

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ У
КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Анита В. Јанковић

КОМБИНОВАНИ МОДЕЛ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА
ТЕРЦИЈАРНОМ СТЕПЕНУ ОБРАЗОВАЊА: ПРОБЛЕМИ,
ИЗАЗОВИ И ПОТЕНЦИЈАЛНА РЕШЕЊА

Докторска дисертација

Косовска Митровица, 2023. година

UNIVERSITY OF PRIŠTINA
IN KOSOVSKA MITROVICA
FACULTY OF PHILOSOPHY

Anita V. Janković

BLENDDED LEARNING APPROACH IN ENGLISH LANGUAGE
TEACHING AT THE TERTIARY LEVEL OF EDUCATION:
PROBLEMS, CHALLENGES, AND POTENTIAL SOLUTIONS

Doctoral Dissertation

Kosovska Mitrovica, 2023

ПРИШТИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ В
Г. КОСОВСКА МИТРОВИЦА
ФИЛОСОФСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Анита В. Янкович

КОМБИНИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ
ЯЗЫКУ НА УРОВНЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ,
ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНЫЕ РЕШЕНИЯ

Докторская диссертация

Г. Косовска Митровица, 2023 год

Ментор: Проф. др Данијела Кулић, ванредни професор, Филозофски факултет у Косовској Митровици, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Република Србија; научна област Филолошке науке, ужа научна област Англистичка лингвистика.

Чланови комисије:

1. _____
2. _____
3. _____

Датум одбране:

*Данијелу,
захвалност за 25 година сарадње и подршке!*

КОМБИНОВАНИ МОДЕЛ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА ТЕРЦИЈАРНОМ СТЕПЕНУ ОБРАЗОВАЊА: ПРОБЛЕМИ, ИЗАЗОВИ И ПОТЕНЦИЈАЛНА РЕШЕЊА

РЕЗИМЕ

Предмет овог истраживачког пројекта је утврђивање когнитивних и афективних ставова наставника према дигиталној технологији и задовољство студената применом модела комбиноване наставе, који се спроводи имплицитно на факултетима Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици. Овај истраживачки проблем је релевантан из неколико разлога. Прво, комбинована настава је један од приоритета стратегије развоја високог образовања у Србији до 2030. године која предвиђа систематизацију иновативних наставних метода и имплементацију информационо-комуникационих технологија у настави и учењу (акција ВО-3Д23). Затим, модел комбиноване наставе може да пружи флексибилност неопходну не само у времену кризе у јеку пандемије, већ и за будућност високог образовања. Коначно, развој вишеструке писмености је један од општих циљева високог образовања, а развој студија на даљину један од приоритета акредитације.

Општи циљ ове дисертације је креирање програма обуке наставника и студената за успешну примену модела комбиноване наставе на основу резултата две студије пресека које су срж овог истраживачког пројекта. Специфични циљеви су: а) идентификација и селектовање чињеница и ставова у постојећим теоријама учења страног језика како би се пронашла адекватна подршка програму комбинованог модела учења; б) испитивање афективних и когнитивних ставова наставника и студената о употреби дигиталне технологије у настави; ц) утврђивање нивоа дигиталне компетенције наставника и студената; и д) испитивање правца кретања ставова наставника и задовољства студента у контексту модела комбиноване наставе у последњој декади.

Емпиријски део рада се састоји од две студије пресека и компаративне анализе како би се испитале почетне претпоставке на којима се заснива овај истраживачки пројекат. Прва студија пресека је имала за циљ да прво испита ставове наставника о употреби дигиталне технологије у настави уз помоћ квантитативног инструмента, а затим да утврди ниво њихових дигиталних компетенција кроз самопроцену квалитативном методом уз

помоћ интервјуа. Специфични циљеви друге студије пресека су испитивање задовољства студената применом модела комбиноване наставе и утврђивање нивоа дигиталних компетенција и навика студената кроз њихову самопроцену. За потребе ове студије коришћене су два квантитативна инструмента. Коначно, компаративна анализа је урађена да се прво утврде сличности у ставовима наставника и студената, а затим да се утврди узлазни тренд у позитивном односу према дигиталној технологији током година примене модела комбиноване наставе.

Резултати прве студије пресека су показали да наставници имају позитиван став према примени дигиталне технологије, а повећана употреба рачунара у настави смањила је родне разлике у ставовима међу наставницима. Ови налази су оповргнули хипотезу којом се претпостављало да ће наставници исказати одређени ниво анксиозности у раду на мрежи у поређењу са традиционалном наставом. Већина наставника себе описује као просечне кориснике што је очекиван налаз у складу са хипотезом којом се тврди да наставници не поседују дигиталне вештине неопходне за успешну примену модела комбиноване наставе. Из прикупљених података у другој студији пресека може се закључити да већина студената има основне дигиталне вештине док су вештине коришћења комплекснијих софтвера или обављања мултимедијалних задатака на мрежи мање заступљене. Ови резултати указују на то да студентима недостају критичне дигиталне вештине за успешну примену комбинованог учења. Испитивање задовољства студената овим моделом је показало статистички значајну позитивну везу између квалитета наставе и олакшаног учења, занимљивости материјала и постигнутих циљева наставе. Такође, квалитет повратне информације наставника показао се као важан фактор у задовољству студената, што је у складу са утисцима испитаника. Коначно, компаративна анализа је утврдила сличности у ставовима наставника и студената као што се и постулирало на почетку. Други циљ компаративне анализе је био да се испита правац кретања ставова наставника и задовољства студената у контексту комбиноване наставе у последњој декади. Препознат је изразит узлазни тренд у позитивним ставовима наставника према дигиталној технологији, али узлазни тренд у испитивању задовољства студената није јасно изражен.

Ови резултати ће помоћи у креирању програма обуке наставника и студената за успешну примену модела комбиноване наставе. Такође, ова сазнања могу помоћи у развоју стратегија за боље искоришћавање дигиталних технологија у високом образовању и разумевању утицаја коришћења дигиталних уређаја на академско постигнуће студената као и за разумевање ставова и дигиталних вештина и навика наставника у универзитетском окружењу и потенцијално информисати интервенције усмерене ка унапређењу ових вештина кроз програм формалне обуке. Недвосмислено је указано на то да постоји потреба за адекватном обуком наставника како би се унапредила ефикасност комбиноване наставе и примене дигиталних технологија. Коначно, овај тип истраживања има значајну улогу у континуираном унапређењу образовног система и обезбеђењу квалитета наставе.

Кључне речи: настава енглеског језика; модел комбиноване наставе; високо образовање; ставови према дигиталној технологији; дигиталне вештине; програм обуке.

Научна област: Филолошке науке

Ужа научна област: Англистичка лингвистика

УДК број: 378.147::811.111'243

BLENDED LEARNING APPROACH IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT THE TERTIARY LEVEL OF EDUCATION: PROBLEMS, CHALLENGES, AND POTENTIAL SOLUTIONS

SUMMARY

The object of this research project are attitudes of lecturers towards digital technology and student satisfaction with the blended learning approach, which is implicitly implemented at the University of Priština in Kosovska Mitrovica. This research problem is relevant for several reasons. First, the blended learning approach is one of the priorities of the strategy for the development of higher education in Serbia until 2030, which envisages the systematization of innovative teaching methods and the implementation of information and communication technologies in teaching and learning (action VO-ZD23). Secondly, the blended learning approach can provide the flexibility necessary not only in times of crisis in the midst of a pandemic, but also for the future of higher education. Finally, the development of multiple literacies is one of the general goals of higher education, while the development of a distance learning program is one of the accreditation priorities.

The general aim is to create a training program for lecturers and students for the successful implementation of the blended learning approach based on the results of two cross-sectional studies at the core of this research project. The specific aims are: a) identifying and selecting foreign language learning theories in order to find adequate support for the program of the combined learning model; b) examining the affective and cognitive attitudes of lecturers and students about the use of digital technology in teaching; c) determining the level of digital competence of lecturers and students; and d) determining the direction of teachers' attitudes and student satisfaction in the last decade.

The empirical part of the dissertation consists of two cross-sectional studies and a comparative analysis to examine the initial assumptions on which this research project is based. The first cross-sectional study aimed to first examine teachers' attitudes about the use of digital technology in teaching by means of a quantitative instrument, and then to determine the level of their digital competencies through self-assessment using a qualitative method by means of an interview. The second cross-sectional study aimed to examine the student satisfaction with the blended learning approach and to determine the level of their digital competencies and habits

through their self-assessment. For the purposes of this study, two quantitative instruments were used. Finally, a comparative analysis was performed to first determine the similarities in the attitudes of lecturers and students, and then to determine the upward trend in the positive attitude towards digital technology during the years of application of the blended learning approach.

The results of the first cross-sectional study showed that lecturers have a positive attitude towards the use of digital technology and that increased use of computers in teaching reduced gender differences. These findings refuted the hypothesis that the lecturers would show a certain level of anxiety in online teaching. The majority of respondents described themselves as average users, which is an expected finding in line with the hypothesis that lecturers do not possess the digital skills necessary for the successful implementation of blended learning. From the data collected in the second cross-sectional study, it can be concluded that the majority of students have basic digital skills indicating the lack of critical digital skills to successfully implement blended learning approach. The examination of students' satisfaction showed a statistically significant positive relationship between the quality of teaching and facilitated learning, the appeal of the teaching material and the achieved learning goals. Also, the quality of the teacher's feedback proved to be an important factor in student satisfaction, which is in line with the respondents' impressions. Finally, the comparative analysis established similarities in the attitudes of lecturers and students, as was postulated. The second aim of the comparative analysis was to examine the direction of teacher attitudes and student satisfaction in the last decade. A distinct upward trend was recognized in teachers' positive attitudes towards digital technology, but the same was not found while examining student satisfaction.

The obtained results would support the design of a training program for teachers and students for the successful implementation of the blended learning approach, which is the general aim of this research project. Additionally, these findings can contribute to the development of strategies for better use of digital technologies in higher education and further the understanding of the impact of digital devices on students' academic achievement. Moreover, the understanding of the attitudes, digital skills and habits of teachers in the university environment can potentially informing interventions aimed at improving these skills through a formal training program. It was unequivocally indicated that there is a need for adequate teacher training in order to improve the effectiveness of combined teaching and the application of digital technologies. Finally, this

type of research has a significant role in the continuous improvement of the educational system and in assuring the quality of teaching.

Keywords: English language teaching; blended learning approach; higher education; attitudes towards digital technology; digital skills; training program.

Scientific field: Philology

Scientific subfield: English Linguistics

UDC number: 378.147::811.111'243

КОМБИНИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА УРОВНЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНЫЕ РЕШЕНИЯ

РЕЗЮМЕ

Предметом этого исследовательского проекта является определение когнитивных и аффективных отношений преподавателей к цифровым технологиям и удовлетворенности студентов применением комбинированной модели обучения, имплицитно реализующейся на факультетах Приштинского университета с временным пребыванием в Косовска-Митровице. Данная исследовательская проблема актуальна по нескольким причинам. Во-первых, комбинированное обучение является одним из приоритетов стратегии развития высшего образования в Сербии до 2030 года, которая предусматривает систематизацию инновационных методов обучения и внедрение информационно-коммуникационных технологий в преподавание и обучение (действие ВО-3Д23). Во-вторых, модель комбинированного обучения сможет предоставить гибкость, необходимую не только в кризисное время в разгар пандемии, но и для будущего высшего образования. Наконец, развитие множественной грамотности является одной из общих целей высшего образования, в то время как развитие дистанционного обучения является одним из приоритетов аккредитации.

Общая цель данного исследовательского проекта заключается в создании программы подготовки преподавателей и студентов для успешной реализации комбинированной модели обучения, на основе результатов двух поперечных исследований, составляющих суть данного исследовательского проекта. Специфическими целями являются: а) идентификация и отбор фактов и соображений в рамках существующих теорий обучения иностранному языку, для того чтобы найти адекватную поддержку программы комбинированной модели обучения; б) изучение аффективных и когнитивных отношений преподавателей и студентов к использованию цифровых технологий в обучении; в) определение уровня цифровой компетентности преподавателей и студентов; г) изучение тенденций в отношении преподавателей к комбинированной модели обучения и удовлетворенности студентов ее применением в последнее десятилетие.

В целях проверки исходных предположений, на которых основывается данный исследовательский проект, эмпирическая часть диссертации состоит из двух поперечных исследований и сравнительного анализа. Первое поперечное исследование было направлено на то, чтобы, использованием инструмента количественного исследования, изучить отношение преподавателей к применению цифровых технологий в обучении, а также, применением качественного метода, при помощи интервью, определить уровень их цифровой компетентности через самооценку. Специфические задачи второго поперечного исследования заключаются в изучении удовлетворенности студентов применением комбинированной модели обучения, а также в определении уровня цифровых компетенций и навыков студентов посредством их самооценки. Для целей настоящего исследования использовались два инструмента количественного анализа. Наконец, был проведен сравнительный анализ, с целью выявления сходства во взглядах преподавателей и студентов, а также утверждения тенденции к росту положительного отношения к цифровым технологиям в годы применения комбинированной модели обучения.

Результаты первого поперечного исследования показали, что преподаватели положительно относятся к использованию цифровых технологий, а более широкое использование компьютеров в обучении способствует уменьшению гендерных различий. Полученные результаты опровергли гипотезу о том, что преподаватели будут проявлять определенный уровень тревожности при онлайн-работе по сравнению с традиционным видом обучения. Большинство преподавателей считают себя средними пользователями, что является ожидаемым результатом в соответствии с гипотезой о том, что преподаватели не обладают цифровыми навыками, необходимыми для успешного внедрения моделей комбинированного обучения. Опираясь на данные, собранные во втором поперечном исследовании, можно сделать вывод, что большинство студентов обладают базовыми цифровыми навыками, в то время как навыки использования более сложного программного обеспечения или выполнения мультимедийных задач в интернете встречаются реже. Эти результаты указывают на то, что студентам не хватает наиболее важных цифровых навыков для успешного применения комбинированного обучения. Исследование удовлетворенности студентов этой моделью показало статистически значимую положительную связь между качеством преподавания и облегченным обучением, интересностью материала и достигнутыми учебными целями. Кроме того,

качество обратной связи преподавателя оказалось важным фактором удовлетворенности студентов, что соответствует впечатлениям респондентов. Наконец, сравнительный анализ обнаружил сходство во взглядах преподавателей и студентов, как и постулировалось в начале исследования. Вторая цель сравнительного анализа заключалась в изучении тенденций в отношении преподавателей и удовлетворенности студентов в контексте комбинированной модели обучения в последнее десятилетие. Выявлена отчетливая тенденция к росту положительного отношения преподавателей к цифровым технологиям, однако тенденция к росту удовлетворенности студентов не была четко выражена.

Полученные результаты могут способствовать созданию программы подготовки преподавателей и студентов для успешной реализации комбинированной модели обучения, что является общей целью данного исследовательского проекта. Кроме того, эти результаты могут помочь в разработке стратегий для более эффективного использования цифровых технологий в высшем образовании и в понимании влияния использования цифровых устройств на академическую успеваемость студентов, а также в понимании взглядов и цифровых навыков преподавателей в университетской среде, и способствовать разработке и принятию мер, направленных на улучшение этих навыков, посредством официальной программы обучения. Однозначно указывается на необходимость адекватной подготовки преподавателей в целях повышения эффективности комбинированного обучения и применения цифровых технологий. В конечном итоге, этот вид исследования играет значительную роль в постоянном совершенствовании системы образования и в обеспечении более высокого качества преподавания.

Ключевые слова: обучение английскому языку; модель комбинированного обучения; высшее образование; отношение к цифровым технологиям; цифровые навыки; программа обучения.

Научная область: Филологические науки

Узкая научная область: Английская лингвистика

УДК: 378.147::811.111'243

Садржај

Увод.....	1
1. Теоријски оквир	8
1.1. <i>Преглед теорија и приступа учењу страног језика у традиционалном контексту</i> ..	9
1.1.1. Конструктивистичка парадигма	12
1.1.2. Методе у настави енглеског језика	23
1.2. <i>Преглед теорија и приступа у виртуелном окружењу за учење</i>	26
1.3. <i>Онлајн учење</i>	38
1.4. <i>Ванредна настава на даљину</i>	42
1.5. <i>Комбиновано учење</i>	44
1.5.1. Предности	46
1.5.2. Недостаци	61
1.5.3. Фактори успеха	69
1.5.4. Препреке	81
2. Дигитална писменост	89
2.1. <i>Појам и потребе</i>	90
2.2. <i>Дигитална писменост у образовању на терцијарном нивоу</i>	92
2.3. <i>Мултимодална писменост – императив у настави енглеског језика</i>	96
3. Истраживање 1: Ставови и компетенције наставника – студија пресека.....	99
3.1. <i>Методологија</i>	101
3.2. <i>Анализа квантитативних резултата</i>	104
3.3. <i>Анализа квалитативних резултата</i>	107
3.4. <i>Дискусија</i>	113
3.5. <i>Закључак</i>	117
4. Истраживање 2: Задовољство студената – студија пресека	119
4.1. <i>Методологија</i>	122
4.2. <i>Анализа резултата</i>	126
4.3. <i>Дискусија</i>	135
4.4. <i>Закључак</i>	138
5. Дискусија: Компаративна анализа	141
5.1. <i>Наставници и студенти</i>	141

5.2. Хронолошки преглед.....	146
5.3 Закључак.....	150
6. Обука у комбинованој настави: предлог програма	153
6.1. Научене лекције и препоруке за програм обуке наставника у високом образовању.....	173
6.2. Пример часа енглеског језика по моделу комбиноване наставе.....	182
7. Закључак	211
Литература.....	216
Прилози.....	233
Транскрипт интервјуа.....	233
Листа дигиталних алата и сервиса наведених у раду.....	242
Списак фигура	247
Биографија аутора.....	253
Изјаве	254
Изјава о ауторству.....	254
Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада	255
Изјава о коришћењу	256

Увод

С обзиром на то да се образовна стварност драстично мења из дана у дан, а поготово у последње две године услед пандемије коронавируса, јавила се потреба да се традиционални начин учења у класичној учионици преиспита, те да се уведе нови концепт који укључује развијене дигиталне компетенције како наставника тако и ученика. Нови модел, такозвано комбиновано учење/настава не искључује традиционални концепт учења, већ уводи у наставу страног језика електронско учење за које је неопходно обучити наставнике и студенте како би се задовољили нови стандарди у образовању. Имплементирањем новог модела у настави страног језика наставници се припремају за рад у посебним околностима, у ситуацијама када је немогуће држати часове у просторијама школе из различитих разлога који ће у раду бити наведени. Пре пандемије коронавируса, комбиновано учење било је избор, а сада је неопходност.

Предмет овог истраживачког пројекта је утврђивање когнитивних и афективних ставова наставника и задовољство студената током и након примене модела комбиноване наставе, који се спроводи имплицитно на факултетима Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици. Овај истраживачки проблем је релевантан из неколико разлога. Прво, комбинована настава један је од приоритета стратегије развоја високог образовања у Србији до 2030. године која предвиђа систематизацију иновативних наставних метода и имплементацију информационо-комуникационих технологија у настави и учењу (акција ВО-ЗД23). Затим, интеграцијом нових облика електронске наставе, система за управљање учењем и све богатијим искуством на дигиталним уређајима показало се да модел комбиноване наставе може да пружи флексибилност неопходну не само у времену кризе као сада већ и за будућност високог образовања, а посебно за рад нашег факултета у датим условима. Коначно, развој вишеструке писмености један је од општих циљева високог образовања, а развој студија на даљину један од приоритета акредитације. Модел комбиноване наставе може задовољити све ове захтеве, а успешна примена се може постићи на два начина: а) одозго према доле – институционална директива и подршка могу осигурати одрживост примене; б) одоздо према горе – студенти и наставници својим ентузијазмом и залагањем могу бити

покретачка снага овог процеса. Сходно томе, главни фокус у овом раду је на приступу одоздо према горе, дакле на студенте и наставнике.

Бабић (Babić, 2012) извештава о бројним студијама које потврђују да употреба дигиталне технологије у образовању највећим делом зависи од ставова наставника, који пак одређују ниво њихових дигиталних вештина, степен прилагодљивости, као и квалитет њихове иновативне праксе. Стога, ставови и предрасуде наставника о улози дигиталне технологије у наставном процесу, њихова перцепција вредности, те технологије за исходе учења и њихово лично самопоуздање и компетенције играју важну улогу у успешној примени модела комбиноване наставе (Janković & Diedrichs, 2019). Важност наставника огледа се и у томе што су они потенцијалне препреке у овом процесу. Њих Ертмер (Ertmer, 2005) класификује као „баријеру другог реда“ (баријере првог реда су институционална подршка, технички услови, ресурси, и сл.). Ове препреке на нивоу наставника могу се даље поделити на: недостатак поверења у дигиталну технологију, недостатак дигиталних компетенција наставника, отпор према променама и негативни ставови. Поверење и компетенција често иду руку под руку.

