Longman.
- Bacabac, E. (2008). *From Cyberspace To Print: Re-Examining The Effects Of Collaborative Online Invention On First-Year Academic Writing (докторска дисертација)*. Преузето: 10. 7. 2012. са OhioLINK, Electronic Thesis and Dissertations:
https://etd.ohiolink.edu/ap/10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:bgsu1213041126
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.
- Bjekić, D. (2013). Nastavne metode učenja na daljinu i kreiranje onlajn kurseva. У R. Krneta, D. Šćepanović (yp.), *Preporuke za razvoj i realizaciju studijskih programa na daljinu (23–33)*. Univerzitet u Kragujevcu. Преузето са <http://www.dlweb.kg.ac.rs/files/Preporuke-Web.pdf>
- Blagojević, S. (2005). Novi nastavni predmet na našem univerzitetu – pisanje za akademske potrebe . *Zbornik radova Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti (567–574)*. Beograd: Filološki fakultet.
- Boeglin, M. (2010). *Akademsko pisanje korak po korak, Od haosa ideja do strukturisanog teksta*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Brown, J., Rodgers, T. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Eduka.
- Butcher, K. (2006). The Efficacy of Peer Review in Improving E.S.L Students' Online Writing. University of New Orleans Theses and Dissertations. Paper 381.
Преузето: 10. 1. 2016. са <http://scholarworks.uno.edu/td/381/>
- Campbell, A. (2003). Weblogs for Use with ESL Classes. *The Internet TESL Journal*, 9(2). Преузето: 11. 1. 2010. са <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>

- CARNet. (2012). *Što je digitalna kompetencija?* Преузето: 21. 3. 2014 ca
http://www.carnet.hr/upload/javniweb/images/static3/91305/File/Digitalna_kompetencija_prirucnik.pdf
- CARNet. (2014). *Instrukcijski dizajn*. Преузето: 30. 7. 2014 ca CARNet:
http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni/mkod/metodika/instr_dizajn.html
- Christudason, A. (2003). Peer Learning. *Successful Learning*(37). Преузето: 24. 2. 2012 ca <http://www.cdtl.nus.edu.sg/success/sl37.htm>
- Churches, A. (2009). *Bloom's Digital Taxonomy*. Преузето: 10. 7. 2012. ca Educational origami:
<https://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom's+Digital+taxonomy+v3.01.pdf>
- Coyle, J. (2007). *Wikis In The College Classroom: A Comparative Study Of Online And Face-To-Face Group Collaboration At A Private Liberal Arts University (doctoral dissertation)*. Преузето: 10. 7. 2012. ca OhioLINK, Electronic Thesis and Dissertations:
https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=kent1175518380&disposition=inline
- Dougiamas, M., Taylor, P. (2003). Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. In D. Lassner, C. McNaugh (yp.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003* (171– 178). Chesapeake, VA: AACE. Преузето: 20. 7. 2014. ca <http://research.moodle.net/mod/data/view.php?d=1&rid=105>
- Đukić, M. (2009). *Mogućnosti i ograničenja primene autorskih programa u nastavi nemačkog kao stranog jezika pomoću računara*. Magistarska teza odbranjena na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition, Second Edition* . Oxford: Oxford University Press.
- Eydelman, N. (2013). A blended English as a Foreign Language academic writing course. U B. Tomlinson, C. Whittaker (yp.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation* (43– 51). Преузето: 10. 7. 2012. ca

- http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf
- Fagen, A., Crouch, C., Mazur, E. (2002). Peer Instruction: Results from a Range of Classrooms. *The Physics Teacher*, 40, 206-209.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 1(32), 175–187.
doi:10.1080/1355800950320212
- Flower, L., Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-87.
- Flower, L., Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. 32(4), 365-87.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011 [1983, 1993]). *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences* (Eleventh ed.). New York: Basic Books.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley and Computer Publishing.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley and Computer Publishing.
- Gojkov, G. (2002). Konstruktivizam kao epistemološko-metodološka osnova postmoderne didaktike 1. *Pedagogija*, XL(4), 27–50.
- Gokhale, A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. (M. Sanders, Ed.) *Journal of Technology Education*, 7(1). Преузето: 6. 8. 2013. ca <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>
- Greitzer, F. (2002). A Cognitive Approach to Student-centered E-learning. *Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 46, 2064-2068.
doi:10.1177/154193120204602515
- Guth, S. (2007). Discovering Collaborative e-Learning Through an Online Writing Course. *Innovate: Journal of Online Education*, 3(2). Преузето ca <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol3/iss2/4>
- Hanrahan, S., Isaaks, G. (2001). Assessing Self- and Peer-assessment: the students' views. *Higher Education Research Development*, 20(1). Преузето: 10. 1. 2016. ca https://pes.concordia.ca/docs/assessing_self.pdf
- Hart, J. (2014). *Top 100 Tools for Learning*. Преузето: 1. 7. 2015. ca Centre for Learning and Performance Technologies: <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>