Друга популација која је кључна у примени модела комбиноване наставе у високом образовању су студенти (Janković & Diedrichs, 2018). Статус студента данас имају деца рођена у првој деценији XXI века, што их чини познатим миленијалцима који су технолошки оснажени и генерално способни за нове технологије. Марк Пренски (Prensky, 2001) назива их дигиталним номадима, док је њихове наставнике окарактерисао као дигиталне имигранте. Поједини аутори сматрају да миленијалци нису склони мишљењу вишег реда, да нису вољни да преузму интелектуалне ризике и да решавање проблема посматрају као низ избора на екрану (Dziuban et al., 2018). Изгледа да је лако помешати високу технолошку софистицираност миленијалаца са зрелошћу, али не треба заборавити да су многи од ових нових студената још увек адолесценти који ретко користе дигиталну технологију за учење. Модел комбиноване наставе, између осталог, мења носиоца одговорности за учење и напредовање. Сада су студенти ти који су одговорни за своја академска постигнућа, а истраживања су показала да нису нарочито вешти у самосталном учењу уз помоћ дигиталне технологије (Stanojević Gocić & Janković, 2021). Имајући у виду наведене аргументе, за успешну систематску примену модела комбиноване наставе на

Филозофском факултету Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, неопходно је испитати афективне и когнитивне ставове наставника о употреби дигиталне технологије и анализирати ниво њихових дигиталних компетенција, као и утврдити ниво задовољства студената овим моделом учења.

Сходно томе, општи циљ овог истраживачког пројекта је креирање програма обуке наставника и студената за успешну примену модела комбиноване наставе на основу резултата две студије пресека. Специфични циљеви су: а) идентификација и селектовање чињеница и ставова у постојећим теоријама учења страног језика како би се пронашла адекватна подршка програму комбинованог модела учења; б) испитивање афективних и когнитивних ставова наставника и студената о употреби дигиталне технологије у настави; ц) утврђивање нивоа дигиталне компетенције наставника и студената; и д) испитивање правца кретања ставова наставника и задовољства студента у контексту модела комбиноване наставе у последњој декади.

Ова докторска дисертација делом се ослања на искуство и резултате анализе прве и друге примене комбинованог учења како на Филозофском факултету у Косовској Митровици тако и шире на Универзитету у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици: а) године 2013. у оквиру пројекта Темпус БЛАТТ (Janković & Spasić, 2014; Janković, 2015; Jovanović et al., 2015); б) године 2020. као ванредна настава на даљину (енгл. *emergency remote learning*) због пандемије коронавируса (Kulić & Janković, 2022; Кулић & Јанковић, 2022). Ове студије, и искуство стечено у том периоду, утичу на формулацију очекиваних резултата овог истраживања. Наиме, један од очекиваних резултата је потврђивање хипотезе да ставови наставника и њихово самопоуздање у коришћењу дигиталне технологије утичу на успешност примене модела комбиноване наставе. Први кораци на овом плану показали су повишени ниво неповерења у дигиталну технологију код наставника, али се ово истраживање сада врши након стицања искуства поготово у ванредној настави на даљину, па је очекивано и да су се ставови наставника променили и да су њихове дигиталне компетенције сада на завидном нивоу. Такође, очекује се да студенти искажу сличне ставове и да су додатно развили своје дигиталне компетенције, па да самим тим показују већи ниво задовољства моделом комбинованог учења. Конкретно, овај истраживачки пројекат заснива се на следећим хипотезама:

- x1 Ставови наставника и студената утичу на ефикасност примене модела комбиноване наставе.
- x2 Наставници исказују виши ниво анксиозности током онлајн компоненте наставе (у поређењу са традиционалним приступом).
- x3 Студенти исказују виши ниво анксиозности током онлајн компоненте наставе (у поређењу са традиционалним приступом).
- x4 Наставници и студенти не поседују дигиталне вештине неопходне за успешну примену модела комбиноване наставе.
- x5 Наставници и студенти имају сличне ставове о моделу комбиноване наставе.
- x6 Формална обука наставника и студената је обавезни услов за успешну примену модела комбиноване наставе.

Како би се проверила почетна становишта коришћене су различите истраживачке методе и организоване су две студије пресека. Пре свега, коришћене су дескриптивна метода, метода анализе и синтезе, методе индукције, дедукције и закључавања приликом читања релевантне литературе и апстраховања валидних ставова и резултата у датој области. Две студије пресека чине емпиријски део ове дисертације, у којима су подаци прикупљани квантитативном и квалитативном методом уз помоћ упитника и интервјуа, а анализирани су статистичким алатима и тематском анализом. Прва студија пресека обухвата наставнике Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, различите старосне доби, који кроз одговоре у упитнику исказују своје ставове и афективна стања током примене комбинованог модела учења које је спровођено у одређеном периоду (2016–2021). Слично, друга студија пресека обухвата студенте који су учили енглески језик на Катедри за енглески језик и књижевност Филозофског факултета у Косовској Митровици, а који су, такође, кроз анкету исказали свој степен задовољства комбинованим моделом учења. Други комплементарни део истраживања наставничке популације представља квалитативну студију која је спроведена путем интервјуа којим се испитује самопроцена њихових дигиталних вештина и навика. Интервјуи су снимани апликацијом *Voice Recorder*. У Прилогу се налази транскрипт интервјуа, а средство интерпретације резултата је тематска анализа. Коначно, уз помоћ

компаративне анализе, извршено је поређење ставова наставника и студената у потрази за заједничким и различитим карактеристикама како би се утврдиле смернице за креирање програма обуке наставника и студената за успешну примену модела комбиноване наставе.

Табела 0.1. Преглед главних поглавља дисертације

Поглавље	Садржај поглавља
Теоријски оквир	Преглед теорија и приступа учењу страног језика у традиционалном контексту <ul style="list-style-type: none"> • Конструктивистичка парадигма • Методе у настави енглеског језика
	Преглед теорија и приступа у виртуелном окружењу за учење
	Онлајн учење
	Ванредна настава на даљину
	Комбиновано учење <ul style="list-style-type: none"> • Предности • Недошаци • Фактори успеха • Препреке
Дигитална писменост	Појам и потребе
	Дигитална писменост у образовању на терцијарном нивоу
	Мултимодална писменост – императив у настави енглеског језика
Истраживање 1: Ставови и компетенције наставника – студија пресека	Методологија
	Анализа квантитативних резултата
	Анализа квалитативних резултата
	Дискусија
	Закључак
Истраживање 2: Задовољство	Методологија

студената – студија пресека	Анализа резултата
	Дискусија
	Закључак
Дискусија: Компаративна анализа	Наставници и студенти
	Хронолошки преглед
	Закључак
Обука у комбинованој настави: предлог програма	Научене лекције и препоруке за програм обуке наставника у високом образовању
	Пример часа енглеског језика по моделу комбиноване наставе

Овај рад подељен је на шест главних поглавља (Табела 0.1.). Прво поглавље бави се теоријама и приступима учења страног језика у традиционалном контексту учионице и непосредне комуникације, као и у виртуелном простору као додатној димензији учења у комбинованом моделу, а посебно је истакнут друштвени конструктивизам као основа овог модела. Неколико закључака изведено је у овом поглављу, а пре свега истакнута је важност разграничења између онлајн учења, ванредне наставе на даљину и комбинованог учења због планирања наставних материјала и активности у одговарајућем контексту, искуства актера и њихових ставова и одређења циља наставне методе и интеракције између наставника и студената. Такође, важно је уважити таксономију дигиталних компетенција и уврстити различите начине активног учешћа у виртуелном простору. У другом поглављу расправља се о концепту дигиталне писмености и њеном доприносу остварењу циљева одрживог развоја у високом образовању, посебно у подручју подучавања енглеског језика на терцијарном нивоу. Поголавље истражује предности примене концепта дигиталне писмености у високом образовању и њен потенцијални утицај на реформу наставног процеса. Такође, расправља се о томе како су дигитални медији и текстуална продукција довели до повећане циркулације мултимодалних текстова у мрежним дигиталним окружењима, што истиче важност проучавања мултимодалне писмености у школама. У наредна три поглавља дат је опис две студије пресека и компаративне анализе добијених резултата и изведених закључака. Коначно, у шестом поглављу изнесен је предлог програма формалне обуке наставника и описана је пилот-

реализација тог програма на малом узорку наставничке популације, конкретно са наставницима енглеског језика у основном и средњем образовању кроз програм професионалног развоја, а у организацији Центра за стручно усавршавање у образовању, Лесковац. Изведене су неке основне лекције из те прве реализације и формулисане препоруке за побољшање програма. На крају, представљен је пример наставне припреме за уводни час предмета 20.EO1O01 Савремени енглески језик 1 по моделу комбиноване наставе у оквиру студијског програма Енглеског језика и књижевности на Филозофском факултету у Косовској Митровици.

Рад се заокружује сумирањем главних закључака. На крају рада налазе се списак коришћене литературе и прилози у коме су дати упитници, транскрипт интервјуа, листа дигиталних алата наведених у раду, списак фигура, биографија аутора и обавезни административни формулари.

1. Теоријски оквир

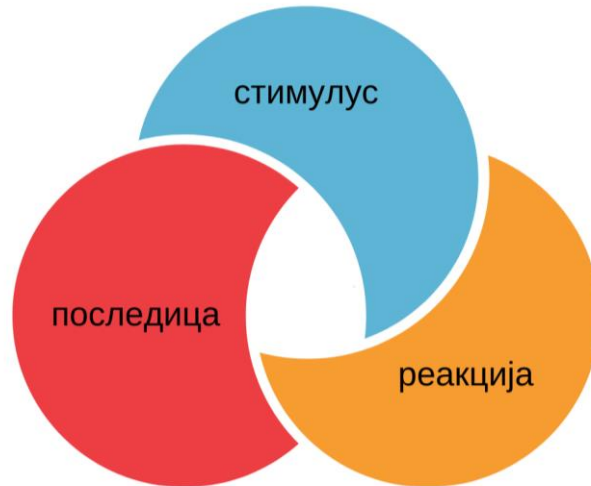
У овом поглављу биће речи о теоријама и приступима учењу страног језика у традиционалном контексту учионице и непосредне комуникације, као и у виртуелном простору као додатној димензији учења у комбинованом моделу који је овде у фокусу. Битно је напоменути да примена модела комбиноване наставе не подразумева само миграцију дела наставног процеса у виртуелни простор већ и преиспитивање теорија и исхода учења како наставни процес не би постао жртва употребе дигиталне технологије зарад ње саме. Прво, исходи учења треба да рефлектују додатну димензију у процесу наставе, поред таксономије дигиталних компетенција потребних за активно учешће. Друго, потребно је уврстити различите начине активног учешћа као што је колаборативно учење, затим правила комуникације у виртуелном простору, етичка употреба дигиталних ресурса и слично. Коначно, упориште за примену модела комбиноване наставе међу теоријама учења пронађено је у теорији друштвеног конструктивизма (Кулић, 2019), која се заснива на идеји да људи конструишу знање кроз лично искуство; обједињујући две веома важне и природне особине учења: инсистирање на личном стварању знања и учење кроз друштвену интеракцију (Al-Huneidi & Schreurs, 2012).

Даље, у поглављу ће бити објашњени кључни појмови чије разграничење је пресудно за сагледавање предмета овог истраживачког рада. Уочавање разлика између учења на мрежи (онлајн учење), ванредне наставе на даљину и комбинованог учења важно је из неколико разлога. Најпре, планирање наставних материјала и активности под погрешним претпоставкама и њихова употреба у неодговарајућем контексту угрожава наставни процес и исходе учења (Vollbrech et al., 2020). Друго, искуства актера у одређеном моделу наставе и њихови резултирајући ставови могу лако бити погрешно протумачени. На пример, ванредна настава на даљину често се поистовећује са онлајн наставом, али када се оконча криза и наставни процес нормализује, постоји велика вероватноћа да ће људи памтити искључиво лоше примере из времена ванредне наставе (Кулић & Јанковић, 2022). Сходно томе, напор да се докаже ефикасност онлајн образовања који је улаган годинама биће обезвређен. Коначно, модел наставе који се примењује, као и средина у којој се реализују наставне активности, одређује циљ наставне методе и интеракцију између наставника и студената (Dijkstra et al., 1992).

1.1. Преглед теорија и приступа учењу страног језика у традиционалном контексту

Начин на који подучавамо у високом образовању биће вођен првенствено нашим уверењима или чак важније, заједнички договореним консензусом унутар академске дисциплине о томе шта чини валидно знање из дате области или предмета. Природа знања усредсређује се на питање како ми знамо оно што знамо. Шта нас наводи да верујемо да је нешто „истинито“? Питања ове врсте су епистемолошке природе. Пошто се предавачи у пост-секундарном образовању ангажују првенствено због своје предметне експертизе или стручних вештина, неопходно је увести и представити, макар само накратко, главне теорије учења. У пракси, чак и без формалне обуке или познавања различитих теорија учења, сви наставници и предавачи ће организовати наставу у оквиру једног од ових главних теоријских приступа, без обзира на то да ли су свесни образовног жаргона који се односи на ове теорије (Bates, 2015). Такође, како онлајн учење, комбиновано учење, али и неформалне дигиталне мреже ученика еволуирају, нове теорије учења су у настајању. У наставку ће бити представљене три водеће теорије учења са освртом на епистемологију у њиховој основи.

Бихејвиоризам, као приступ позитивизму, заснован је на веровању да истина постоји изван људског ума и независно од тога у шта појединац верује и налазимо га у раду аутора као што су Блумфилд (Bloomfield, 1984), Скинер (Skinner, 1953), Торндајк (Thorndike, 1932) и Вотсон (Watson, 1931). Према њиховом мишљењу, учење језика је, као и свака друга врста учења, поједностављено као формулисање навика. Овај поглед произилази из истраживања на пољу психологије (Schunk, 2011) где се учење посматра као било која врста понашања на основу појмова стимулуса и реакције (Слика 1.1). Основе бихејвиоризма могу се испитати кроз рад Павлова који као први приступ асоцијативном учењу наводи појам сигнално учење (енгл. *signal learning*) или класично условљавање (Brown, 2000). Као други приступ асоцијативном учењу, Скинер предлаже појам оперативног учења, тј. оперативног условљавања (Brown, 2000).



Слика 1.1. Понашање се учи и везано је за стимулус (Schunk, 2011, стр. 78)

На пољу усвајања и учења матерњег или страног језика, бихејвиористи су сматрали да се ти процеси одвијају уз помоћ имитације и награде. Наиме, у раном узрасту приликом усвајања матерњег језика „деца имитирају гласове које чују у свом непосредном окружењу и похваљена су за то што чине [...] па настављају да имитирају и вежбају гласове и обрасце, све док не створе навик у правилне употребе језика“ (Kulić, 2019, стр. 17). Учење страног језика почиње са сетом истих навика које су настале из процеса усвајања матерњег језика и наставља се са развојем нових навика уз неизбежно мешање за које бихејвиористи сматрају да је основа за грешке у употреби страног језика (Lightown & Spada, 1993 према Kulić, 2019, стр. 18). Пошто је бихејвиоризам игнорисао значајну улогу ученика и њихове когнитивне или менталне процесе и пренаглашавао улогу средине у обликовању дететовог учења, бихејвиоризам је изгубио популарност у корист Пијажеове теорије когнитивног развоја почетком 50-их година прошлог века (Schunk, 2011).

Сходно томе, у то време, 1950-их и 1960-их, развија се *когнитивизам* као последица свих критика упућених на рачун бихејвиоризма. Когнитивни психолози су се заинтересовали за менталне процесе у које су укључени учење и начин на који људи граде своје знање (Hofer & Pintrich, 1997). Према Шанку (Schunk, 2011), главни фокус когнитивизма је начин на који се информације обрађују и чувају. Јавља се концепт „ум као компјутер“ (Слика 1.2) и схватање да постоји двојака меморија, краткорочна и дугорочна, које условљавају начине обраде и задржавања информација, тј. учење. Когнитивни

приступи учењу, са фокусом на разумевање, апстракцију, анализу, синтезу, генерализацију, евалуацију, доношење одлука, решавање проблема и креативно размишљање, изгледа да се боље уклапају у наставни процес у високом образовању него бихејвиоризам (Bates, 2015). У когнитивном приступу, наставни процес има за циљ да подучи студенте како да уче, да развија њихове менталне процесе и да продубљује њихово разумевање.



Слика 1.2. Ум као компјутер (Schunk, 2011, стр. 126)

Према когнитивном приступу, учење се темељи на обрађивању информација унутар ума појединца. Учење се не одвија само као одговор на спољне подражаје, већ је активан процес у којем појединац тумачи и повезује нову информацију с претходним знањем. Овде се претпоставља постојање когнитивних структура, као што су схеме, менталне представе и модели, које појединцима помажу да организују и памте информације (Cooper, 1993), а кроз интеракцију с новим информацијама, ове когнитивне структуре се мењају и развијају. Појединци су активни учесници у процесу учења, активно траже информације, постављају питања, решавају проблеме и повезују нова сазнања с постојећим знањем. У овом приступу се наглашава решавање проблема као кључни елемент учења, а разумевање како појединац размишља и решава проблеме помаже у развоју бољих метода подучавања и учења. Наравно, треба узети у обзир

индивидуалне разлике у учењу, попут разлика у когнитивним способностима, претходном знању, искуству и стилу учења. Когнитивни приступ се примењује у образовању како би се побољшала учинковитост учења. Неки од примера примене овог приступа укључују „конструисање метакогнитивних теорија које укључују знање и стратегије за које ученици верују да ће бити ефикасне у датој ситуацији“, а такво метакогнитивно знање је кључно за ефикасно саморегулисано учење (Schunk, 2011, стр. 289). Коначно, у високом образовању, циљ је подстакнути дубоко разумевање сложених концепата, аналитичко размишљање и примену знања у стварним ситуацијама па је зато когнитивни приступ адекватан на терцијарном нивоу.

1.1.1. Конструктивистичка парадигма

Пошто је когнитивизам занемаривао начине на које појединци стварају смисао света око себе, *конструктивизам* као друга перспектива у оквиру когнитивне психологије ступа на сцену. Конструктивизам се може посматрати као активно стварање смисла, тј. разумевања као резултат искуства у социо-културном контексту (Hofer & Pintrich, 1997). Два кључна елемента допринела су издвајању конструктивизма од когнитивизма, а то су концепти аутономије ученика и холистичке перспективе. Холистички приступ, познат и као искуствена теорија учења, представља динамичан и активни приступ учењу који се примењује у различитим областима образовања, не само у примењеној лингвистици и заснива се на дуализму акција и рефлексивности, као и искуство и апстракција (Blagojević & Kulić, 2013). Без обзира на област, холистичко учење подразумева стварање знања кроз креативну тензију између ових елемената, па је искуство централни подстицај и мотив за учење које се не своди само на когнитивни процес стицања знања и вештина већ се интегришу и размишљање, осећања, разумевање и понашање како би се осигурао целовит приступ учењу (Kolb & Kolb, 2008 према Blagojević & Kulić, 2013, стр. 17). Аутономија је концепт који ученика ставља у активну улогу у процесу учења и чини га јединим одговорним лицем за академски напредак, а холистичка перспектива наглашава учење у контексту и проматрање ученика као индивидуе са сопственом историјом, преференцијама, веровањима и слично. Иако се конструктивистички приступи могу

применити на све области знања, они своју примену најчешће налазе на друштвено-хуманистичком пољу, па тако и у настави страног језика (Bates, 2015).

Иако није пуно писао о конструктивизму, Стивен Крашен (Krashen, 1987) дао је неке коментаре о томе у односу на учење језика. Његов приступ усвајању језика наглашава важност улазне информације (енгл. *input*), односно језика којем су изложени ученици. Према његовој хипотези (енгл. *Comprehensible Input Hypothesis*), ученици усвајају страни језик када су изложени разумљивој улазној информацији која је мало изнад њиховог тренутног нивоа језичке компетенције (Krashen, 1987, стр. 20). У односу на конструктивизам, Крашен тврди да учење језика није потпуно индивидуални процес већ сматра да се језик не учи, већ да се језик ствара. Према његовој теорији (енгл. *The Acquisition-Learning Hypothesis*), учење језика је процес стварања значења из кода који је успостављен друштвеним договором, па се језик се ствара кроз социјалну интеракцију (Kulić, 2019, стр. 21). Језички идентитет појединца није пасивно створен од стране околине, већ га појединац сам активно ствара, на темељу његовог искуства и друштвеног контекста. На крају, иако Крашенов приступ наглашава улогу улазне информације и наглашава улогу ученика у процесу учења језика, такође признаје важност друштвене интеракције, што се може сматрати компатибилним с неким аспектима конструктивизма (Krashen, 1987, стр. 46).

Коначно, кровни термин „конструктивизам“ укључује и теорију друштвеног конструктивизма (енгл. *social constructivism*), која дефинише знање као производ друштвене интеракције, тумачења и разумевања (Adams, 2006, стр. 245). Као што је већ напоменуто, друштвени конструктивизам је зачет још 70-их година прошлог века и дефинише учење као развој виших когнитивних функција који је неизбежно социјално-културно условљен (Blagojević & Kulić, 2013, стр. 19). Ова врста конструктивизма настала је након што је Пијаже већ описао своје теорије које укључују индивидуални или когнитивни конструктивизам (Powell & Kalina, 2009), а оснивач је Лев Виготски (Лев Семёнович Выготский), који је веровао у друштвену интеракцију као саставни део учења. Друштвени конструктивизам се заснива на друштвеним интеракцијама студената у комбинацији са процесом индивидуалног критичког мишљења. Сва истраживања и теорије Виготског су колективно укључени у друштвени конструктивизам и развој језика,

као што су когнитивни дијалог, зона проксималног развоја, друштвена интеракција, култура и унутрашњи говор (Vygotsky, 1962). Овај приступ темељи се на филозофији да знање није независна, објективна чињеница коју појединац пасивно прима, већ се гради и обликује путем интеракција с околином и другим људима. Друштвени контекст, култура, вредности и искуства играју кључну улогу у конструкцији знања (Schunk, 2011).

Како се стварање знања не може одвојити од друштвене средине у којој се формира, учење се посматра као процес активног стварања знања. Конструкти знања се формирају најпре на интерперсоналном нивоу пре него што се интернализује, стога се консензус између појединаца сматра коначним критеријумом по коме се суди о веродостојности знања. У том смислу учење постаје развој личности (Daniels, 2001 према Adams, 2006, стр. 246). Ова теорија преведена у педагогију базира се на неколико принципа:

- Фокус је на учењу, а не на постигнућу.
- Ученици су активни сарадници у стварању значења и знања.
- Улога наставника је да усмерава ученике.
- Задаци и наставне активности треба да буду саме себи циљ и сходно томе да имају имплицитну вредност.
- Оцењивање је активан процес откривања и прихватања заједничког разумевања.

У овом приступу је фокус на учењу, па је контрола у рукама ученика за разлику од приступа чији је циљ постигнуће и сва контрола почива на наставницима. Наредна импликација ових принципа је наглашавање улоге других у индивидуалном стварању знања, учење у овој парадигми је првенствено друштвени процес, па су ученици равноправни учесници у том процесу. Сходно томе, наставници више нису доминантни као што је случај у бихејвиористичком приступу, већ су позиционирани као организатори процеса и потенцијални извори информација, а Копли их назива фасилитаторима (Copley, 1992 према Adams, 2006, стр. 250). Четврти принцип указује на још једну тачку одвајања од традиционалних приступа. Наиме, оцењивање, учење и подучавање се посматрају као три повезана али одвојена процеса, а учење је синоним за добре оцене. Међутим, у складу са конструктивистичком перспективом, сва три аспекта образовања сачињавају интегралне делове истог процеса. Уопштено гледано, друштвени конструктивизам

реафирмише међузависан однос између учења, наставе и теорије сазнања (Al-Huneidi & Schreurs, 2012).

У високом образовању, друштвени конструктивизам се примењује на различите начине како би се подстакла активна сарадња између наставника и студената, критичко размишљање и самостално стварање знања (Beck & Kosnik, 2012). Ови циљеви се реализују кроз: дијалог и интеракцију – наставници иницирају дијалог и отворене дискусије у учионици, како би студенти разменили различите перспективе и искуства, и самим тим активно учествовали у стварању знања; колаборативно учење – студенти истражују и решавају проблеме кроз сарадњу са колегама, продубљују разумевање и надограђују властито знање; стварање значења – друштвени конструктивизам наглашава да сваки појединац гради властито знање и разумевање на темељу својих претходних искустава, уверења и културе, а на наставницима је да препознају различите перспективе студената и да их подстакну да активно учествују у овом процесу; активно учење – студенти истражују, постављају питања, траже одговоре и примењују своја сазнања у оквиру стварних ситуација и проблема; контекстуализацију – знање се увек посматра у одређеном друштвеном и културном контексту па се од наставника очекује да повежу градиво с реалним примерима и ситуацијама како би студенти боље разумели важност онога што уче; критичко размишљање – од студената се очекује да критички размишљају о информацијама које примају, да постављају питања и развијају аналитичке вештине како би доносили властите закључке; и, коначно, кроз индивидуализацију учења – сваки студент има јединствена искуства, а наставници треба да прилагоде свој приступ како би подржали индивидуални развој сваког појединца (Beck & Kosnik, 2012). Друштвени конструктивизам у високом образовању наглашава активну улогу студената у изградњи знања те ставља нагласак на дијалог, интеракцију и заједничко стварање знања. Кроз овакав приступ, студенти развијају дубље разумевање, развијају критичко размишљање и постају активни учесници у процесу учења.

Окружење за учење које одражава конструктивистичке принципе изгледа сасвим другачије од традиционалне учионице (Schunk, 2011). У традиционалној учионици наглашене су основне вештине, а наставни план и програм је представљен у деловима кроз уџбенике. Наставници дидактички шире информације студентима и траже тачне

одговоре на питања. Процена учења се разликује од наставе и обично се врши кроз тестирање, што студенти често раде сами. У конструктивистичкој учионици, наставни план и програм се фокусира на велике концепте кроз примарне изворе података и манипулативни материјал. Наставници комуницирају са студентима тражећи њихова питања и тачке гледишта, а процена је аутентична; проткана је наставом и укључује запажања наставника и приказ напретка студената (портфолио), који често раде у групама (Doolittle & Camp, 1999). Кључно је структурирати окружење за учење тако да ученици могу ефикасно да конструишу нова знања и вештине (Schuh, 2003). Неки од водећих принципа конструктивистичког окружења за учење приказани су на Слици 1.3 (Brooks & Brooks, 1999 према Schunk, 2011, стр. 261). Један од принципа је да наставници треба да постављају проблеме који су релевантни за студенте, где релевантност већ постоји или се појављује кроз посредовање наставника. Ово захтева време, што значи да други критични садржаји можда неће бити покривени. Релевантност се не утврђује претњом тестирањем студената, већ подстицањем њиховог интересовања и помагањем да открију како проблем утиче на њихове животе. Други принцип је да учење треба да буде структурирано око примарних концепата (Schunk, 2011). То значи да наставници осмишљавају активности око концептуалних група питања и проблема тако да идеје буду представљене холистички, а не изоловано. Могућност сагледавања целина помаже схватање делова. Холистичка настава не захтева жртвовање садржаја, већ подразумева другачије структурисање садржаја.



Слика 1.3. Водећи принципи конструктивистичког окружења за учење (Brooks & Brooks, 1999 према Schunk, 2011, стр. 261)

Треће, важно је тражити и ценити ставове студената (Schunk, 2011). Разумевање њихових перспектива је од суштинског значаја за планирање активности које су изазовне и занимљиве. Наставници ово могу постићи постављањем питања, подстицањем дискусије и слушањем шта студенти говоре. Четврто, наставни план и програм треба да одговори на потребе студената (Schunk, 2011). То значи да би садржаји наставног плана и програма требало да буду у складу са уверењима која студенти доносе у учионицу. Захтеви наставног програма морају бити мало изнад тренутних могућности студената, то јест у зони проксималног развоја, како би представљали изазов и створили оптималне услове за учење (Vygotsky, 1962). Коначно, конструктивистичко образовање захтева процену учења и постигнућа студената у контексту наставе (Schunk, 2011). Процењивање се врши континуирано током наставе и представља процену и студената и наставника. Аутентични облици оцењивања могу захтевати од студената да напишу рефлексивни параграф, расправљајући о томе шта су научили и зашто је ово знање корисно у свету, или да покажу и примењују вештине које су стекли. Задатак са којим се суочавају наставници, који покушавају да примене конструктивистичке принципе, може бити изазован. Многи нису спремни да подучавају на конструктивистички начин (Elkind, 2004 према Schunk, 2011, стр. 263), посебно ако наставници нису припремљени или обучени за такав подухват. Такође, постоје одређени фактори у образовном систему који делују против примене конструктивизма, а, пре свега, образовна култура у којој наставници предају на исти начин дуги низ година и имају стандардне наставне планове и програме (Powell & Kalina, 2009).

Упркос овим потенцијалним проблемима, према Адамсу (Adams, 2006) постоји много начина на које се могу применити конструктивистичко учење у својој наставној пракси и алати који подстичу интеракцију, дијалог, критичко размишљање и заједничко стварање знања (Табела 1.1). Наставници треба да развију психолошке или стратешке алате, науче наставне стратегије или активности које се базирају на теоријама Пијажеа и Виготског, и да користе ефикасне алате, као што су разговор, дискусија и истраживачке технике, те тако створе конструктивистичко окружење за учење које ће подстакнути студенте на размишљање и комуникацију (Powell & Kalina, 2009). Постоје различите перспективе учења и онога што чини ефикасну конструктивистичку учионицу, али стварање знања, искуства или разумевања је заједничко за све њих. На пример, креирање

конструктивистичке стратегије укључује успостављање заједничке интеракције у учионици како би студенти били ангажовани и пажљиви (Fosnot, 1996). Заједничка основа мора бити обезбеђена у учионици где су дискусије између наставника и студената слободне и где се студенти осећају пријатно да разговарају о својим идејама или концептима без инхибиција или страха.

Табела 1.1. Модели и алати који омогућавају примену конструктивистичког приступа (Powell & Kalina, 2009, стр. 247)

Групно учење	Студенти су подељени у групе у којима ће заједно истраживати одређену тему, расправљати и делити нова сазнања. Кроз међусобну интеракцију, они ће изложити различите перспективе и аргументе, што ће допринети дубљем разумевању градива.
Рад у паровима	Парови студената могу да решавају проблеме, раде на пројектима или постављају једни другима питања, како би подстакли критичко размишљање и међусобно дељење знања.
Проблемско учење	Решавање изазовних проблема пружа прилику студентима да примене своје знање за решавање стварних ситуација. Овакав приступ подстиче активно учење и примену стечених знања у пракси.
Истраживачки пројекти	Студенти спроводе истраживање о темама које их занимају и представљају своје резултате у облику презентација или радова. Ово подстиче самостално учење, истраживачке вештине и развој креативности.
Дигитални алати	Постоје многи дигитални алати који подржавају конструктивистички приступ учењу, подстичу интеракцију међу студентима и омогућавају заједничко стварање знања.

Практично искуство	Одласци на терен, посете институцијама или организацијама, праксе и радионице пружају студентима прилику за примену теорије у стварним ситуацијама и развијање практичних вештина.
Формативна процена	Формативна процена пружа континуирани увид у напредак студената. Ово укључује повратне информације, састанке с појединцима или малим групама и прилагођавање наставе према прикупљеним подацима.

Групно учење у настави енглеског језика у високом образовању се може реализовати кроз: тематска истраживања у складу са наставним програмом који подстиче интеракцију између студената и размену знања; дебате и расправе о контраверзним темама или актуелним догађајима које ће студентима пружити прилику да се суоче са различитим перспективама и аргументима, а кроз вербалну интеракцију ће развијати своје вештине комуникације и аргументације на страном језику; симулације ситуација из стварног живота, као што су путовања, пословни састанци и слично, где студенти имају прилику да користе језик у аутентичном контексту, развијајући самопоуздање.

Рад у паровима пружа прилику за сличне наставне активности као групно учење, с тим да је овај рад флексибилнији и лакше се прилагођава различитим потребама и циљевима наставе, а може се реализовати кроз: креативне пројекте, попут израде видео записа, скица, реклама, како би студенти развијали креативност и примењивали језичке структуре на занимљиве начине; лингвистичке игре и квизове где ће се парови такмичити; менторство међу студентима што подстиче сарадњу, међусобну подршку и осећај одговорности према партнеру.

Проблемско учење у контексту наставе енглеског језика у високом образовању може бити изузетно корисно за студенте, јер овај конструктивистички приступ подстиче активно учење и примену језичких вештина у аутентичним ситуацијама. Наставници могу да користе аутентичне материјале, попут чланака, видео-записа или дијалога из филмова

или серија које ће студенти анализирати и интерпретирати; или да поставе задатке који се темеље на стварним проблемима или контекстима.

Истраживачки пројекти као конструктивистичка активност наглашавају активно учење, самостално истраживање и развој креативности студената. Избор тема треба препустити студентима што ће их подстаћи да се више ангажују, а кроз истраживачки процес студенти ће учити како да анализирају информације и одаберу релевантне податке. Ова активност подстиче и креативност приликом представљања резултата у облику презентација, писаних радова, видео-записа или аудио-записа. Коначно, након представљања својих истраживања, студенти могу кроз рефлексију и дискусију обогатити своје разумевање о теми и научити нове аспекте од других студената.

Дигитални алати имају значајну улогу у подршци конструктивистичког приступа учењу јер омогућавају студентима активно учење, ступање у интеракцију са колегама и заједничко стварање знања. Форуми за дискусије на мрежи омогућавају временски флексибилно учење и интеракцију међу студентима, без обзира на локацију. Виртуелне учионице пружају окружење у којима се студенти и наставници могу састати и комуницирати у реалном времену путем софтвера за видео конференције подстичући међусобну интеракцију и учење. Алати за колаборативно писање и блогови су идеални за аутентичну употребу језика. Коначно, видео и аудио алати су корисни за мултимедијално презентовање садржаја које студенти праве. Ови дигитални алати омогућавају ангажовање студената на креативан и интерактиван начин, доприносећи размени и стварању знања у реалном времену.

Практично искуство пружа прилику за стицање знања и вештина који су трајнији и дубљи, јер су студенти ангажовани у процесу учења и стварања сопственог знања, што је у складу са конструктивистичким принципима. Овакав облик наставе пружа студентима могућност да се сусретну са реалним животним ситуацијама, у којима треба да комуницирају на енглеском језику, што им омогућава примену теоријског знања у пракси и развој практичних вештина. Студенти могу да посете различите институције или организације, као што су медијске куће, издавачке куће, музеји, културни центри, где се енглески језик користи у професионалном окружењу. Неки студијски програми укључују стручну праксу у иностранству где студенти имају прилику да живе и раде у аутентичном

окружењу. Оваква искуства им пружају дубље разумевање језика и културе, као и развој комуникационих вештина.

Формативна процена је део конструктивистичког приступа који пружа студентима прилагођено и ефикасно учење, што доприноси њиховом постигнућу и мотивацији. Наставници редовно пружају студентима повратне информације о њиховом напретку кроз прегледање задатака, праћење пројеката и других активности учења. Повратне информације се могу пружати кроз састанке са појединцима или малим групама како би наставници директно комуницирали са студентима и пратили њихов напредак, и како би разумели потребе и изазове сваког од њих појединачно. С друге стране, постоје различити дигитални алати који омогућавају праћење напретка студената и аутоматско давање повратних информација о којима ће бити више речи у делу о предностима комбинованог учења у потпоглављу 1.5.

Комбинација ових модела и алата може створити подстицајно окружење за конструктивистичко учење у којем студенти активно суделују у стварању властитог знања, развијају критичко размишљење и примењују своје знање на стварне изазове. Овакав приступ подстиче самопоуздање, знатижељу и повећава њихову мотивацију за даље учење (Powell & Kalina, 2009). Применом конструктивистичког приступа у настави енглеског језика, наставници стварају окружење у којем студенти постају активни учесници у властитом учењу. Кроз интеракцију с колегама, размену знања и излагање различитих перспектива, они ће изградити дубље разумевање наставних садржаја, побољшати своје комуникацијске вештине и применити стечено знање у стварним ситуацијама (Schuh, 2003). Примена формативне процене пружа студентима континуирану подршку и помаже им да развијају своје вештине и знање у ефикасном и прилагођеном окружењу. Ово такође омогућава наставницима да учине наставу интерактивнијом, динамичнијом и прилагоде је потребама сваког појединачног студента (Beck & Kosnik, 2012). Овакви активни и аутентични приступи настави енглеског језика у високом образовању омогућавају студентима примену теоријског знања у реалним ситуацијама и развој практичних вештина, које су од изузетног значаја за њихову будућу каријеру или наставак школовања.

У конструктивистичком приступу настави страног језика у високом образовању, учење се одвија кроз друштвено преговарање и посредовање, где студенти активно учествују у процесу и размењују идеје са својим вршњацима (Mondahl & Razmerita, 2014). Садржај и вештине су релевантни и одговарају потребама студената, што их мотивише да се ангажују у процесу учења. Наставници имају улогу водича и фасилитатора, подстичу радозналост и отвореност студената ка новим перспективама и идејама (Gold, 2001). Реализација учења у аутентичном окружењу пружа студентима могућност за примену знања у реалним ситуацијама. Наставници тумаче садржај и вештине у оквиру претходног знања студената, стварају контекст за разумевање и уз помоћ формативне процене могу да прилагоде будуће учење на основу добијених повратних информација (Schuh, 2003). Сходно томе, студенти постају активни учесници у процесу учења и развијају критичко размишљање и самосталност приликом стицања знања кроз стратегију саморегулације.

Конструктивистички наставник је више катализатор учења него традиционални инструктор; при чему је примарни фокус наставника сам процес учења и исходи који произилазе из тог процеса (Carwile, 2007). Улога наставника у овом окружењу је да делује као водич у процесу учења, да поставља питања о којима студенти треба да размисле и да им помогне да се крећу ка одговорима. Он није само фасилитатор учења, већ и ментор, консултант и тренер (Secore, 2017). Сходно томе, у конструктивистичком учењу на мрежи, наставник испуњава три основне улоге: организациону, друштвену и интелектуалну (Gold, 2001). Организациона улога наставника је да постави основу за дискусију, што значи да треба да постави циљеве, правила и распоред наставе (Carwile, 2007; Gold, 2001). Друштвена улога наставника је стварање безбедног, позитивног, пријатељског и стимулативног окружења које подстиче отворено и смислено искуство учења (Carwile, 2007; Gold, 2001). Најзад, и можда најважније, интелектуална улога наставника је да служи као фасилитатор разумевања. Наглашавањем кључних тачака дискусије и примарних идеја, као и постављањем питања, тражењем одговора и развијањем критичког мишљења, наставници омогућавају студентима стварање знања (Gold, 2001).

Концепт друштвеног конструктивизма у контексту наставе енглеског језика у високом образовању је сагледан у овом делу. Размотрена епистемологија подстиче интерактивно учење кроз групне активности, истраживање, решавање проблема,

различите перспективе, и подстиче критичко размишљање. У контексту наставе енглеског језика, учење се обогаћује кроз примену дигиталних алата, пројектног учења и радионица које подстичу практичну примену знања. Формативна процена се користи за прилагођавање наставе према напретку студената, а истраживачке технике омогућавају самостално учење и развијање креативности.

1.1.2. Методе у настави енглеског језика

Што се импликације теоријских сазнања и ставова ових школа мишљења у методици наставе страног језика тиче, бихејвиористички погледи на учење били су широко прихваћени и имали су снажан утицај на развој аудиолингвалног приступа настави страног језика (Brown, 2000). Механичко стварање навика, тренутно искорењивање грешака, вежбање по шаблонима, памћење дијалога, хорско понављање структуре могу бити неки од градивних блокова овог приступа учењу. Прелазак са бихејвиоризма на когнитивизам огледао се у стицању сложених когнитивних вештина у настави страног језика. Па тако категорисање, мнемотехника, смислено учење, активирање претходног знања, контекстуализација и слично су стратегије учења које произилазе из когнитивизма (Oxford, 1990). Коначно, конструктивистичка методика се увелико ослања на колаборативно учење, а наставника ставља у улогу водича по потреби (Bates, 2015). Могу постојати „степени“ конструктивизма, јер у пракси, наставник је први међу једнакима и помаже у усмеравању процеса тако да се постигну „прикладни“ резултати, а ученици морају да раде на стварању (енгл. *constructing*) сопственог значења.

Методе у настави страног језика су поред заснованости на теоријама учења, условљене и друштвеним, економским, политичким или образовним околностима, делом из теоријских разматрања (нове промене у теоријама језика и нове психолошке перспективе учења језика), делом из практичног искуства, интуиције и инвентивности. Стога, донекле, представљају комбинацију ставова о подучавању страног језика и карактерише их наглашавање појединачних аспеката као централног питања наставе и учења језика. Овде ћемо се кратко осврнути на неколико најпознатијих метода (Табела 1.2).

Табела 1.2. Четири главне методе у настави енглеског језика као страног (Richards & Rodgers, 2001)

Методe у настави енглеског језика	
Граматичко-преводна метода	Настава граматике страног језика, а њена основна техника је превођење са и на циљани језик.
Директна метода	Дијалог је главна техника за повезивање граматичке форме са објектима и сликама како би се утврдило значење.
Аудио-лингвална метода	Дијалог је главно средство за представљање језика кроз вежбање шаблона и симулације.
Комуникативна наставна метода	Комуникативна компетенција чини циљ наставе и развија четири вештине које подржавају међузависност језика и комуникације.

Граматичко-преводна метода, баш као што име говори, наглашава наставу граматике страног језика, а њена основна техника је превођење са и на циљани језик. У пракси, читање и писање су главни фокус; мало или нимало пажње се посвећује говору или слушању јер ученици прво морају да науче и разумеју граматику (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, стр. 18). Учеников матерњи језик одржава се као референтни систем у усвајању страног језика. Ученици су пасивни, а наставници се сматрају ауторитетом, па је ово приступ са наставником у центру пажње. Употреба граматичко-преводног метода у настави енглеског језика у основним и средњим школама у нашој земљи доводи до веома ниског нивоа комуникативних способности ученика након неколико година учења (Kulić, 2005, стр. 99).

Директна метода је радикална промена у односу на граматичко-превођење употребом циљаног језика као средства за наставу и комуникацију у учионици и избегавањем употребе првог језика и превођења као технике. То је прелазак са књижевног језика на говорни свакодневни језик као предмет ране наставе. Ова метода подразумева коришћење разговора између наставника и ученика кроз који се повезују граматичке

форме са објектима и сликама како би се утврдило значење (Harmer, 2015, стр. 56). У овом методу, граматика се учи индуктивно, а користе се дијалози за приказивање конверзацијског стила. Ученици су подстицани да користе само циљни језик у учионици, а ово је створило предрасуду против употребе матерњег језика у настави, иако се ова пракса променила у последње време. У овој методи, учење страног језика је аналогно усвајању првог језика. Директна метода јасно доприноси процесу учења и доводи до већег напретка (Harmer, 2015, стр. 43).