- Hoy, C. (2010). *The Adult Learner in the Online Writing Course* (doktorska disertacija). Preuzeto: 10. 7. 2015. ca
https://etd.ohiolink.edu/ap/10?0::NO:10:P10_ETD_SUBID:49365
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.
- In-Seok, K. (2009). The Relevance of Multiple Intelligences to CALL Instruction. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 1-21. Preuzeto: 10.7.2014. ca
<http://www.readingmatrix.com/articles/kim/article.pdf>
- Kloss, R. (1988). Toward Asking the Right Questions: The Beautiful, the Pretty, and the Big Messy Ones. *The Clearing House*, 61(6), 245-248. Preuzeto ca
<http://www.jstor.org/stable/30188330>
- Kljakić, D. (2007b). Evolucija elektronskog učenja. *Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja "Naša škola"*, LIII(42), 3-19.
- Kljakić, D. (2007a). E-learning – učenje za net generaciju. *Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja "Naša škola"*, LIII(39), 3-17.
- Krathwohl, D., Anderson, L. (2002). *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*. Preuzeto: 10.7.2012. ca University of Northern Colorado:
http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf
- Krneta, R., Šćepanović, D. (yp.). (2013). *Preporuke za razvoj i realizaciju studijskih programa na daljinu*. DL@WeB, Tempus projekat Univerzitet u Kragujevcu. Preuzeto: 10.7.2014. ca
<http://www.dlweb.kg.ac.rs/files/Preporuke-Web.pdf>
- Krulj, R., Stojanović, S., Krulj-Drašković, J. (2007). *Uvod u metodologiju pedagoških istraživanja sa statistikom*. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju, Centar za naučno-istraživački rad.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazović, V. (2012). Blog kao moderna oglasna tabla u nastavi engleskog jezika. U B. Radić-Bojanić (yp.), *Virtuelne interakcije i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti* (37–51). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Lee, H. (2008). *Students' Perceptions of Peer and Self Assessment in a Higher Education Online Collaborative Learning Environment* (doctoral dissertation). Preuzeto: 10. 7. 2012. ca The University of Texas at Austin:
<https://www.lib.utexas.edu/etd/d/2008/leeh55399/leeh55399.pdf>

- Leki, I. (1991). The Preferences of ESL Students for Error Correction in College-Level Writing Classes. *Foreign Language Annals*, 24, 203 – 218. doi:10.1111/j.1944-9720.1991.tb00464.x
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers and Education*, 48(2), 185–204. doi:10.1016/j.compedu
- Lindstrøm, C., Schell, J. (2013). Leveraging technology to enhance evidence-based pedagogy: A case study of Peer Instruction in Norway. *ACTAS DEL VI SIMPOSIO: LAS SOCIEDADES ANTE EL RETO DIGITAL (7-19)*. Baranquilla, Colombia: CÂTEDRA EUROPA.
- Ljubojević, D. (2014). Implementing peer assessment tools to enhance teaching writing. *Зборник радова са 5. међународне конференције eLearning*, 131-134. Преузето са <http://econference.metropolitan.ac.rs/past-conferences/2014-2/>
- Manochehr, M. (2006). The Influence of Learning Styles on Learners in E-Learning Environments: An Empirical Study. *2006*, 18. Преузето: 10. 6. 2014. са <https://www.economicsnetwork.ac.uk/cheer/ch18/manochehr.pdf>
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. New Jersey: Pearson Prentice Hall. Преузето са [http://kiemdinhcl.duytan.edu.vn/Upload/Announcement/Documents/Mazur\(1997\)Peer-Instruction.pdf](http://kiemdinhcl.duytan.edu.vn/Upload/Announcement/Documents/Mazur(1997)Peer-Instruction.pdf)
- Mazur, E. (2015). *Peer Instruction*. Преузето: 31. 7. 2015. са Mazur Group: <http://mazur.harvard.edu/research/detailspage.php?rowid=8>
- McGriff, S. J. (2000). *Instructional System Design (ISD): Using the ADDIE Model*. Преузето са <https://www.lib.purdue.edu/sites/default/files/directory/butler38/ADDIE.pdf>
- Mišić Ilić, B. (2007). Računari i učenje stranih jezika. У J. Vučo (yp.), *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*. (614–622). Beograd: Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine i Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Muangsamai, P. (2003). *EFL learning/writing development in the Internet environment: A case study from pre-medical students' perspectives (докторска дисертација)*. Преузето: 10. 7. 2015. са OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center:

https://etd.ohiolink.edu/ap/10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:osu1063212800

- Muilenburg, L., Berge, Z. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29–48. Преузето: 10. 10. 2012. ca <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.88.2865&rep=rep1&type=pdf>
- Nadrljanski, Đ., Soleša, D., Nadrljanski, M. (2008). *Digitalni mediji – obrazovni softver, univerzitetski udžbenik*. Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.
- National Commission on Writing. (2003). *College Board*. Преузето: 10. 6. 2014. ca Neglected R, The Need for a Writing Revolution: http://www.collegeboard.com/prod_downloads/writingcom/neglectedr.pdf
- Oshima, A., Hogue, A. (1997). *Introduction to Academic Writing: Second Edition*. New York: Addison Wesley Longman.
- Oshima, A., Hogue, A. (2006). *Writing Academic English: Forth Edition*. New York: Pearson Education.
- Peachey, N. (2009). *Web 2.0 Tools for Teachers*. Преузето: 15. 11. 2014. ca <http://www.scribd.com/doc/19576895/Web-2-0-Tools-for-Teachers>
- Penney, S. (2010). *Bloom's Taxonomy Pyramid*. Преузето: 14. 10. 2012. ca Indiana State University: <http://faculty.indstate.edu/spenney/bdt.htm>
- Petrović, M. e. (2006). *Internet u Srbiji 2006, empirijska studija PC i internet penetracije*. Преузето: 10. 11. 2012. ca Beogradska otvorena škola: http://www.bos.rs/cepit/materijali/Internet_u_Srbiji_2006.pdf
- Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1982). *Intelektualni razvoj deteta: izabrani radovi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Преузето ca <https://edorigami.wikispaces.com/file/view/PRENSKY+-+DIGITAL+NATIVES+AND+IMMIGRANTS+1.PDF>
- Raspopovic, M., Jankulovic, A., Runic, J., Lucic, V. (2014). Success Factors for e-Learning in a Developing Country: A Case Study of Serbia. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3). Преузето ca <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1586>

- Richards, J., Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Salmons, J. (2007). *Online Social Culture: Does it Foster Original Work or Encourage Plagiarism?* Преузето: 10. 7. 2015. ca Oranim Academic College of Education Israel:
<http://www.oranim.ac.il/sites/heb/SiteCollectionImages/pictures/discipline/docs/plagiarism.pdf>
- Salmons, J. (2008). Taxonomy of Collaborative E-Learning. У L. A. Tomei (yp.), *Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration*. Hershey, New York: Information Science Reference. Преузето: 31. 7. 2015. ca
https://waynedenver.files.wordpress.com/2014/09/encyclopedia-of-information-technology-curriculum-integrationtqw_darksiderg.pdf
- Scriven, M., Paul, R. (1987). Defining critical thinking. *8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform*. Преузето ca
<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Shudooh, Y. (2003). *The Application of Computers in Developmental Writing Classes (докторска дисертација)*. Преузето: 10. 7. 2012. ca OhioLINK, Electronic Thesis and Dissertations Center:
https://etd.ohiolink.edu/ap/10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:ucin1053095635
- Siemens, G. (2002). *Instructional Design in Elearning*. Преузето: 14.7.2014. ca elearnspace: <http://www.elearnspace.org/Articles/InstructionalDesign.htm>
- Siemens, G. (2007). Procjena značajki medija: Korištenje multimedije za postizanje ishoda učenja. *Edupoint časopis, časopis o primjeni informacijskih tehnologija u obrazovanju, VII(53)*. Преузето ca
<http://edupoint.carnet.hr/casopis/53/clanci/3.html>
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, 657-677. Преузето ca
- Staker, H., Horn, M. (2012). *Classifying K-12 Blended learning*. Преузето: 20. 11. 2011. ca Innosight Institute: <http://www.innosightinstitute.org/innosight/wp-content/uploads/2012/05/Classifying-K-12-blended-learning2.pdf>