Аудио-лингвална метода је била прва која експлицитно потиче из лингвистике и психологије. Аудиолингвализам одражава дескриптивну, структурну и контрастивну лингвистику педесетих и шездесетих година. Као што је већ поменуто, психолошка основа је бихејвиоризам. Учење страног језика подразумева савладавање елемената или градивних блокова језика и учење правила по којима се ти елементи комбинују, од фонема преко морфема, преко речи до фразе и реченице. Дијалог је главно средство за представљање језика, а одређене технике вежбања, као што су вежбање шаблона и симулација су наглашене (Harmer, 2015, стр. 56). Међутим, чак и са употребом директног метода и аудио-лингвализма, говор је углавном био ограничен на понављање прописаних фраза. Уместо тога, тврдило се, посебно у другој половини XX века, да је потребан нови приступ настави који би омогућио ученицима да заиста користе језик како би комуницирали, а не само понављали оно што им је речено (Harmer, 2015, стр. 47).

Комуникативна наставна метода има за циљ да комуникативну компетенцију учини циљем наставе страног језика и развија процедуре за подучавање четири вештине које подржавају међузависност језика и комуникације. Једна од главних тековина ове методе била је преусмеравање фокуса са начина на који се формира језик (граматика, лексика, итд.) на сврху за коју се језик користи. Пионири попут Дејвида Вилкинса (Wilkins, 1976 према Harmer, 2015, стр. 57) 70-их година прошлог века истраживали су које појмове језик изражава и које комуникативне функције људи обављају језиком. Од ученика се очекује да буду активни учесници, а наставници су организатори, водичи, аналитичари, саветници или управници групних процеса. Нема сумње да се комуникативна метода развијала прилично брзо, доминира у настави страног језика у многим земљама не само јер чини учење језика занимљивијим већ и зато што помаже

ученицима да поред лингвистичке компетенције развију и комуникативну компетенцију (Munby, 1978). Овај приступ постао је стандард у подучавању страног језика јер испуњава циљеве наставе и зато што се подједнако вреднује правилна употреба језика као и сам процес учења (Bлагојевић & Kulić, 2013, стр. 21).

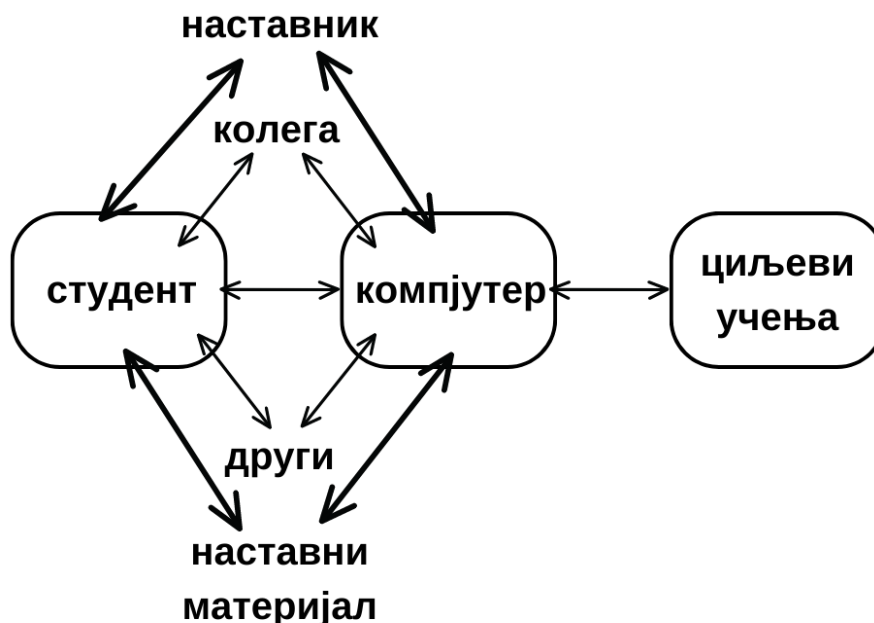
1.2. Преглед теорија и приступа у виртуелном окружењу за учење

Према речима познатог канадског филозофа и теоретичара медија, Маршала Меклуана, медијум чини поруку (енгл. *Medium is the message.*), медиј путем ког се порука преноси једнако је важан као и сама порука, медиј утиче на начин на који се порука прима и тумачи. Меклуанова изрека истиче важност медија у обликовању наших перцепција света око нас и наглашава важност разумевања како различити медији утичу на наше разумевање информација и комуникације. У контексту образовања, ова изрека наглашава важност начина на који се информације преносе и примају у образовном окружењу. На пример, исти наставни материјал може бити представљен кроз различите канале, као што су уџбеници, аудиовизуелни материјали или интерактивне дигиталне апликације. Сваки од тих медија има своје предности и недостатке, те утиче на начин на који се информација прима, разуме, па на крају и памти.

Теорије о којима је било говора су инспирисале различите медије, тј. техничке системе и алате за учење страног језика уз помоћ технологије. Скинерова теорија учења пружа теоријску основу за развој машине за подучавање, мерљивих циљева учења, учења уз помоћ компјутера, као и тестова вишеструког избора (Harasim, 2012). Бихејвиоризам још увек има вредност за учење чињеница или стандардизованих процедура напамет, као и за рад са децом или одраслима са ограниченим когнитивним способностима. Концепт ума као компјутера у когнитивизму утицао је на развој различитих технологија попут интелигентних система за подучавање као што су напредне верзије Скинерове машине за подучавање, вештачке интелигенције где се настоји да се ментални процеси човека пресликају у компјутерски софтвер и слично (Dijkstra et al., 1992). С друге стране, конструктивизам фаворизује аспекте попут емоција, мотивације, слободне воље, вредности и ширег спектра чула који чине људско учење веома различитим од начина на који рачунари функционишу. Технике неуролингвистичког програмирања могу се применити у учењу страног језика како би се побољшала комуникацијска и језичка

компетенција ученика (Harmer, 2015). На пример, визуелизација се може користити како би се помогло ученицима да замисле себе како комуницирају на страном језику у одређеној ситуацији, попут наручивања хране у ресторану или на пословном састанку или промена оквира (енгл. *reframing*) може помоћи ученицима да промене начин на који размишљају о својим проблемима у учењу језика и развију позитивнији став према учењу, затим, усидрење (енгл. *anchoring*) може се користити како би се повезала одређена емоција, попут самопоуздања, с одређеним задатком у учењу језика, попут говорења пред другима, коначно технике изградње односа (енгл. *rapport-building*) могу помоћи ученицима да успоставе везу са својим наставницима или колегама, што може олакшати комуникацију и учење језика (Harmer, 2015, стр. 87–88). Сходно томе, компјутерски софтвер за учење треба да одражава начин на који људи уче, а не да то учење уклопи у тренутна ограничења бихејвиористичког компјутерског програмирања (Bates, 2015).

Већ споменуто учење уз помоћ компјутера (енгл. *CALL – Computer Assisted Language Learning*) јесте академско и истраживачко поље које се брзо развијало крајем прошлог века и истражује улогу информационих и комуникационих технологија у учењу уопште, а посебно у настави страног језика (Слика 3). Пружа плодно тло за водеће, иновативно и високо креативно размишљање и научни рад, а само поље је инхерентно мултидисциплинарно (Schenker, 2013). Барсон и Дебски (Barson & Debski, 1996) наводе да се на том пољу преплићу истраживања из области усвајања другог језика, социологије, лингвистике, психологије, когнитивне науке, културолошких студија и обраде природног језика и спаја ове дисциплине са областима везаним за компјутерску технологију. На самом почетку, ограничења рачунарског хардвера била су велика. Данас, ове активности користе побољшану технологију за стварање високо интерактивних окружења за учење, пружајући ефикасну подршку за стицање вештина слушања, говора, читања и писања (Schenker, 2013). Компјутер, то јест технологија има посредничку улогу (Слика 1.4), студент комуницира путем компјутера у најширем смислу са наставницима, вршњацима, другима и материјалима у потрази за циљевима учења језика (Levy & Hubbard, 2005). Између осталог, ово посредовање може укључивати: архивирање и индексирање, дељење садржаја, повезивање, конторла времена и модификација садржаја.



Слика 1.4. Посредовање компјутера у процесу учења (Levy & Hubbard, 2005, стр. 145)

Паралелно са теоријама учења које су владале у одређеним периодима, тако и учење уз помоћ компјутера пролази кроз фазе, па тако имамо бихејвиористичку фазу са програмима који имитирају репетитивне језичке вежбе које се често назвају *drill and kill* (Carballo, 2010). Другим речима, рачунар служи као средство за испоруку наставног материјала ученику. Затим долази комуникативна фаза, у којој се компјутерски програми више фокусирају на примену језика него на форму, граматика је имплицитна, а ученици се подстичу да стварају аутентичне исказе (Underwood, 1984). Дакле, компјутер се користи као стимуланс за комуникативне активности. Наравно, разлика између ових фаза није апсолутна. Програм за вежбање вештина може се користити као стимуланс за разговор, као и пасус који је ученик написао у процесору текста. Другим речима, линија раздвајања између бихејвиористичке и комуникативне фазе укључује не само „који софтвер се користи, већ и начин на који се софтвер користи од стране наставника и ученика“ (Underwood, 1984). Коначно, трећа фаза је интегративна и заснива се на два важна технолошка развоја, а то су мултимедијални садржаји и интернет. Мултимедијална технологија омогућава приступ различитим медијима (текст, графика, звук, анимација и видео) на једној машини. Оно што мултимедију чини још моћнијом је то што она укључује и хипермедију. То значи да су мултимедијални ресурси сви заједно повезани и

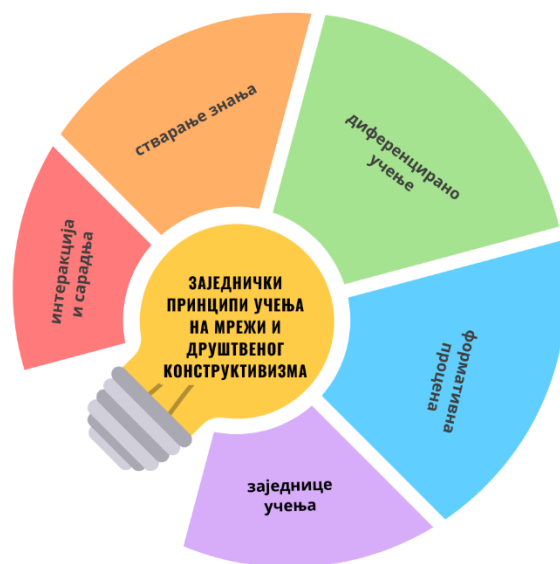
да ученици могу да се крећу сопственим путем једноставним кликом миша (Underwood, 1984). Ова фаза обједињује претходне две са основним фокусом на садржај и комуникацију, али без жртвовања секундарног фокуса на језичку форму или стратегије учења (Carballo, 2010).

Учење уз помоћ технологије на мрежи многи виде као начин да се одвоје од грешака из прошлости и створе нови и бољи облик активног учења и истраживања у складу са конструктивистичким принципима (Carwile, 2007). Упркос различитом степену успеха са методама програмиране наставе, дигитална педагогија одбацује објективистичку филозофију и методологију од човека до машине, коју смо видели код Скинера (Skinner, 1953). Са овим помаком од давања информација пасивном студенту, који седи са друге стране екрана, ка његовом ангажовању да постане део окружења за учење, целокупна концепција учења на мрежи и његове реализације је измењена. Друштвени конструктивизам је епистемологија учења која тек на мрежи уз помоћ дигиталне технологије испуњава све своје потенцијале. Друштвена конструктивистичка настава на мрежи је заснована на следећих осам принципа:

- учење укључује друштвено преговарање и посредовање;
- садржај и вештине су релевантни за студенте;
- наставници су водичи и фасилитатори учења, а не инструктори;
- учење се одвија у аутентичном и стварном окружењу;
- наставници подстичу више перспектива и представљања садржаја;
- садржај и вештине се тумаче у оквиру претходног знања студената;
- студенти се процењују формативно у циљу прилагођавања будућег учења; и
- студенти користе стратегију саморегулације у процесу учења (Doolittle & Camp, 1999, стр. 32).

Учење на мрежи има низ карактеристика које су неопходне за конструктивистичко образовање: интерактивност – форуми за дискусију, групне активности и колаборативни пројекти омогућавају студентима да активно учествују у учењу и размењују идеје; персонализовано учење – студенти уче својим темпом, а садржај је прилагођен њиховим потребама и интересовањима; приступ обogaћеном садржају – рад са мултимедијалним материјалима, као што су видео- и аудио-записи, интерактивне симулације и слично;

формативна процена – дигитални алати за формативну процену пружају студентима повратне информације и оцене о њиховом напретку у реалном времену; колаборативно учење – студенти раде у тимовима или малим групама и заједно решавају проблеме, обрађују задатке и представљају своје идеје (Huang, 2002). Друштвени конструктивизам природно подржава учење на мрежи због неколико кључних принципа, који су им заједнички (Слика 1.5).



Слика 1.5. Заједнички принципи учења на мрежи и друштвеног конструктивизма (Secore, 2017, стр. 8)

Друштвени конструктивизам наглашава значај међусобне интеракције и сарадње између студената како би конструисали знање заједно. У виртуелном окружењу за учење постоје многе могућности за интеракцију путем форума за дискусију, групних пројеката, видео конференција и других дигиталних алата за комуникацију (Huang, 2002). Ова интеракција омогућава им размену идеја, постављање питања и допринос заједничком разумевању градива. Друштвени конструктивизам наглашава да знање није нешто што се пасивно преноси са наставника на студенте, већ нешто што они активно граде и конструишу кроз сопствено искуство и интеракцију са окружењем (Vygotsky, 1962). У онлајн учењу, студенти имају прилику да самостално истражују и приступају различитим ресурсима који подржавају њихово учење, чиме се подстичу њихова аутономија и

иницијатива (Stanojević Gocić & Janković, 2021). Друштвени конструктивизам препознаје различите потребе и стилове учења код студената, а виртуелно окружење за учење омогућава прилагођавање садржаја према интересовањима и потребама сваког студента (Zhang et al., 2020). Већ је било речи о формативној процени у контексту конструктивизма и учења на мрежи, где се акценат ставља на пружање повратних информација и праћење напретка ученика, како би се континуирано прилагодила настава према њиховим потребама, што може бити олакшано уз помоћ различитих алатки и софтвера (Coyne et al., 2018). Коначно, друштвени конструктивизам промовише стварање заједница учења где студенти заједно раде на постизању циљева учења, а које могу бити обликоване путем дискусија, групних пројеката, блогова, друштвених мрежа и других платформи за дељење знања и искустава (Secore, 2017). Кроз ове принципе, друштвени конструктивизам пружа теоријски оквир који се савршено уклапа у онлајн учење и подржава развој ангажованих и самосталних студената у виртуелном окружењу.

Упркос изнетим аргументима у прилог друштвеног конструктивизма у учењу на мрежи, постоје одређене педагошке дилеме које треба узети у обзир. Прва дилема се тиче равнотеже између контроле у рукама студената и контроле наставника (Beck & Kosnik, 2012). Овде је релевантан однос интеракције и структуре. Наиме, уколико студент има већу контролу, онда се повећава стопа интеракције и обрнуто, уколико наставник има већу контролу, онда се повећава стопа структуре у учењу на мрежи. На овај начин повећавају се трансакциона дистанца (енгл. *transactional distance*) и комуникативни простор који раздваја наставника од студената у интеракцији између њих, а који се јавља у структурираној или планираној ситуацији учења (Moore, 1997). Док поједини студенти више воле да раде без вођства и у групама, другима је потребно више структуре и вођство наставника. Друга важна дилема тиче се аутентичне процене (Beck & Kosnik, 2012). Процена учења у конструктивистичком окружењу за учење треба да буде у контексту наставе (Brooks & Brooks, 1999 према Schunk, 2011, 261). Међутим, алати за аутоматизацију тестирања и оцењивања у оквиру платформи за учење су дизајнирани да процене објективно знање па у великој мери нису погодни за проверу онога што су студенти научили у процесима који прате друштвено конструктивистичке приступе. Коначно, друштвени конструктивистички приступ није погодан за постизање лингвистичке тачности у настави енглеског језика јер сталне исправке грешака у примени

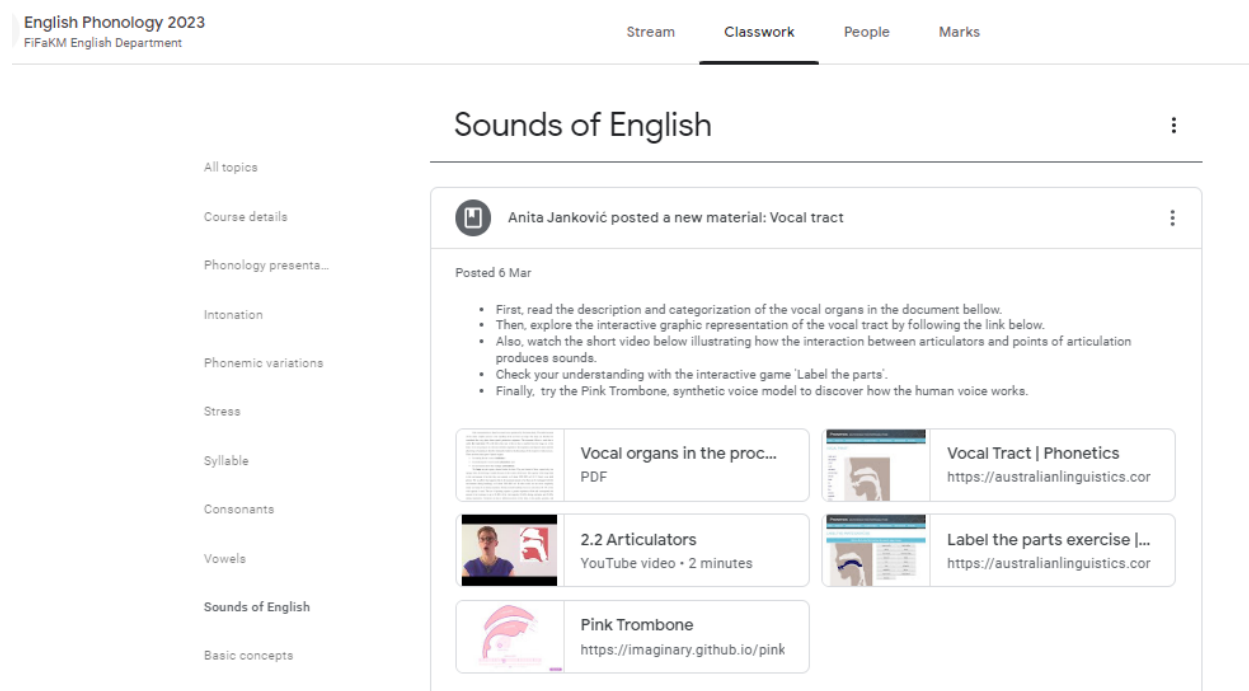
граматике или изговора не само да би озбиљно ометале комуникацију и течност, већ би угрозиле и позитивне аспекте као што је аутентичност (Mondahl & Razmerita, 2014). Изазов је, дакле, обезбедити педагошки исправна средства за укључивање студената у активности које ће побољшати језичку тачност.

Настава са онлајн фокусом потиче од традиционалне наставе, али што је још важније води ка новим моделима учења и подучавања. У почетку су постојала два одвојена утицаја, традиционална настава у учионици и модели наслеђени од штампаног или мултимедијалног образовања на даљину. Временом, међутим, нови приступи који у потпуности искоришћавају јединствене карактеристике онлајн учења почињу да се појављују.¹ Када пребацимо наставни процес онлајн мењамо окружење за учење, па зато дискусија скреће са наставних метода (које могу бити исте и у учионици и на мрежи) и прелази на нове моделе наставе, где је наставни метод прилагођен окружењу за учење (Bates, 2015). Нови модели разликују се по степену иновације и дистанци од традиционалног модела почев од оних који пресликавају традиционалну учионицу у виртуелни простор преко оних који се базирају на пракси учења на даљину из времена када су се информације преносиле у штампаном облику путем поште, па све до масивних отворених онлајн курсева (енгл. *Massive Open Online Course, MOOC*) (Graham et al., 2013).

Наставни модели у којима се користи софтвер за аутоматско снимање предавања у учионици имају за циљ да то предавање буде доступно за поновно гледање у било које време и тиме се обогати искуство учења у учионици (Bates, 2015). Из тога произилази модел обрнуте учионице (енгл. *flipped classroom*), по коме се унапред снимају предавања које ученици прате као део индивидуалног рада код куће, а време у учионици се користи за групне дискусије. На пример, у оквиру предмета Фонологија енглеског језика на Филозофском факултету обрађује се наставна јединица *Говорни органи у процесу*

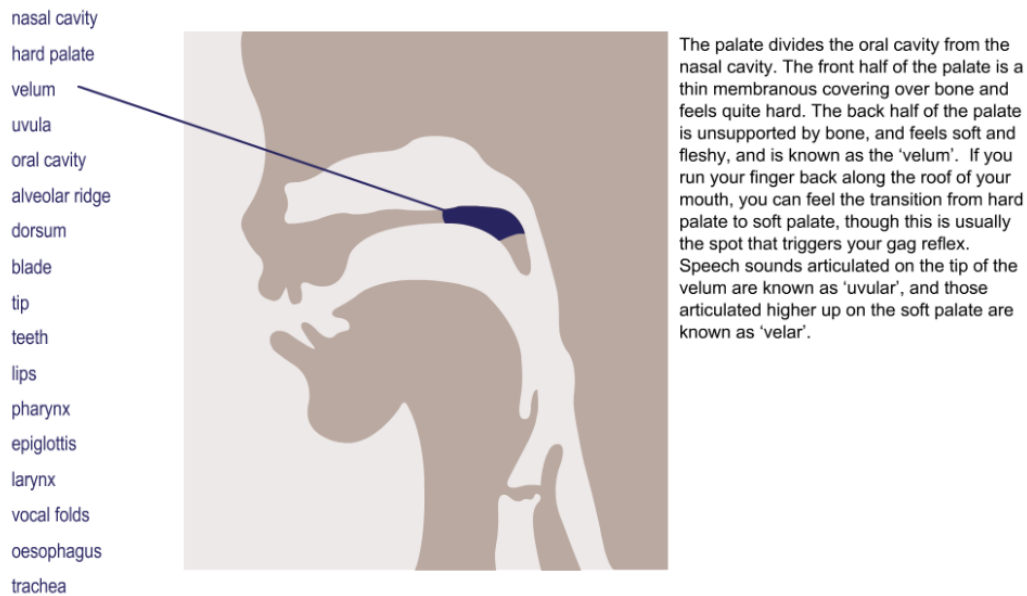
¹ Неки од ових приступа укључују: адаптивно учење – технологија се користи за прилагођавање наставног садржаја потребама и интересовањима сваког ученика; учење уз помоћ видео-игара – видео-игре и други облици забаве користе се како би се учење учинило забавнијим и интерактивнијим; системски приступ – интегрисање различитих технологија и алата за учење у јединствену платформу користи се за олакшавање приступа информацијама и комуникацију међу ученицима; колаборативно учење – учење путем сарадње и размене информација са другим ученицима и стручњацима из целог света путем различитих онлајн платформи; аналитика учења – анализа података о учењу користи се како би се идентификовали обрасци и трендови који се могу користити за унапређење наставног процеса и ефикасности учења и слично (Rudestam & Schoenholtz-Read, 2009).

настајања говора по моделу обрнуте учионице.² Наиме, недељу дана раније студенти добијају мултимедијални садржај на тему говорних органа у виртуелној учионици на платформи за учење *Google Classroom* (Слика 1.6), који садржи снимак предавања наставника, интерактивну мапу дигестивног и респираторног тракта (Слика 1.7) и текст о подели говорних органа, прво на покретне и фиксне, а затим и на основу функције. Задатак студената је да прођу кроз тај садржај, а на часу се прво ради ревизија тог материјала кроз такмичарски квиз у групама путем платформе *Kahoot!* (Слика 1.8), а затим, поново кроз групни рад, студенти раде на опису настанка фонема у енглеском језику на основу тог мултимедијалног материјала.

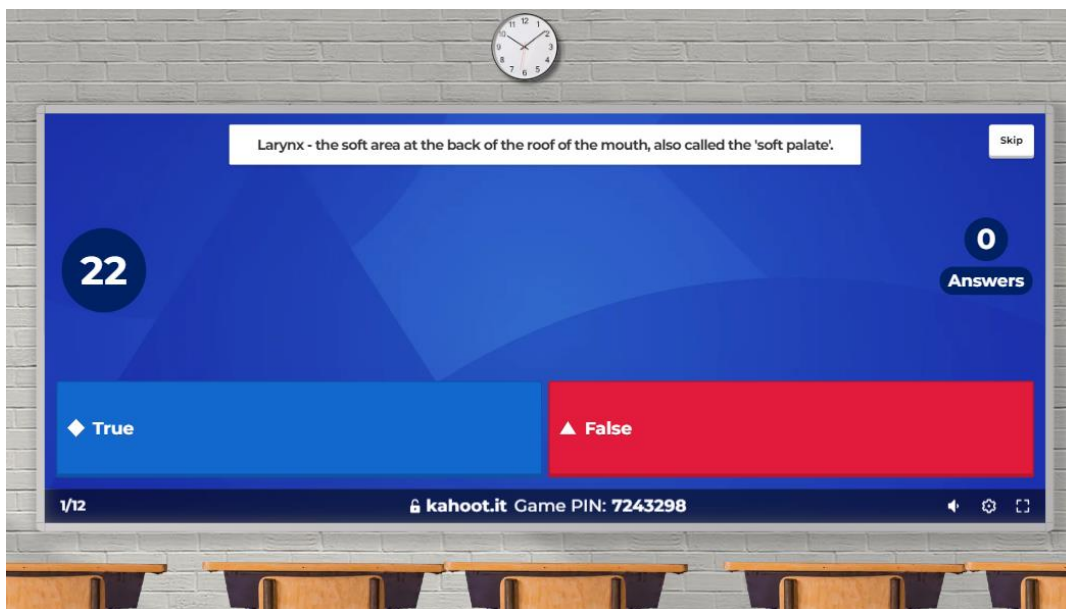


Слика 1.6. Снимак екрана виртуелне учионице *Google Classroom*

² Оригинална активност аутора.



Слика 1.7. Снимак екрана интерактивне мапе говорних органа³

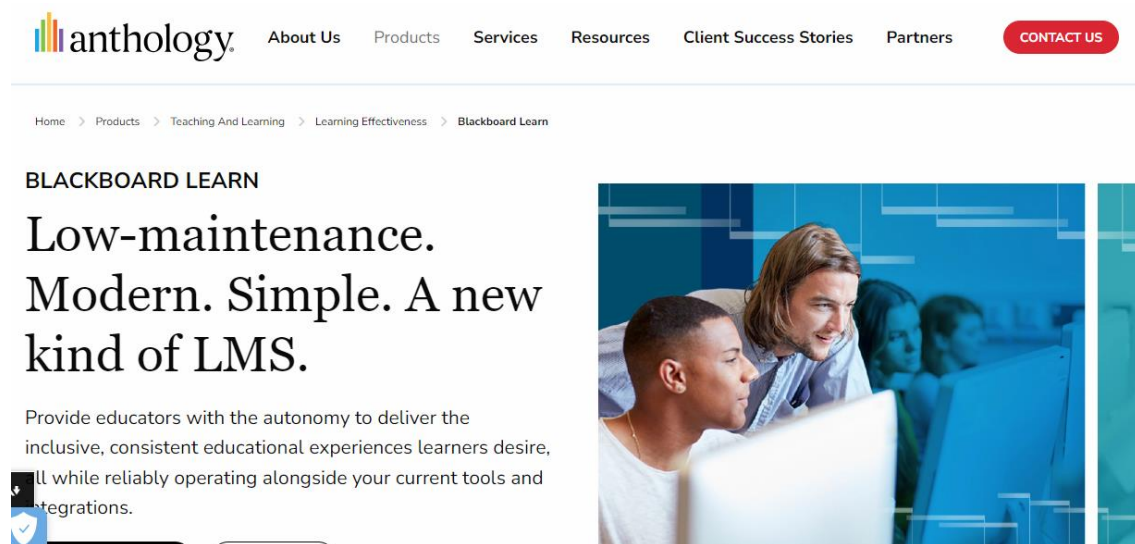


Слика 1.8. Снимак екрана интерактивног квиза на платформи *Kahoot!*

Иако се користи дигитална технологија, попут софтвера за снимање и монтажу и сервиса за чување и дељење видео-датотека и других материјала, основни принципи рада у учионици и даље важе (Graham, 2006). Варијација на ову тему су наставни модели у

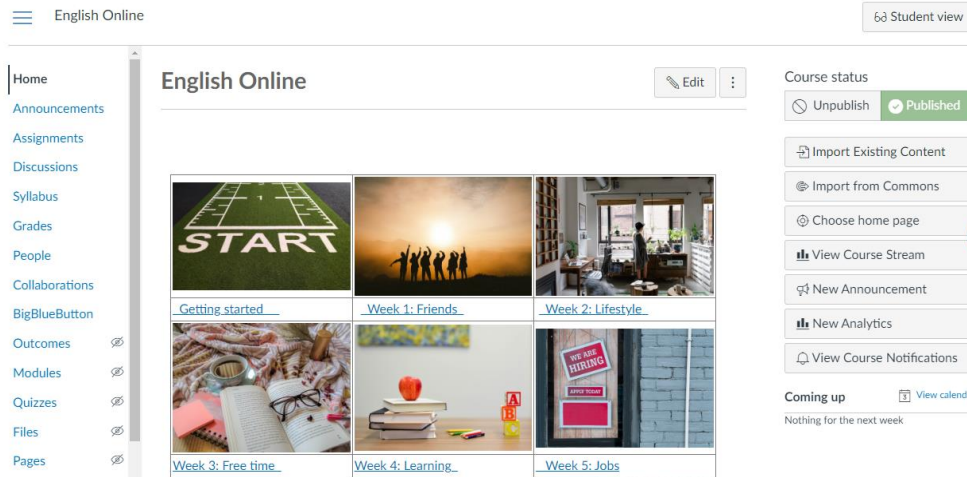
³ Мапа је доступна на адреси: <https://australianlinguistics.com/vocal-tract/>

којима се користе системи за управљање учењем (енгл. *learning management system*) платформе попут *Moodle*, *Google Classroom*, *Blackboard* (Слика 1.9), *Canvas Instructure* (Слика 1.10) и сличне. Ове платформе омогућавају наставницима и студентима лозинком заштићен приступ виртуелној учионици где се презентују наставни материјали и задаци организовани у тематске или временски ограничене јединице или модуле (Janković & Spasić, 2014). Учење по овом моделу је слично оном у традиционалној учионици, ученици раде углавном истим темпом, а процена напретка врши се тестовима, сем што овде постоји више прилика за диференцијални приступ ученицима. Бејтс (Bates, 2015) ове моделе назива „старим вином у новим боцама“ (стр. 125). Старо вино и даље може бити добро, било да је боца нова или не, док год је нови модел заснован на валидним педагошким принципима и задовољава променљиве потребе дигиталног доба. Дигитална технологија има огромне потенцијале за образовање, али тај потенцијал ће бити протраћен ако наставни модел не испуни циљеве и исходе учења. Штавише, механичка примена дигиталних технологија у наставној пракси може повећати трошкове и захтеве који се постављају пред наставницима без промене у исходу. образовање није изузетак од овог феномена нових технологија које се испрва користе само за симулацију ранијих образаца пре него што пронађу свој јединствени потенцијал (Thorne, 2003).



Слика 1.9. Снимак екрана платформе за учење *Blackboard*⁴

⁴ Платформа *Blackboard* је доступна на адреси: <https://www.blackboard.com/>



Слика 1.10. Снимак екрана платформе за учење *Canvas Instructure*⁵

Подударност појаве конструктивистичких приступа учењу и развоја интернета је довела до развоја посебног облика конструктивистичког учења, првобитно названог компјутерски посредована комуникација (енгл. *computer-mediated communication*), или умрежено учење, али које је развијено у теорију колаборативног учења на мрежи (енгл. *online collaborative learning theory*; у даљем тексту: ОКУ – онлајн колаборативно учење). Линда Харасим (Harasim, 2012) описује ОКУ на следећи начин:

„[...] ова теорија описује модел учења у којем се ученици охрабрују и подржавају да раде заједно на стварању новог знања: да измишљају и проналазе нове начине да створе концептуално знање потребно да реше одређени проблем, а не да рецитују оно што мисле да је прави одговор. Иако ОКУ теорија подстиче ангажовање и активност ученика, то се не сматра довољним за учење или стварање знања. У овој теорији, наставник игра кључну улогу не као колега-ученик, већ као веза са заједницом знања, или неко ко омогућава приступ најновијим истраживањима и знањима у датој дисциплини. Учење се дефинише као концептуална промена кључна за изградњу знања. Активност учења треба да буде информисана и вођена нормама дате дисциплине и процесом дискурса који наглашава концептуално учење.“ (стр. 90)⁶

⁵ Платформа *Canvas Instructure* доступна је на адреси: <https://canvas.instructure.com/>

⁶ Превод аутора.

ОКУ теорија надограђује и интегрише теорије когнитивног развоја које се фокусирају на конверзацијско учење и изградњу знања. Од раних дана учења на мрежи, фокус је у великој мери био на комуникацијским потенцијалима интернета (Zhou & Brown, 2015). Учење се базира на поступном изграђивању знања углавном кроз асинхроне онлајн дискусије између ученика и наставника. Наставник у том процесу има задатак да обезбеди услове и препусти контролу студентима, тип наставника који Скривенер (Scrivener, 2011) назива „водич, саветник или извор информација ако је потребно“ (енгл. *enabler*), наставник који има свест о томе како појединци и групе размишљају и како се осећају па сходно томе планира наставне активности и методе (стр. 18). Форуми за дискусију на мрежи потичу још из 1970-их, али су заиста узели маха 1990-их као резултат комбинације проналаска интернета и развоја већ поменутих система за управљање учењем, од којих већина сада укључује функцију за онлајн дискусије. Форуми за дискусију се разликују од непосредне комуникације у учионици:

- основни медијум комуникације је писана реч;
- комуникација је асинхрона;
- учесници се могу пријавити у било које време и са било ког места;
- интернет конекција је неопходна;
- многи форуми за дискусију имају функцију груписања порука на исту тему или порука које су у узрочно-последичној вези (енгл. *threaded conversation*). Ово омогућава развој динамичких подтема, па учесници могу да прате више тема истовремено док би у традиционалној учионици било немогуће да појединац прати више од једног разговора (Bates, 2015, стр. 132).

Овакав приступ коришћењу технологије у настави веома се разликује од објективнијег приступа који је основа учења уз помоћ рачунара, или машина за учење и вештачке интелигенције у образовању, које првенствено имају за циљ коришћење рачунара да замене бар неке од активности које традиционално обављају наставници. У овом приступу циљ није да се замени наставник, већ да се технологија првенствено користи за побољшање комуникације и интеракције између наставника и ученика. Према Харасимовој (Harasim, 2012), постоје две главне предности овог модела:

- када се примењује на одговарајући начин, онлајн колаборативно учење може довести до дубоког разумевања и трансформације процеса и искуства учења;
- онлајн колаборативно учење као резултат такође може директно да подржи развој когнитивних вештина вишег нивоа, као што су критичко мишљење, аналитичко мишљење, синтеза и евалуација, који су кључни захтеви за ученике у дигиталном добу.

Ипак, у оваквом приступу постоје и извесна ограничења у вези са дигиталном писменошћу, научном дисциплином, бројем учесника и слично:

- приступ захтева висок степен дигиталних компетенција наставника;
- ограничен је број ученика;
- овај приступ је прилагођенији хуманистичким и друштвеним наукама, и неким областима пословних студија и медицине. Међутим, ако се комбинује са моделом заснованим на решавању проблема (енгл. *problem based learning*) или заснованим на истраживању (енгл. *research based learning*) могао би бити прихваћен и у осталим дисциплинама (Narasim, 2012, стр. 113–114).

У овом приступу, показује се да постоји неколико ограничења у вези са дигиталном писменошћу, научним дисциплинама и бројем учесника. Прво, захтева висок степен дигиталних компетенција наставника како би се успешно примењивао. Друго, број ученика је ограничен, што може утицати на практичност и ефикасност овог приступа. Треће, овакав приступ је посебно прикладан за хуманистичке и друштвене науке, као и неке области пословних студија и медицине. Ипак, уколико се комбинује са моделом заснованим на решавању проблема или истраживању, може бити прихваћен и у другим дисциплинама (Narasim, 2012). Интеграција ових елемената може проширити могућности примене овог приступа и повећати његову ефикасност у различитим академским областима.

1.3. Онлајн учење

Како технологија учења и њена повезана поља настављају да се развијају, практичари и истраживачи тек треба да се договоре око заједничких дефиниција и терминологија. Први камен спотицања овде је терминолошко раздвајање електронског и

онлајн учења. Онлајн учење (такође познато и под називом учење на мрежи) јесте широк појам и означава наставу која се изводи путем интернета – уз помоћ платформи за учење, форума за дискусију, дељених докумената и слично – и не искључује интеракцију лицем у лице између наставника и ученика (Carlner, 2004). С друге стране, електронско учење, такође познато као виртуелно учење, односи се на програме који се у потпуности спроводе на мрежи. Наставник и ученици не могу да комуницирају или да се састану у реалном простору и времену, сав рад и комуникација се обављају путем е-поште или форума за дискусију (Nichols, 2003). Ово је врло поједностављен поглед на ова два супротстављена термина. Мур и сарадници (Moore et al., 2010), као и Синг и Турман (Singh & Thurman, 2019), дају детаљан преглед литературе у покушају да разграниче ова два термина. Терминолошко разграничавање повлачи са собом неколико проблема, на пример не постоји слагање чак ни око тога како се пишу дати термини (енгл. *e-learning*, *elearning*, *eLearning*). Ипак, два главна проблема су: 1) термини као што су онлајн учење, веб-учење и е-учење су међусобно замењиви када се описује средина за учење; 2) различите дефиниције се базирају на различитим аспектима, на пример, организација наставе, технологија, циљеви учења, начини интеракције и слично (Harasim, 2012). За потребе ове дисертације, прихваћен је термин онлајн учење као хиперонимом у значењу:

„[...] премошћавање простора између наставника и ученика коришћењем информационо-комуникационих технологија. Овај вид наставе покрива алате за асинхроне и синхроне облике интеракције и подразумева наставу у учионици и наставу на даљину.“ (Curtain, 2022 према Singh & Thurman, 2019, стр. 293)⁷

Онлајн учење омогућава флексибилност приступа, са било ког места у било које време, а по Коловим речима (Cole, 2000) „омогућава учесницима да премосте простор и време“ (стр. 3). Овај модел много обећава, али много и тражи – посвећеност, ресурсе, инфраструктуру, додатне вештине, прилагођавање наставних материјала, ревидирање исхода учења и слично – и привлачи различите популације студената са различитим академским потребама које традиционална настава не може да испуни, а пре свега потреба за флексибилним окружењем за учење за појединце који су се суочавају са препрекама које су биле непревазиђене пре појаве интернета (Harasim, 2012). Поред флексибилности,

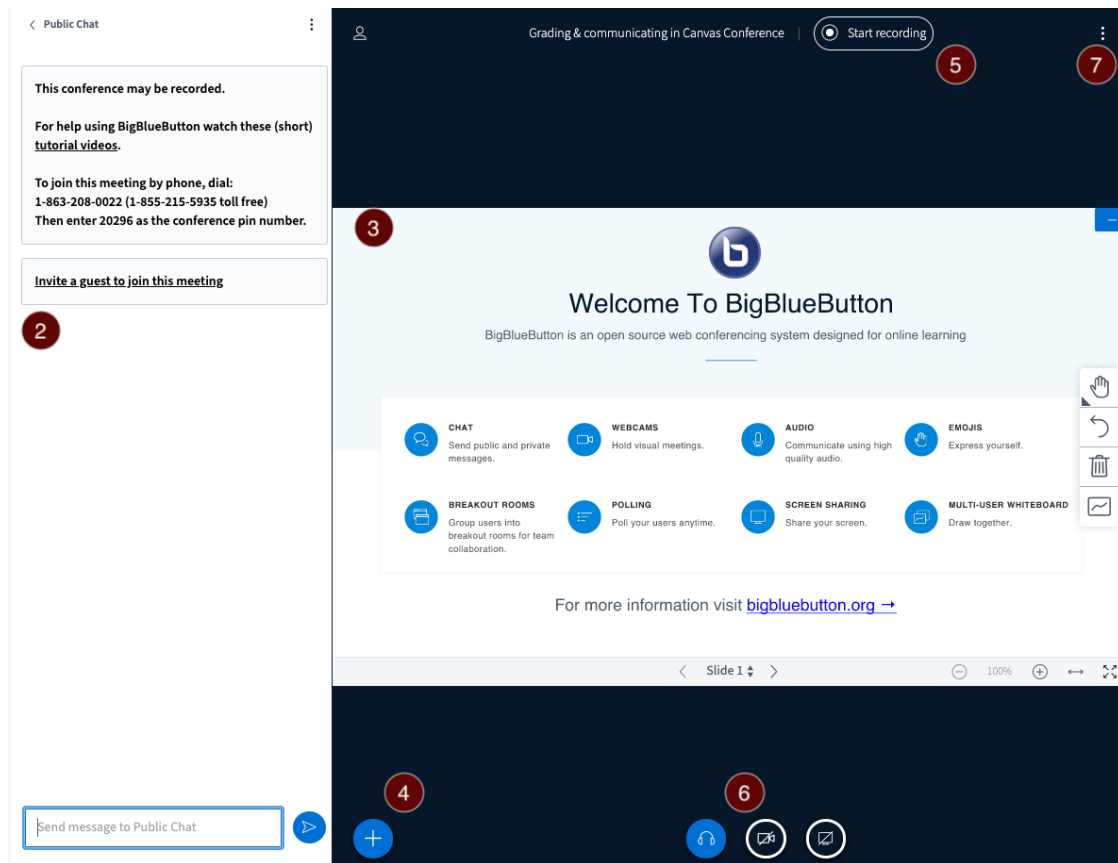
⁷ Превод аутора.