- Suzić, N. (2002). Efikasnost interaktivnog učenja u nastavi: eksperimentalna provjera. *Obrazovna tehnologija 2/2002*, 13–45. Преузето: 30. 9. 2012. ca <http://suzicnenad.com/category/radovi/>
- Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3). Преузето: 15. 8. 2013. ca <http://www.jstor.org/stable/1170598>
- Trajanovic, M., Domazet, D., Misić Ilić, B. (2007). Distance learning and foreign language teaching. *Balkan Conference in Informatics (BCI 2007)*, (441-452). Bulgaria. Преузето: 12. 7. 2012. ca telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190064/document
- Turpen, C., Finkelstein, N. (2010). The construction of different classroom norms during Peer Instruction: Students perceive differences. *PHYSICAL REVIEW SPECIAL TOPICS - PHYSICS EDUCATION RESEARCH*, 6(020123-1). doi:10.1103/PhysRevSTPER.6.020123
- UNESCO. (2002). *Information and Communication Technologies in Teacher Education (A Planning Guide)*. (E. Khvilon, yp.) Преузето: 11. 10. 2012. ca UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf>
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Vigotski, L. (1996a). *Problemi opšte psihologije (Sabrana dela, tom II)*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. (1996b). *Problemi razvoja psihe (Sabrana dela, tom III)*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Villamil, O., De Guerro, M. (1998). Assessing the Impact of Peer Revision on L2 Writing. *Applied Linguistics*, 19(4).
- Warschauer, M. (1996). Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In F. S. (yp.), *Multimedia language teaching* (3–20). Tokio: Logos International. Преузето ca <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>
- Warschauer, M. (2002). Networking into academic discourse. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 45–58. Преузето: 28. 7. 2015. ca http://www.education.uci.edu/person/warschauer_m/networking.html

- Warschauer, M., Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57–71.
- Warschauer, M., Shetzer, H., Meloni, C. (2002). *Internet for English Teaching*. Washington: United States Department of State, Office of English Language Programs.
- Weigle, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whittaker, C. (2013). Introduction. У В. Tomlinson, C. Whittaker, *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation* (12). London: British Council.
- Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocjenjivanje jezika (prevod)*. (2002). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 209–222.
- Zornić, D., Hasanović, E. (2011). Uloga interakcije u online učenju. *Elektronski zbornik radova sa međunarodne konferencije YUINFO 2011*. Преузето: 25. 6. 2012. са <http://www.e-drustvo.org/proceedings/YuInfo2011/html/pdf/229.pdf>
- Аничих, О., Барловац, Б. (2010). Учење на даљину – е-образовање. *Зборник радова са 3. интернационалне конференције Техника и информатика у образовању*. Чачак: Технички факултет. Преузето: 10. 10. 2012. са <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2010/PDF/RADOVI/Zbornik%20radova%20TIO%202010.pdf>
- Антић, С. (2007). Технике „подупирања” учења у сценаријима за часове активног учења/наставе у природним наукама . *XIII Научни скуп Емпиријска истраживања у психологији, Књига резимеа*. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Бабић, Ж. (2005). Анализа грешака у писменим радовима. *Philologia*(3), 55 – 61.
- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2008). *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет.
- Говедарица Трајковић, А. (2013). *Концепт обуке наставника за примену информационо-комуникационих технологија у настави* (мастер рад). Београд: Факултет организационих наука Универзитета у Београду.

- Димитријевић, Н. (1999). *Тестирање у настави страних језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђорђевић, Ј. (2013). *Могућност примене технологије веб 2.0 у настави граматике енглеског језика (докторска дисертација)*. Ниш: Филозофски факултет.
- Ђукић, М. (2003). Конструктивистичка евалуација наставе: Дидактичке импликације. *Зборник одсека за педагогију (21/22)*, 107– 117.
- Ђукић, М., Шпановић, С. (2009). Е-портфолио као средство евалуације у основношколској настави. *Иновације у настави, XXII(3)*, 88-98.
- Живковић, Д. (1994). *Теорија књижевности са теоријом писмености (Једанаесто издање)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Жиропађа, Љ., Миочиновић, Љ. (2007). *Развојна психологија*. Београд: Чигоја штампа.
- Завод за вредновање образовања и васпитања. (2013). *Опити стандарди постигнућа за крај општег средњег образовања и васпитања и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета*. Преузето: 10. 11. 2014. са Завод за вредновање образовања и васпитања: <http://www.ceo.edu.rs/usluge/2-uncategorised/143-standardi-u-obrazovanju>
- Завод за унапређивање образовања и васпитања. (2011). Правилнику о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању. Службени гласник РС, бр. 74/2011.
- Завод за унапређивање образовања и васпитања. (2013). *Стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Закон о информационој безбедности. (2016). Преузето са Народна скупштина Републике Србије: <http://www.parlament.gov.rs/upload/archive/files/cir/pdf/zakoni/2016/3515-15.pdf>
- Јурић, С., Марковић, С., Лулић, Ј., Минић Алексић, Д., Мијатовић, Г. (2014). *Примена информационо-комуникационих технологија у настави – приручник о веб технологијама у настави за потребе пројекта Развионица*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