која се увек наглашава, друга предност која се котира високо на листи је могућност да студент пролази кроз наставне активности и материјале темпом који му одговара. Киртман (Kirtman, 2009) преноси ставове наставника о овом моделу и бележи као једну од највећих предности за наставну праксу могућност пружања повратних информација и смерница које су усмерене на одређеног ученика и праћење њиховог напретка. Комуникација (и интеракција) јесте један од најважнијих фактора успеха у онлајн учењу. Интеракција се одвија у три централне области, интеракција између ученика и наставника, интеракција између ученика и интеракција између ученика и наставног садржаја (Singh & Thurman, 2019). Као што је већ напоменуто раније, интеракција може бити синхрона или асинхрона и пружа мноштво могућности за колаборативно учење.

С друге стране, постоје бројни недостаци и потенцијални проблеми у онлајн учењу. Једна од негативних последица је додатно време које је потребно наставницима за припрему материјала и задатака и ученицима за обраду тих материјала и израду задатака (Porter & Graham, 2015; Zhao & Song, 2021). Поред додатних дигиталних компетенција које и ученици и наставници треба да поседују, ту су и друге вештине неопходне за успех у онлајн учењу. Наиме, онлајн учење захтева од ученика високи степен мотивације и саморегулације, као и преузимање комплетне одговорности за сопствени напредак јер улога наставника није више да руководи процесом учења и да мотивише ученике (Cole, 2000). На личном плану јавља се осећај изолације. Неки студенти имају способност да раде самостално, док други налазе утеху и подршку у својој заједници на кампусу са једноставним приступом професорима или колегама студентима. Добра вест је да платформе за онлајн учење напредују у покушају да премосте ту празнину, стварајући осећај заједнице у виртуелном простору тако што се користи низ дигиталних алата који подстичу ученике да активно учествују у сесијама уживо. Ти алати могу бити интегрисани попут *BigBlueButton* (Слика 1.11), видео-конференцијског софтвера који је саставни део платформе *Moodle* или *GoogleMeet* (Слика 1.12) у оквиру виртуелне учионице *Google Classroom*. Затим, постоје алати за синхрони и колаборативни рад на документу попут *Google Docs*, *Draft*, *EtherPad*, *DropboxPaper* и слично.⁸ Онлајн учење мора да симулира друштвени аспект учења традиционалне наставе (Carliner, 2004). Коначно, технички проблеми су неизбежни као и продужено време проведено испред екрана (енгл. *screen*

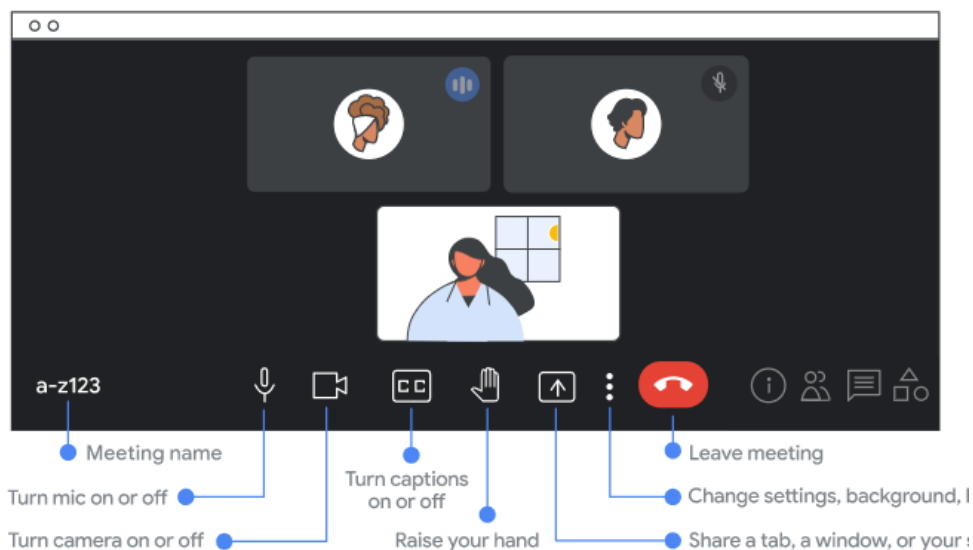
⁸ Обједињена листа дигиталних алата и сервиса са линковима је дата у прилогу.

time). Онлајн модел наставе, нажалост, доприноси овом проблему. Прекомерно време проведено пред екраном може довести до свих врста физичких тегоба, али то, такође, може бити додатни проблем за ученике који имају тешкоће са учењем или са пажњом (Cole, 2000), поготово зато што интернет одвраћа пажњу ученика од учења ка друштвеним медијима и забавним садржајима на мрежи.



Слика 1.11. Снимак екрана софтвера *BigBlueButton*⁹

⁹ Софтвер *BigBlueButton* је интегрални део платформе за учење *Moodle*, али је доступан и одвојено на адреси: <https://bigbluebutton.org/>



Слика 1.12. Илустрација интерфејса софтвера *Google Meet*¹⁰

1.4. Ванредна настава на даљину

Велер (Weller, 2020) изражава врло циничан став да ће „у овом дистопијском врлом новом свету [...] технологија спасити и излечити све проблеме образовања“¹¹, па се тако, у јеку пандемије ковида 19, високо образовање окренуло технологији у потрази за решењем. Учење на даљину по 'хитном поступку' или ванредна настава на даљину (енгл. *Emergency Remote Teaching*)¹² јесте релативно нови термин који означава ад хок стратегију онлајн учења у ванредним и кризним условима, по хитном ангажовању факултета како се не би пореметио наставни процес. Главна лекција коју смо научили је да је образовни систем, генерално, неприпремљен и рањив на спољне претње. Као одговор на глобалну образовну кризу, модел ванредне наставе на даљину је уведен у праксу без јасног циља сем да одржимо наставни процес по сваку цену. У складу са описом онлајн учења из претходног дела, знамо да оно укључује више од једноставног постављања образовног садржаја на интернету, већ да је то процес учења који ученицима пружа могућности за активно учешће, за преузимање одговорности за сопствено напредовање, флексибилност и могућност избора. То је сложен процес који захтева пажљиво планирање, пројектовање и

¹⁰ Софтвер *Google Meet* је интегрални део платформе за учење *Google Classroom*, али је доступан и одвојено на адреси: <https://meet.google.com/>

¹¹ Превод аутора.

¹² Критички преглед преко 280 истраживачких студија из година пандемије на тему ванредне наставе на даљину бележи чак 72 различита термина за овај вид наставе. Види Bond et al., 2021.

утврђивање циљева за стварање ефективне екологије учења (Bozkurt & Sharma, 2020). Сходно томе, наша наставна пракса у кризном периоду је привремено решење и не може се назвати онлајн учењем. Дакле, ово је модел наставе који „укључује употребу потпуно даљинских наставних решења за наставу која би се иначе одвијала лицем у лице и која ће се вратити у тај формат када се криза или ванредна ситуација смири“ (Hodges et al., 2020). У оваквим условима, циљ је успостављање поузданог али привременог образовног екосистема који омогућава приступ наставним материјалима и подршку наставника. Тек када се модел ванредне наставе на даљину перципира на овај начин, можемо почети да га одвајамо од онлајн учења (Kulić & Janković, 2022). Другим речима, онлајн настава је једна ствар, а ванредна настава на даљину је нешто сасвим друго.

Овај модел наставе захтева спремност наставника у погледу њиховог технолошког знања и дигиталне компетенције, али за овај модел су, такође, потребне онлајн инфраструктуре и ресурси. Иако су последњих година развијени моћни алати за учење у виртуелном простору, многе високошколске установе још увек нису биле оперативно дигитализоване када је наступила пандемија. Штавише, када узмемо у обзир ситуацију у дому наставника, где се обично одвијао ЕРТ модел наставе, ситуација је била далеко од оптималне (Bond et al., 2021). Разноврсност платформи које су се користиле за извођење наставе никада није била већа, јер су високошколске установе имале аутономију да саме организују образовни процес по хитном поступку (Kulić & Janković, 2022). Вештине за наставу на даљину постале су главни фокус пажње академског особља. Овај глобални феномен утицао је на просветне раднике широм света. Међутим, то је такође обезбедило сарадњу која се можда иначе не би догодила. Такође, велики број компанија и веб-сервиса понудио је своје ресурсе и услуге бесплатно за образовање током епидемије. Многи универзитети постали су део међународне мреже са циљем да се установи економски одржив развој образовања на даљину (Bond et al., 2021). Овај дискурс о флексибилном, приступачном и инклузивном систему за учење драматично се проширио. Многе институције су одлучиле да трајно уткају онлајн учење у своје институционално ткиво, третирајући ове различите моделе као елементе образовног екосистема који је у стању да се боље прилагоди различитим потребама и ситуацијама (Moore et al., 2021). Школска година 2021/2022. била је обележена растућом употребом речи „нормално“. С једне стране, жеља за повратак у „нормалу“, док су други описивали овај крајолик који се

стално мења као „нову нормалност“ или „следећу нормалност“. Овај дискурс треба допунити разматрањем шта то значи и која побољшања у име отвореног приступа и инклузије могу бити изгубљена кроз „повратак у нормалу“ (Moore et al., 2021).

1.5. Комбиновано учење

Модел наставе који је у центру ове дисертације такође носи разна имена (енгл. *mix-mode, melted, multi-method, integrated, blended, flexible, hybrid* и сл.), што казује да „ниједан доминантни модел још није прихваћен као дефиниција стандардне праксе“ (Dziuban et al., 2004, стр. 2). Чини се да су термини „комбиновани“ и „хибридни“ најчешћи у литератури и често се наизменично користе. У најширем смислу, овај модел наставе подразумева синтезу различитих метода са или без употребе технологије (Garrison & Vaughan, 2008), који Шенк (Shank, 2011) дефинише као начин подршке учењу додатним алатима и ресурсима, или како Пурнима (Purnima, 2002) каже то је „учење које комбинује различите наставне активности и средине за учење“ (Слика 1.13). Насупрот томе, друге дефиниције наглашавају употребу дигиталне технологије за побољшање ангажовања ученика и смањење времена проведеног у учионици (Garrison & Vaughan, 2008). Такође, поједине дефиниције потенцирају комбиновање друштвеног аспекта физичке учионице са могућностима активног учења у виртуелној учионици (Graham, 2006). Коначно, у последњих неколико година у литератури се појављује израз „нови традиционални модел“ (Bruggeman et al., 2021) или „нова нормалност“ у извођењу наставе (Вукова et al., 2021, стр. 249). Френд (Friend, 2013) тврди да морамо да користимо било коју наставну технику која је најприкладнија за задатак који треба да се изврши. Професор Кери Ли Краус (Krause, 2008), директорка Института за високо образовање Универзитета Грифит, дала је дефиницију комбинованог учења која обухвата многе педагошке приступе и праксе којима тежимо на Филозофском факултету у Косовској Митровици:

„Комбиновани модел наставе се реализује у средини за учење где постоји ефикасна интеграција различитих начина извођења наставе, модела наставе и стилова учења као резултат стратешке и систематске употребе дигиталне технологије у комбинацији са најбољим тековинама традиционалне наставе.“ (стр. 1)¹³

¹³ Превод аутора.

Имајући у виду све претходно речено, овде је битно напоменути да је комбинована настава, која се испитује у овом истраживачком пројекту, реализована према допунском типу који „задржава основну структуру предмета и користи технолошке ресурсе за допуну традиционалних предавања и наставних материјала“ (Purnima, 2002). Овај модел се заснива на принципу комбинације синхроне усмене комуникација у учионици и асинхроне писане комуникације на мрежи како би се створило „јединствено искуство учења у складу са контекстом и намераваном образовном сврхом“ (Garrison & Vaughan, 2008, стр. 5).



Слика 1.13. Илустрација модела комбинованог учења (Epignosis LLC, 2014)

Иницијална студија која је имала за циљ да оцени примену овог модела на Филозофском факултету у Косовској Митровици (Janković, 2015) подвлачи три главна инструмента у институционалном прихватању дигиталне иновације у настави као неопходне за успешну примену комбинованог модела: а) стратегија која ратификује и регулише процес; б) централизовани систем техничке, педагошке и административне подршке; ц) евалуацију и осигурање квалитета и ширења резултата добре праксе. Фактори успеха и препреке ће бити детаљно описани у наставку. Дакле, успешна примена почиње на врху са извршном управом високошколске институције, али, такође, треба да укључује и академско особље, студенте и ширу академску заједницу. Успех великим делом зависи од ставова наставника, што заузврат одређује ниво њихових дигиталних вештина, степен прихватања и прилагодљивости, и квалитет њихове иновативне праксе. Важност наставника огледа се и у томе што су они потенцијалне препреке у овом процесу (Janković & Diedrichs, 2019). Студенти су такође битан фактор јер комбиновано учење пребацује одговорност са наставника на ученика. За многе ово није лака транзиција. Они воле оно

што знају – искуства у учионици под вођством наставника – и често им је непријатно и нису посебно вешти у самосталном онлајн учењу. Сходно томе, и извршне функције студената, не само њихове дигиталне вештине, важне су у овом процесу. Стога ће помагање студентима да изграде самопоуздање у коришћењу дигиталних технологија, да усвоје стратегије саморегулације и самоуправљања и да се мотивација црпи из наставних материјала и активности учинити да овај модел учења буде сврсисходан и успешан (Janković & Diedrichs, 2018).

1.5.1. Предности

На прагу смо нове пандемије која је добила на убрзању током пандемије ковида 19. Комбиновано учење постало је „заразно“, јер се бави квалитетом образовног искуства у високом образовању, као и употребом технологије за унапређење идеала и циљева високог образовања (Garrison & Vaughan, 2008). Дошли смо до тачке када ће комбиновано учење трансформисати високо образовање. Комбиновано учење је „заразно“ јер је сада право време и веома је тешко одбацити његову интуитивну привлачност и способност бављења критичним питањима. Уопште узев, комбиновано учење представља фундаменталну промену у методама наставе. Има потенцијал да оптимизује резултате за појединачне студенте на начин на који традиционална настава не може, а комбиновањем предности дигиталне технологије и интеракције лицем у лице у традиционалном приступу, овај модел ствара динамично окружење за учење које чини ученике активно ангажованим, подстиче њихову радозналост и побољшава њихово укупно искуство учења (Napier et al, 2011). Међутим, неопходно је осигурати да технологија која се примењује у комбинованом учењу буде лака за коришћење и доступна свим студентима, како би се избегле препреке за његову успешну примену. Модел комбиноване наставе може бити моћно средство за унапређење високог образовања, али његова успешна примена захтева промишљено планирање, сталну подршку и фокус на решавање потенцијалних изазова, како би се осигурало да сви студенти имају користи. У наставку је дат преглед главних предности у контексту наставе енглеског језика на терцијарном нивоу (Табела 1.3).

Табела 1.3. Табеларни преглед предности модела комбинованог учења

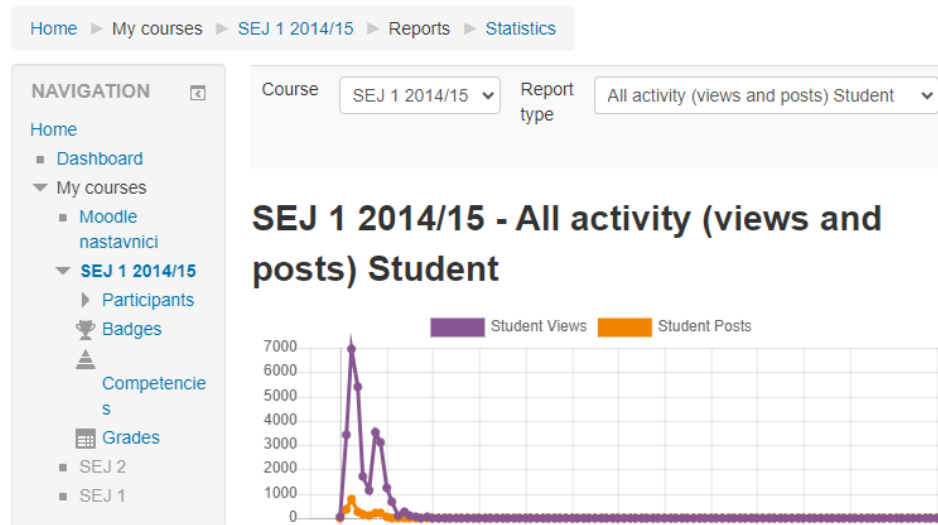
Предности	
Флексибилност	време
	локација
	прилагођена путања учења
	самостално учење
	индивидуализована подршка
	оптимизација времена проведеног у учионици
	приступачност и инклузивност
Персонализација	адаптивно учење
	диференцијална настава
	интеркација наставник-студент
	формативно оцењивање
	подршка различитим стиловима учења
	дугорочни развој језичких компетенција
Ангажовање студената	мултимедијални садржаји
	интерактивни садржаји
	инстант повратна информација
	гејмификација
	групни рад
	аутономија
Приступ материјалима	дигиталне библиотеке

	е-књиге
	хипермедија
	отворени едукативни ресурси (ОЕР)
	истраживачки алати
	инклузивни приступ
Уштеда	време путовања
	трошкови путовања
	инфраструктурни трошкови
	оптимизована алокација средстава
	трошкови штампања
	отворени приступ образовању

Флексибилност је једна од кључних предности комбинованог учења у високом образовању, а односи се на способност ученика и наставника да прилагоде своје методе учења и подучавања тако да одговарају индивидуалним потребама, преференцијама и околностима (Coune et al., 2018). У комбинованом окружењу за учење, студенти имају флексибилност да приступе материјалима и ресурсима курса на мрежи у било ком тренутку. Овај асинхрони приступ значи да могу да уче сопственим темпом, прегледају садржај по потреби и да ускладе време за учење са својим другим обавезама, као што су посао или породичне обавезе. Поред флексибилности по питању времена, овај модел ослобађа и од ограничења физичког простора тј. традиционалне учионице (Slechtova et al., 2015) или, како је често називају у литератури, учионица од цигле и малтера (енгл. *brick-and-mortar classroom*). Студенти могу да учествују у онлајн дискусијама, испуњавају задатке и проучавају наставне материјале са практично било ког места са интернет везом. Ово је посебно корисно за ученике на даљину и оне који живе у удаљеним подручјима.

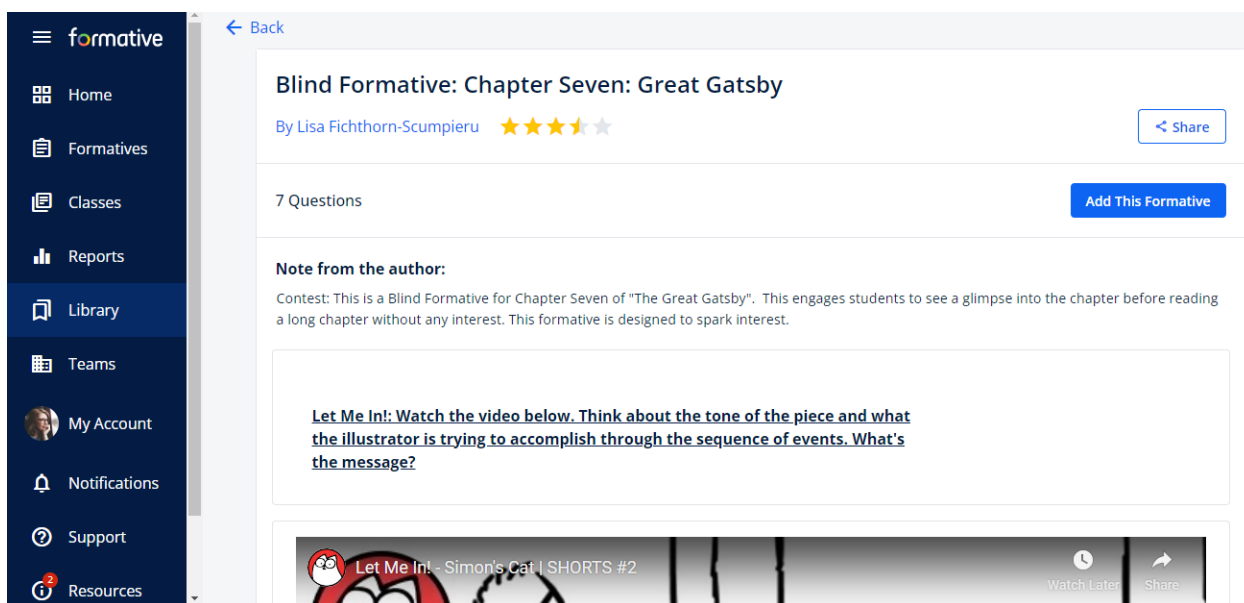
Комбиновано учење често омогућава студентима да бирају између различитих наставних материјала и активности које одговарају њиховим индивидуалним стилевима учења и преференцијама, што доводи до прилагођавања путање учења (енгл. *learning path customization*) (Zhang et al., 2020). Они могу да истражују наставни садржај кроз видео-снимке, интерактивне модуле, е-књиге или традиционалне текстове, прилагођавајући пут учења ономе што им најбоље одговара. Шта више, тиме им је омогућено да напредују кроз садржај предмета сопственим темпом. Напредни студенти могу брзо да напредују, док други, којима је потребно више времена да схвате концепте, могу да одвоје време које им је потребно без притиска. С друге стране, наставници могу да пруже персонализовану подршку, користећи податке из онлајн процена и дигиталних алата за праћење напретка, и тако идентификују области у којима појединим студентима може бити потребна додатна помоћ, али и могућност да понуде циљану помоћ (Zhang et al., 2020). Поједине платформе за учење, попут *Moodle* (Слика 1.14), имају интегрисане алате за праћење активности и напретка студената. *Moodle* подржава различите системе оцењивања и има опције за праћење присуства студента у виртуелној учионици са комплетним извештајем о томе колико времена је одређени студент провео на одређеном задатку или материјалу. Наставници могу видети која поглавља или задатке ученици завршавају, како се сналазе с постављеним питањима и на којим подручјима им треба више подршке.

ENOS11 Contemporary English Language 1



Слика 1.14. Снимак екрана платформе *Moodle* – пример групног статистичког извештаја

Такође, постоји велики избор дигиталних алата треће стране који се лако могу комбиновати у циљу прикупљања података о активности и напретку студената попут веб-апликације *Go Formative*¹⁴ (Слика 1.15). Наставницима је на располагању неколико опција, попут прегледа уживо, да би видели како студенти одговарају док су у процесу решавања задатака. Ова опција омогућава наставницима да брзо уоче студенте који можда имају потешкоћа у разумевању градива. Такође, ова апликација пружа напредне аналитичке алате који омогућавају наставницима анализу резултата целе генерације или појединачних студената, уз увид у просечне оцене, дистрибуцију резултата, као и тачност одговора на појединачна питања. Ови извештаји помажу наставницима бољу идентификацију области у којима је потребно додатно усмерење.



Слика 1.15. Снимак екрана веб-апликације *GoFormative* – пример наставне активности

У комбинованом моделу, време у традиционалној учионици може се стратешки распоредити тако да се фокусира на дискусије, групне активности, практичне експерименте или друга интерактивна искуства учења. На овај начин, време и непосредна комуникација лицем у лице максимално се искоришћавају. На пример, у традиционалној учионици, време се може користити за дискусије о важним темама или концептима, затим за групне активности у којима студенти сарађују како би решили одређене проблеме, или за демонстрације, како би студенти боље разумели и применили градиво. Овакве

¹⁴ Апликација је доступна на адреси <https://app.formative.com/>

интерактивне активности омогућавају студентима да активно учествују у настави, постављају питања, изражавају мишљења и примењују стечено знање у практичним ситуацијама. Ово је уједно и пример једног типа комбинованог учења под називом обрнута учионица (енгл. *flipped classroom*) о којем ће касније бити више речи. Коначно, комбиновано учење може задовољити ученике са различитим потребама и способностима. На пример, мултимедијални ресурси могу се прилагодити различитим стиловима учења (Coyne et al., 2018), а онлајн алати могу помоћи студентима са инвалидитетом, стварајући инклузивније окружење за учење.

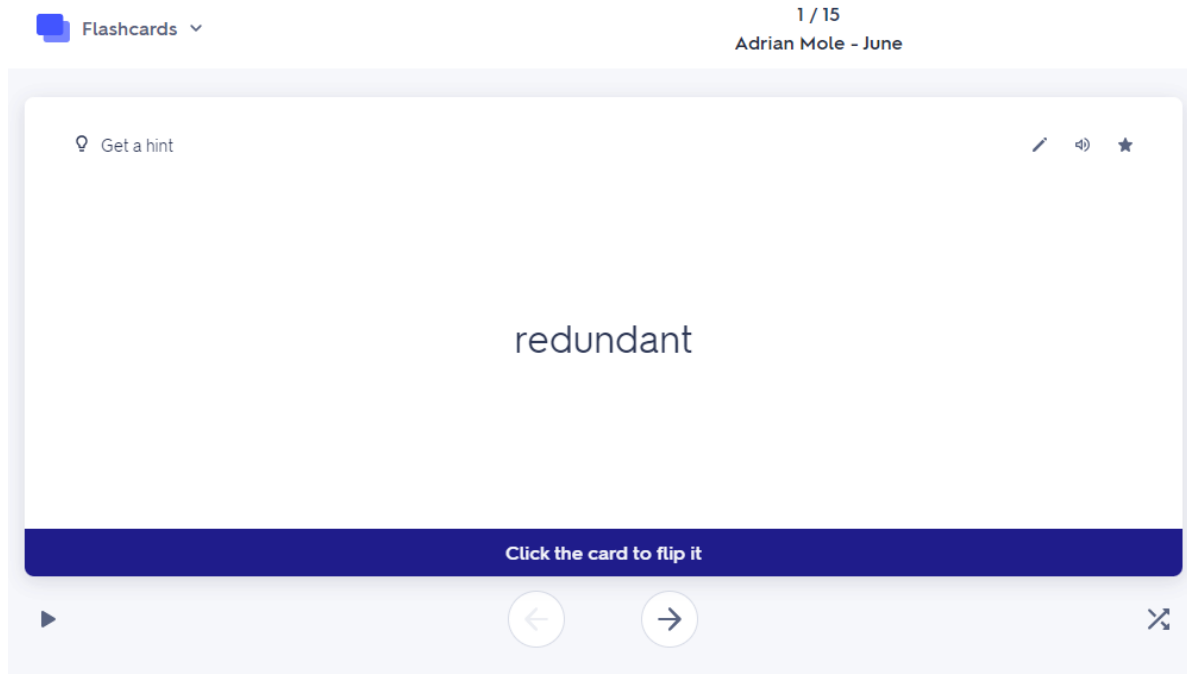
Персонализација у контексту комбинованог учења односи се на прилагођавање искуства учења према индивидуалним потребама, преференцијама и способностима сваког студента кроз технологију и увиде засноване на подацима за креирање прилагодљивих и прилагођених путева учења (Zhang et al., 2020), о којима је већ било речи. На основу претходних примера платформе за учење и дигиталних алата који укључују технологије адаптивног учења, студенту се испоручује персонализовани садржај у складу са анализом података за процену академског постигнућа. Док студенти ступају у интеракцију са системом за управљање учењем, он се прилагођава и представља садржај и активности које побољшавају препознате специфичне области или аспекте које не задовољавају постављене стандарде. Ово управо чини основу модела диференциране наставе (енгл. *differentiated instruction*), где се садржаји и активности селекутују на основу способности и претходног знања сваког појединог студента (George, 2005). Овај циљани приступ осигурава да сваки студент добије одговарајућу инструкцију. Имајући све то у виду, долази се до закључка да интеракција између наставника и студената достиже нови ниво (Laer & Elen, 2017). Уз помоћ дигиталних алата за комуникацију и различитих канала комуникације, студенти могу да постављају питања, траже појашњења и добијају индивидуализоване повратне информације од својих наставника.

Следећи вид персонализације у комбинованом учењу се реализује кроз могућност формативне процене која помаже наставницима да у реалном времену прикупе податке о напретку студената. На основу резултата, они могу благовремено извршити прилагођавање садржаја предмета или понудити додатну подршку студентима по потреби. Истовремено, овај модел нуди више начина бављења студената садржајем и показивање

разумевања у складу са различитим стиловима учења (Coyne et al., 2018). Овакав приступ може олакшати дугорочни развој вештина и компетенција пружањем могућности студентима да поново размотре и ојачају основне концепте. Континуирани преглед и пракса су кључни за продубљивање разумевања и задржавања знања. Међутим, важно је напоменути да успешна персонализација у комбинованом учењу захтева пажљиво планирање, сталну процену и коришћење ефикасних дигиталних алата (Zhang et al., 2020). Поред тога, наставници треба да уравнотеже персонализацију са потребом за стандардизацијом и осигурају остварење основних исхода учења (Laer & Elen, 2017).

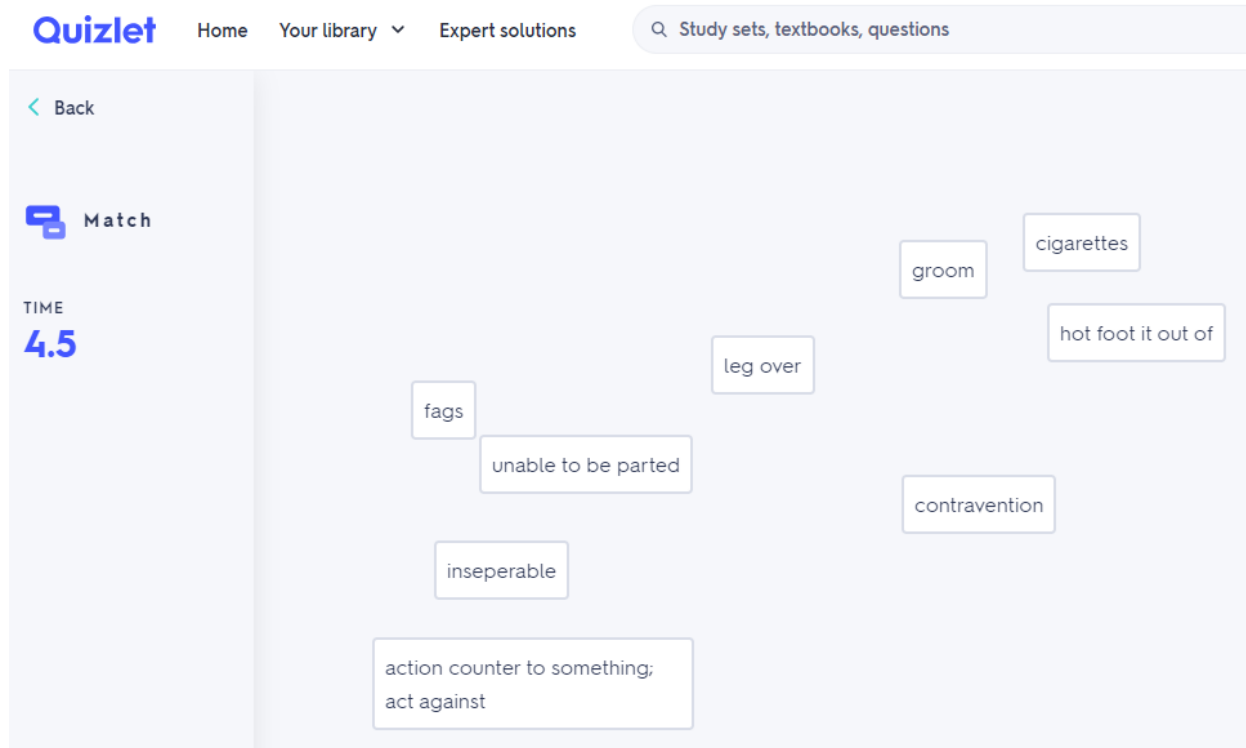
Побољшано ангажовање је следећа предност модела комбиноване наставе. Интегрисање дигиталних алата и онлајн активности може учинити процес учења интерактивнијим и занимљивијим, а мултимедијални елементи, као што су видео-снимци, интерактивни квизови и симулације, могу подстаћи интересовање студената и подстаћи их на активно учешће (Spanjers et al., 2015). Повећано ангажовање је значајна предност и односи се на повећану укљученост, интересовање и активно учешће студената у процесу учења. Мултимедијални елементи наставних материјала као што су визуелна и слушна помагала чине искуство учења занимљивијим и пријатнијим, јер активирају различита чула. Такође, интерактивне наставне активности као што су квизови, игре и симулације подстичу студенте да активно учествују и примене своје знање, подстичући дубље разумевање наставног садржаја (Spanjers al., 2015). Пример дигиталног алата за учење и вежбање лексике у настави енглеског језика на интерактиван и забаван начин је *Quizlet*¹⁵. Ова платформа нуди опцију израде сетова картица (енгл. *flashcards*) којима се уводи циљана лексика (Слика 1.16). Садржај картице прилагођава наставник, али обавезни елементи су помоћ (енгл. *hint*) и аудио-запис за изговор речи или фраза на картицама, што помаже студентима да чују и усвоје тачан изговор енглеских речи.

¹⁵ Платформа је доступна на адреси <https://quizlet.com/>



Слика 1.16. Снимак екрана платформе *Quizlet* – изглед картица

За увежбавање циљане лексике платформа нуди различите врсте квизова и тестова, као што су вишеструки избор, одабир правог одговора, допуњавање празнина и друге опције. Наставници могу користити ове квизове за проверу знања или за самостално учење кроз вежбање. Такође, студентима су на располагању различити изазови, такмичења и игре (Слика 1.17) како би тестирали своје знање, побољшали вештине и освојили поене. Коначно, платформа има и социјални аспект који омогућава студентима да сарађују, деле картице и квизове са другима, али и да уче из садржаја креираних од стране других. *Quizlet* је приступачан и једноставан за коришћење, што га чини одличним ресурсом за учење енглеског језика како за наставнике, тако и за ученике. Помаже ученицима да развију самопоуздање у комуникацији на енглеском језику и унапреде своје језичке вештине на забаван и интерактиван начин. Треба још додати да овакви аутоматизовани сервиси пружају тренутну повратну информацију студентима, омогућавајући им да схвате своје предности и области за побољшање у најкраћем могућем року. Ова тренутна повратна информација помаже студентима да остану мотивисани и да изврше неопходна прилагођавања својих стратегија учења.

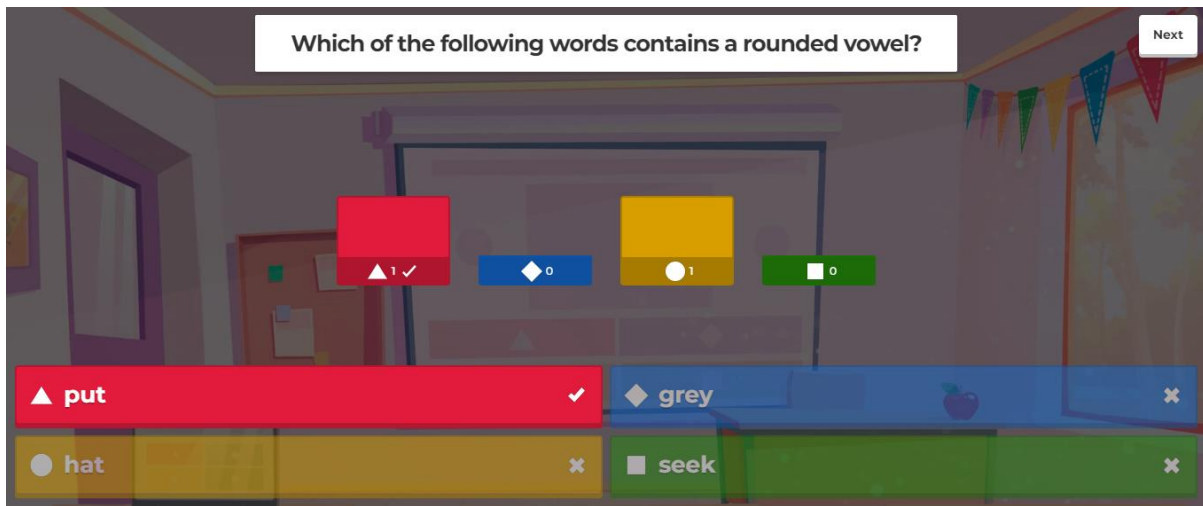


Слика 1.17. Снимак екрана платформе *Quizlet* – пример игре упаривања речи и дефиниција

Гејмификација (енгл. *gamification*) је концепт који се односи на примену елемената и принципа из видео-игара у контексту неиграчких ситуација, у овом случају образовања, како би се повећала мотивација, ангажованост, и учење корисника (Sailer & Homner, 2019). Основна идеја гејмификације је да инспирише понашање корисника на одређени начин или да оствари одређене циљеве путем механизма који су карактеристични за видео и компјутерске игре. Неки од кључних елемената гејмификације су: поени и награде за извршавање задатака или постизање циљева; подела корисника на различите нивое или рангове како би се охрабрило напредовање и постизање бољих резултата; постављање изазова и задатака који кориснике мотивишу да се труде и решавају проблеме; приказивање листа најбољих корисника како би се подстакла такмичарска атмосфера и жеља за напредовањем на листи; и додељивање посебних награда за изузетна постигнућа или достигнућа. Пример дигиталног сервиса који укључује све ове елементе је *Kahoot!*¹⁶ који наставници могу користити за прављење интерактивних садржаја за представљање новог градива или за обнављање (Слика 1.18, Слика 1.19). Гејмификација се сматра

¹⁶ Платформа је доступна на адреси <https://kahoot.com/>

ефикасном јер користи људску склоност ка такмичењу, постизању циљева и добијању награда, а кроз примену ових елемената, корисници се осећају мотивисанијим, ангажованијим и забавније уче или раде на задацима (Sailer & Homner, 2019). У контексту образовања, гејмификација може помоћи студентима да буду ангажованији, повећају упорност, развијају сарадњу и креативност, и да постигну боље резултате.



Слика 1.18. Снимак екрана платформе *Kahoot!* – пример квиза за обнављање врсте самогласника у енглеском језику

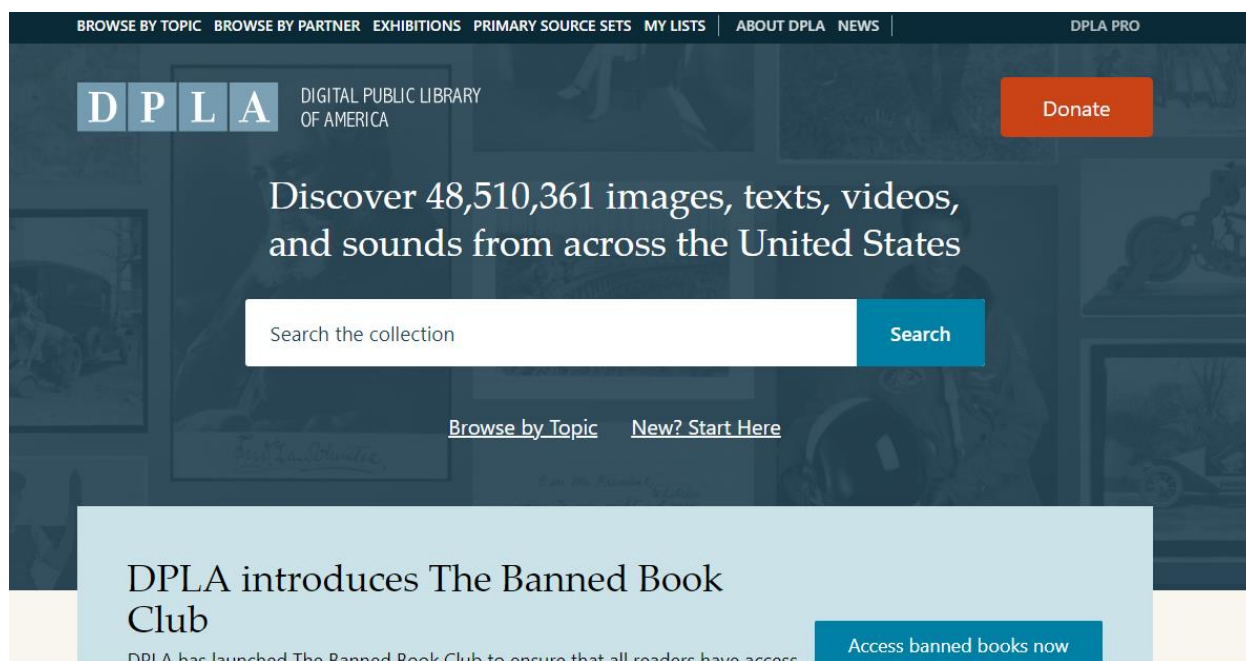


Слика 1.19. Снимак екрана платформе *Kahoot!* – пример листе најбољих учесника након сваког питања

Кроз ове примере смо видели да употреба дигиталних алата у комбинованом учењу олакшава сарадњу међу студентима кроз форуме за дискусију на мрежи, групне пројекте и виртуелне тимске активности. Ова интеракција омогућава студентима размену идеја, дискусију о концептима и заједнички рад на задацима приликом решавања проблема, промовишући групни рад, друштвено учење и вршњачку подршку. У свему овоме, студентима се нуди велики избор у погледу приступа учењу. Они могу да бирају између различитих ресурса, приступају садржају сопственим темпом и одлучују када и где ће се бавити материјалом (Cooper et al., 2018). Ова аутономија их оснажује и подстиче осећај власништва на њиховом путу учења (Stanojević Gocić & Janković, 2021). У комбинованом учењу они често имају већу аутономију у свом учењу него што би то имали у традиционалној учионици, пре свега због већег избора активности и неопходности да сами организују своје време у виртуелном простору па зато имају прилику за развој самопоуздања, одговорности и иницијативе (Laer & Elen, 2017), што доприноси бољем учењу и постизању циљева у високом образовању. Осим тога, подстицање аутономије студената помаже им да постану активни и одговорни актери свог образовања, што је кључно за стицање животних вештина и самостално учење у савременом друштву.

Приступ широком спектру дигиталних ресурса за учење и подучавање је следећа предност на листи. Ова доступност може обогатити искуство учења студената изван онога што традиционални уџбеници и учioniчки материјали могу понудити. Приступ широком спектру ресурса је значајна предност комбинованог учења у високом образовању. Дигиталне библиотеке (Слика 1.20) играју кључну улогу у подржавању учења у комбинованом учењу на више начина: пружају широк спектар ресурса као што су е-књиге, часописи, истраживачки материјали, видео-материјали, интерактивни садржаји, и други образовни материјали који су лако доступни, што омогућава ширење обимног знања и различитих перспектива (Lawson, 2005); може им се приступити у било које време и са било ког места путем рачунара, таблета или паметног телефона, што одговара флексибилности комбинованог учења; омогућавају ученицима да прилагоде своје учење према личним интересима и стилу учења, јер платформе памте изборе корисника и дају персонализоване препоруке (Laer & Elen, 2017); подржавају самостално истраживање студената како би проширили своје знање изван оквира предвиђених наставним

материјалима; и, коначно, садрже најновије информације и истраживања, што омогућава студентима приступ најактуелнијим садржајима у својој области студија.