- Клајн, И., Шипка, М. (2007). *Велики речних страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Кликовац, Д. (2008). *Српски језик за VIII разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кундачина, М., Банђур, В. (2007). *Академско писање*. Ужице: Учитељски факултет.
- Лазовић, В. (2012). The use of blogs in language teaching. *Иновације у настави*, XXV(1), 120-126. Преузето са <http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2011/04/Inovacije-1-12.pdf>
- Лончаревић, М. (2007). Компјутер у настави страних језика. *Норма*, 1, 23-38.
- Љубојевић, Д. (2010а). Примена LMS Moodlea у настави страних језика. *Часопис за савремену наставу Иновације у настави*, XXIII(2010/4), 115-125.
- Љубојевић, Д. (2011). *Крај у коме живим*. Преузето: 10. 11. 2014. из Зборника радова програма „Дигитални час“:
http://www.digitalnaskola.rs/konkurs/brojPrijavaPoPredmetuIRazredu/razred_3/Strani%20jezik%201/397.html
- Љубојевић, Д. (2012). Теоријске основе учења на даљину. *Зборник радова са међународне конференције Дигитализација културне и научне баштине, Учење на даљину и интерактивна настава*. 4, 107-120. Београд: Филолошки факултет, Универзитет у Београду.
- Љубојевић, Д. (2013). Конструктивистичка парадигма као нова теоријска основа за усвајање страног језика. *Филолошка истраживања данас, Језик и образовање*. 2, 27-44. Београд: Филолошки факултет, Универзитет у Београду.
- Марковић, Е. (2010). *Вршњачко учење*. Преузето са портала Креативне школе:
http://www.kreativnaskola.rs/Preuzimanje_Materijali/vrsnjacko_ucenje.pdf
- Марковић, С. (2012). Пример комбиновања класичног и електронски комбинованог учења у школском систему у Србији. In А. Вранеш, Љ. Марковић, Г. Александер (ур.), *Дигитализација културне и научне баштине, универзитетски репозиторијуми и учење на даљину*. 4, 205-213. Београд: Филолошки факултет.

- Милатовић, В. (2007). *Усмено и писмено изражавање*. Београд: Рачунарски факултет.
- Министарство за науку и технолошки развој РС, Народна библиотека Србије и Центар за евалуацију у образовању и науци. (2009). *Акт о уређивању научних часописа*. Службени гласник 7/09.
- Мишић Илић, Б. (2011). Настава језика струке као синергија знања језика и струке—један пример из наставне праксе. *Теме*, 35(3), 875-887. Преузето: 30. 7. 2014. са <http://teme.junis.ni.ac.rs/teme3-2011/teme%203-2011-11.pdf>
- Мур, Џ. (2010). *Како писати некњижевне текстове*. Београд: Креативни центар.
- Национални просветни савет. (2013). *Смернице за унапређивање улоге информационо-комуникационих технологија у образовању*. Преузето: 10. 11. 2014. са http://www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/2013/12/SMERNICE_final.pdf
- Пешикан, М., Јерковић, Ј., Пижурица, М. (2010). *Правопис српскога језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Поповић, М. (2013). *Образовање и обуке наставника на Западном Балкану (превод публикације Европске комисије)*. Београд: Фондација Темпус.
- Раичевић, В. (2009). *Методологија истраживања у методици наставе страних језика*. Београд: Чигоја штампа.
- Раичевић, В. (2011). *Речник лингводидактичке терминологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ристановић, Д. (2006). Елементи психолошких основа хеуристичког модела наставе. *Узданица(1-2)*, 155-165. Преузето: 19. 8. 2010. са www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Uzdanica%20PDF/Uzdanica1.pdf
- Ристић, М. (2006). Е-учење – нове технологије и настава страних језика. *Монографска публикација Иновације у настави страних језика*, 101-111.
- Рот, Н., Радоњић, С. (2011). *Психологија за други разред гимназије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Солдатић, Д. (2013). *Образовање и обуке наставника на Западном Балкану (превод публикације Европске комисије)*. Београд: Фондација Темпус.
- Стаматовић, М., Вукотић, С. (2008). *Управљање маркетингом, стратешки приступ*. Нови Сад: СЕКОМ - books, d.o.o.

- Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја.* (2011). Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Стојнов, Д. (2005). *Од психологије личности ка психологији особа (Конструктивизам као нова платформа у образовању и васпитању).* Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Тоболка, Е. (2002). *Модел рачунарски подржане наставе енглеског језика и методе њене реализације као фактор унапређења и информатизације образовања (докторска дисертација).* Зрењанин: Универзитет у Новом Саду, Технички факултет "Михајло Пупин". Преузето: 10. 7. 2015. са [http://www.cris.uns.ac.rs/DownloadFileServlet/DisertacijaDoktorat.pdf?controlNumber=\(BISIS\)71225&fileName=Doktorat.pdf&id=821](http://www.cris.uns.ac.rs/DownloadFileServlet/DisertacijaDoktorat.pdf?controlNumber=(BISIS)71225&fileName=Doktorat.pdf&id=821)
- Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (2005). *Педагогија, уџбеник за наставнике.* Београд: ИП Научна књига Комерц.
- Шуваковић, У. (2010). *Академско писање у друштвеним наукама.* Београд: Досије.

Данијела Љубојевић је рођена 17. 6. 1979. године у Нишу, где је завршила основну школу и гимназију општег смера. Основне студије енглеског језика уписала је 1998. године на Филозофском факултету у Нишу на Департману за англистику. На Филолошком факултету у Београду одбранила је мастер рад 2008. године. На америчком универзитету Орегон (University of Oregon, American English Institute) завршила је курс *Critical Thinking in Language Learning and Teaching (CT) Curriculum* као добитник стипендије *E-Teacher Scholarship*, коју додељује америчка влада наставницима широм света на конкурс за наставнике.

Своје радове презентovala је на многим међународним конференцијама и научним скуповима. Неки од радова налазе се у Базама знања ЗУОВ-а и Управе за дигиталну агенду. На конкурс Управе за дигиталну агенду 2012. године освојила је 3. место у категорији радова за друштвене науке и спорт за рад *Food Adventure*.

До сада је учествовала у следећим међународним пројектима:

- ИПА 2011 „Подршка развоју људског капитала и истраживању – развој општег образовања и људског капитала“ (ИКТ тренер за наставнике и тренер у оквиру методичко-педагошке обуке)
- *Open Discovery Space: A socially-powered and multilingual open learning infrastructure to boost the adoption of eLearning resources* (национални координатор пројекта за Србију)
- Пројекат Еразмус+ *Trans2Work (School-to-Work Transition for Higher Education Students with Disabilities in Serbia, Bosnia Herzegovina and Montenegro)* (наставник-истраживач).

Члан је Управног одбора Друштва за стране језике и књижевности Србије и спољни сарадник Завода за унапређивање образовања и васпитања.

Предаје енглески језик у ОШ „Мирослав Антић“ у Београду и на Факултету за информационе технологије Универзитета Метрополитан у Београду.

Мајка троје деце.

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Потписани-а Данијела Љубојевић
број индекса 08183Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Развој вештине академског писања на енглеском као страном језику
помоћу алата за сарадничко учење и оцењивање

- 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, 7. 11. 2016.

Данијела Љубојевић

ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ ВЕРЗИЈЕ ДОКТОРСКОГ РАДА

Име и презиме аутора Данијела Љубојевић
Број индекса 08183Д
Студијски програм ДАС Језик, књижевност, култура
Наслов рада Развој вештине академског писања на енглеском као страном језику помоћу алата за сарадничко учење и оцењивање
Ментор др Ненад Томовић

Потписани/а _____

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, 7. 11. 2016.

Данијела Љубојевић

ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Развој вештине академског писања на енглеском као страном језику
помоћу алата за сарадничко учење и оцењивање

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).

Потпис докторанда

У Београду, 7. 11. 2016.

Данијела Лубојевић