Слика 1.20. Снимак екрана Америчке дигиталне библиотеке¹⁷

У примени модела комбинованог учења наставници интегришу мултимедијалне елементе у наставне материјале. Студенти могу имати користи од видео-записа, аудио-предавања, анимација и инфографика, који пружају различите перспективе на одређену тему и побољшавају њихово разумевање кроз визуелна и аудио помагала. Такође, наставници укључују интерактивне симулације и виртуелне лабораторије. Ове симулације омогућавају студентима спровођење експеримената и истраживање сложених концепата у безбедном и контролисаном окружењу, чинећи учење занимљивијим и искуственим (Lawson, 2005). Ту су затим репозиторијуми отворених образовних ресурса (енгл. *open educational resources*), који су бесплатни и доступни јавности. Они укључују уџбенике, белешке са предавања, видео-записе и друге ресурсе које студенти и наставници могу да користе, деле и мењају, а чија потреба промовише уштеду трошкова и проширује приступ квалитетном образовном материјалу (Yin & Fan, 2011). Један такав репозиторијум је *OER Commons*, дигитална библиотека која пружа једноставан приступ огромном броју отворених образовних материјала који су створени и дељени од стране образовних

¹⁷ Библиотека је доступна на адреси <https://dp.la/>

заједница, наставника, институција и других организација широм света (Слика 1.21). Њихов главни циљ је промовисање слободног приступа висококвалитетним образовним ресурсима који подржавају отвореност, иновацију и колаборацију у образовању. Платформа нуди ресурсе за различите области и нивое образовања, укључујући основно и средње школство, високо образовање, професионално образовање и слично.

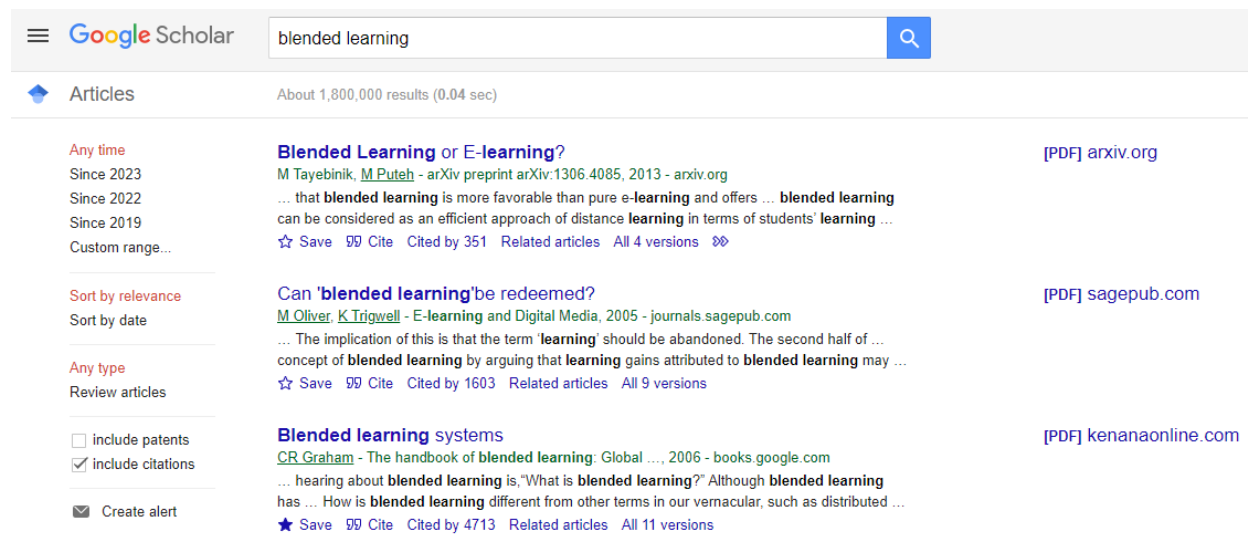


Слика 1.21. Снимак екрана дигиталне библиотеке *OER Commons*¹⁸

У комбинованом учењу студентима је омогућен приступ различитим електронским базама података и истраживачким алатима, оснажујући их да спроводе дубинско истраживање и приступе најновијим информацијама. Ово су важни ресурси за учење, научно истраживање и обављање академских задатака. Студенти имају приступ разним научним радовима, студијама, литератури и информацијама из различитих области знања из целог света. Електронске базе података обично су прецизније и актуелније од општих веб-претрага. Истраживачки алати омогућавају обраду, анализу и визуелизацију различитих набављених података, као и приступ информацијама са разних извора на једном месту, што штеди време и чини истраживање ефикаснијим (Lawson, 2005). Један од популарних истраживачких алата је *Google Scholar*, бесплатни претраживач који омогућава приступ академским радовима, чланцима, тезама, патентима, и другим научним

¹⁸ Библиотека је доступна на адреси <https://oercommons.org/>

публикацијама (Слика 1.22). Овај алат је посебно користан за истраживаче, студенте и професоре који желе приступити верификованим и квалитетним изворима за своје истраживачке пројекте и често се користи као први корак у истраживању литературе. Његова способност филтрирања резултата и пружања информација о цитираности га чини посебно корисним.

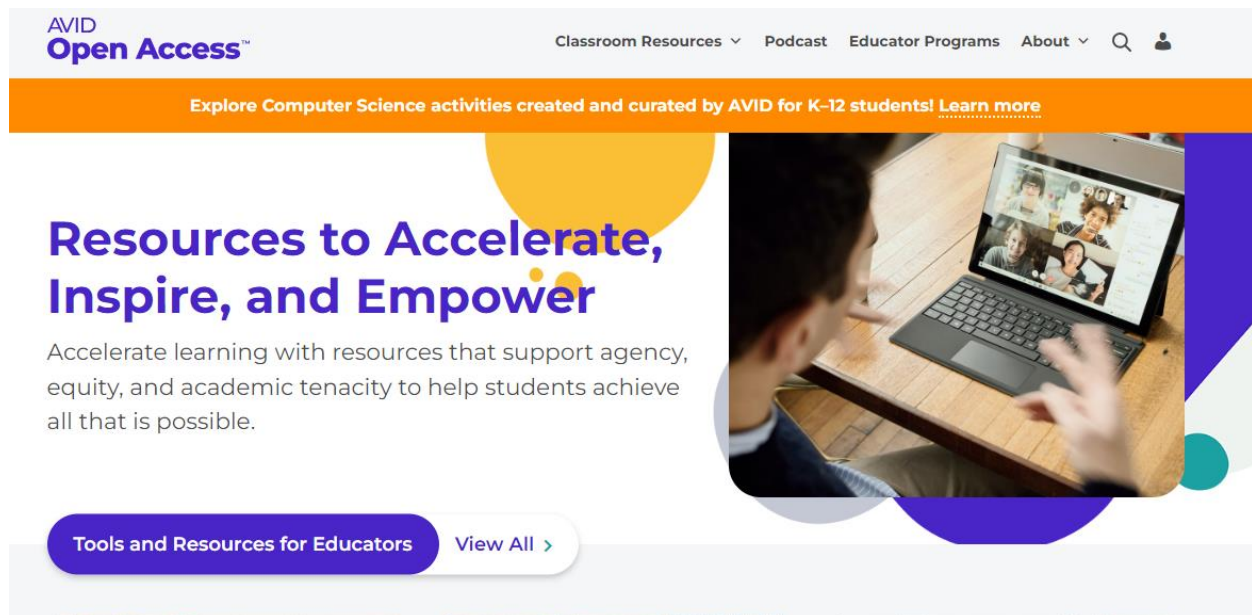


Слика 1.22. Снимак екрана истраживачког алата *Google Scholar* – пример претраге¹⁹

Инклузија у комбинованом учењу се реализује кроз подршку за језик и приступачност (енгл. *accessibility*) и односи се на примену различитих стратегија и ресурса који омогућавају свим студентима, укључујући и оне који су на било који начин угрожени, да успешно учествују и постигну своје образовне циљеве у оквиру овог модела учења (Kinash et al., 2004). Израда наставних материјала путем различитих медија, као што су аудио, видео, слике и текстови на различитим језицима може помоћи у ублажавању баријера језика. Интеграција алата за електронски превод или преводилачких екстензија у оквиру платформи за учење може помоћи студентима који говоре различите језике да разумеју образовни материјал на свом матерњем језику. Платформе за учење треба да буду дизајниране у складу са стандардима приступачности на мрежи. То омогућава студентима са посебним потребама да имају лак приступ и коришћење садржаја (Kinash et al., 2004), на пример обезбеђивање титлова за видео-материјале и транскрипције за аудио-материјале помаже студентима са оштећеним слухом, затим интеграција алата за

¹⁹ Истраживачки алат је доступан на адреси <https://scholar.google.com/>

диктат и гласовно уношење текста помаже студентима са ограниченим физичким могућностима да ефикасно учествују у активностима на платформи, или могућност прилагођавања интерфејса и приказа садржаја, као што су величина фонтова, боје и контраст, или чак коришћење фонтова за студенте који пате од дислексије и слично. Ова подршка је од суштинског значаја за осигуравање једнаког приступа образовању свих студената независно од њихових потреба (Kinash et al., 2004), а списак алата и стратегија доступан је на сајту организације *Avid Open Access* (Слика 1.23).



Слика 1.23. Снимак екрана веб-сајта организације *Avid Open Access*²⁰

Уштеда је последња ставка на листи предности, а односи се на уштеду времена и трошкова у примени модела комбиноване наставе (Slechtova et al., 2015). Комбиновано учење смањује потребу студената и наставника да путују до физичких локација, што резултира уштедом времена и трошкова. Већ је било речи о томе да по овом моделу студенти могу да приступе наставним материјалима и ресурсима на мрежи сопственим темпом. Ова флексибилност значи да они могу своје време за учење прилагодити другим обавезама, као што су посао, стажирање или породичне обавезе, чиме се оптимизује управљање временом. Такође, на универзитетима који своју делатност обављају на више локација (енгл. *dispersed university*) или на дислоцираним универзитетима, као што је

²⁰ Веб-сајт је доступан на адреси <https://avidopenaccess.org/>

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, модел комбиноване наставе пружа могућност да студенти учествују у виртуелним часовима и извршавају задатке без потребе да путују до физичких локација. Ово смањење времена и трошкова путовања може довести до значајне уштеде, посебно за студенте и наставнике који живе далеко од кампуса, а уједно резултира потенцијалном уштедом трошкова за институције (Perkins et al., 2012 према Spanjers et al., 2015, стр. 65). То може бити посебно корисно за образовне институције које се суочавају са ограниченим простором или високим трошковима некретнина, а уштеђена средства могу бити усмерена на ажурирање технолошке инфраструктуре и дигиталних алата за учење. Коначно, комбиновано учење може бити решење за ширу популацију, укључујући и оне који се могу суочити са финансијским ограничењима у похађању традиционалних часова, па се тиме повећава приступ образовању. Иако су уштеде времена и трошкова јасне предности комбинованог учења, неопходно је осигурати да квалитет образовања није угрожен. Институције треба да улажу у развој висококвалитетног онлајн садржаја и услуга подршке како би створиле робусно и ефикасно окружење за комбиновано учење.

1.5.2. Недостаци

Разумевање недостатака модела комбинованог учења омогућава нам идентификацију области у којима овај модел може бити унапређен. Ово је важно како бисмо створили ефикасније и ефективније образовне стратегије које ће побољшати искуство учења студената. Препознавање кључних изазова нам омогућава брзо и ефикасно превазилажење недостатака на путу ка успешној примени модела и осигурању квалитета наставе (Hande, 2014). Када знамо где постоје потенцијални проблеми, можемо предузети кораке да их превазиђемо и обезбедимо боље искуство учења за све студенте. У целини, познавање недостатака модела комбинованог учења омогућава нам да ојачамо и унапредимо ову образовну праксу и фокусирамо се на континуирани напредак како бисмо обезбедили висококвалитетно и инклузивно образовање за све студенте (Kinash et al., 2004). С тим у вези, у наставку је дат преглед главних недостатака у контексту наставе енглеског језика на терцијарном нивоу (Табела 1.4) и потенцијална решења.

Табела 1.4. Табеларни преглед недостатака модела кобиноване наставе

Недостаци	
Зависност од технологије	технички проблеми
	ометање
	приступачност
	приватност и сигурност података
Дигитална писменост	отежана навигација
	ограничено коришћење ресурса
	отежана сарадња
	креирање садржаја
Ризик од смањене интеракције	изградња заједнице студената
	ограничена невербална комуникација
Изазови примене	сложеност дизајна онлајн компоненте
	интеграција дигиталних алата
	обука
	прилагођавање наставног садржаја
	осигурање квалитета
	повећано радно оптерећење
Једнакост приступа	дигитални јаз
	приступ студента са инвалидитетом
	језичке и културне баријере
Интелектуална својина	заштићени материјали

	тумачење поштене употребе
	ограничења лиценцирања
	власништво над студентским дигиталним артефактима
	трећа страна

Зависност од технологије је први недостатак на овој листи. Иако је комбиновано учење претходило модерним наставним технологијама, „његова еволуција је нераскидиво везана за савремене информационо-комуникационе технологије“ (Dziuban et al., 2018, стр. 3). Технички проблеми, као што су проблеми са интернет конекцијом, системски кварови или софтверски проблеми, могу да поремете процес учења и изазову фрустрацију и код студената и код наставника. Технологија није непогрешива, а технички проблеми могу пореметити процес учења. Такође, треба имати у виду да иста технологија која побољшава учење може бити извор ометања за студенте (Hande, 2014). Друштвени медији, апликације за размену порука и друге сметње на мрежи могу да одврате пажњу студената од учења. У претходном делу је било речи о повећаној приступачности за студенте са посебним потребама и колико је важно да дигитални алати које користимо у настави буду прилагођени њима. Кључно је осигурати да сав дигитални садржај буде доступан свима, укључујући студенте са оштећењима вида, слуха или моторике. Коначно, употреба технологије у комбинованом учењу укључује прикупљање и чување података о студентима, па образовна институција мора да обезбеди снажне мере заштите приватности и осетљивих информација (Hande, 2014). Да би одговориле на изазове и ризике повезане са зависношћу од технологије, институције треба да улажу у снажну техничку подршку и обезбеде приступачност наставног садржаја.

Неадекватна дигитална писменост представља други забележени недостатак модела комбинованог учења. Неким студентима и наставницима можда недостају неопходне дигиталне вештине за ефикасну примену учења на мрежи и коришћење дигиталних ресурса. Овај јаз у знању могао би ометати процес учења и довести до неједнаких исхода учења (Dziuban et al., 2018). Студенти који немају довољно развијене

дигиталне вештине могу имати проблема да се крећу кроз систем за управљање учењем или да користе разне дигиталне алате који се користе у комбинованом учењу што им може онемогућити да приступе наставним материјалима, ураде задатке или ефикасно учествују у другим наставним активностима на мрежи. Као резултат тога, студенти и наставници неће бити свесни или неће моћи да искористе потенцијал дигиталних ресурса који су им доступни, као што су е-књиге, мултимедијални садржај и истраживачке базе података и, сходно томе, могу да пропусте вредне прилике за учење. С обзиром на чињеницу да се комбиновано учење карактерише сарадњом у виртуелном простору путем форума за дискусије или групних пројеката, студенти и наставници ће имати потешкоћа да активно учествују у овим сарадничким активностима. Они могу ометати способност учења једних од других и учешће у смисленим дискусијама, а наставници могу имати проблема да пруже брзе и смислене повратне информације о задацима и проценама, што утиче на напредак студената (Rombo, 2015). Шта више, њима ће бити и велики изазов да креирају наставне садржаје за виртуелну учионицу што може да утиче на целокупно искуство учења.

Као јединствени одговор на ове изазове, образовне институције морају да организују формалну обуку за наставнике и студенте која ће покрити основне дигиталне вештине, као што су управљање платформама за учење, коришћење дигиталних алата и ефикасно коришћење дигиталних ресурса и слично. Такође, институције треба да обезбеде поуздану техничку подршку како би помогле студентима и наставницима у вези са свим техничким проблемима са којима се сусрећу (Romiszowski, 2004). Поред тога, приступ ресурсима као што су онлајн туторијали и водичи могу помоћи студентима да самостално унапреде своју дигиталну писменост, а наставници могу да уводе технологију у процес учења, почевши од основних алата, постепено се крећући ка напреднијим дигиталним ресурсима (Janković & Diedrichs, 2019). На овај начин студенти ће се оспособити за употребу технологије за учење сопственим темпом. Решавање проблема неадекватне дигиталне писмености је кључно како би се осигурало да сви студенти могу у потпуности учествовати и имати користи од комбинованог учења (Reddy et al., 2020). Пружајући неопходну подршку и обуку, образовне институције могу оснажити студенте и наставнике да ефикасно користе дигиталне алате, чинећи искуство комбинованог учења инклузивним и успешним.

Смањена интеракција је неочекивани недостатак после свих аргумената о предностима модела комбиноване наставе, али постоји реалан ризик од смањене интеракције лицем у лице између студената и наставника. У традиционалном окружењу у учионици, студенти имају директан и непосредан приступ својим наставницима. Међутим, у комбинованом окружењу, интеракција лицем у лице може бити смањена јер се делови наставе реализују на мрежи. Може доћи и до смањене интеракције међу студентима, мање шанси да се укључе у спонтане дискусије, групни рад и дебате, које су неопходне за изградњу вештина сарадње и размену различитих перспектива (Sharpe & Benfield, 2005). Снажан осећај заједнице и друштвене интеракције доприноси позитивном окружењу за учење, па се ови аспекти морају неговати, што је од суштинског значаја за мотивацију и ангажованост студената. Један од главних узрока овог ризика је ослањање на асинхрону и писмену комуникацију при чему су невербални знаци, као што су изрази лица и говор тела, који играју кључну улогу у разумевању ангажовања и реакцији студената, изостављени, што наставницима отежава процену разумевања студената (Taghizadeh & Najhosseini, 2021). Да би ублажили ризик од смањене интеракције у комбинованом учењу, треба планирати наставне активности на мрежи како би подстакле активно учешће, вршњачку сарадњу и смислене дискусије, што се може постићи укључивањем синхроних сесија, виртуелним групним активностима и активним форумима за дискусију. Такође, треба успоставити јасне канале комуникације и охрабрити студенте да траже помоћ и комуницирају са наставницима и својим колегама на различите начине који су им доступни, попут директних порука на платформи за учење, е-поште или виртуелних консултација, што би уједно олакшало групне пројекте и сарадничке активности (Taghizadeh & Najhosseini, 2021). Предузимањем ових мера, образовне институције могу ублажити овај ризик и створити ангажовано и интерактивно окружење за комбиновано учење, које подстиче ефективне исходе учења и успех студената.

Изазови примене овог модела су многобројни. Планирање и осмишљавање наставе по овом моделу може бити сложено и дуготрајно. Наставници морају пажљиво да интегришу две средине за учење, обезбеђујући међусобно допуњавање и пружајући кохезивно искуство учења. С обзиром на чињеницу да се комбиновано учење у великој мери ослања на дигиталну технологију, интеграција различитих дигиталних алата и онлајн платформи може бити изазовна (Dziuban et al., 2018). Наставници и студенти треба да

буду задовољни алатима које користе, а технички проблеми који ометају процес учења су чести уколико се не реше на одговарајући начин. Већ је било говора о томе да је наставницима потребна обука и професионални развој како би ефикасно користили технологију и онлајн ресурсе у својој наставној пракси. Недостатак адекватне обуке може довести до отпора или неефикасне употребе алата за комбиновано учење (Twidle et al., 2006). Додатни изазов представља адаптација традиционалних материјала који могу да се користе у виртуелној учионици и то захтева пажљиво разматрање, а све у циљу обезбеђивања конзистентности и одржавање квалитета наставе у реалном и виртуелном окружењу, јер разлике у наставним методама, форматима оцењивања и испоруци садржаја могу утицати на искуство учења (Motteram, 2006). Коначно, све ово доводи до повећаног оптерећења и за наставнике и за студенте. Потенцијално решење за изазове у примени овог модела лежи пре свега у формалној обуци наставника и студената. Такође је битно да се подстиче сарадња међу наставницима ради размене најбољих пракси и научених лекција у примени комбинованог учења и тиме створи заједница учења која подржава иновације и експериментисање (Dziuban et al., 2018). Проактивним решавањем ових изазова, образовне институције могу да оптимизују дизајн и имплементацију комбинованог учења како би се унапредило искуство учења.

Једнакост приступа је следећи недостатак, а подразумева правичност и једнакост у приступу образовању. Комбиновано учење претпоставља да сви студенти имају приступ неопходној технологији и стабилној интернет вези, што можда није случај за све (Dziuban et al., 2018). Питање једнакости приступа је значајан недостак комбинованог учења у високом образовању. Иако овај модел има различите предности, могуће је ненамерно створити диспаритете у приступу образовању (Kinash et al., 2004). Немају сви студенти једнак приступ поузданим уређајима и брзом интернету, што доводи до дигиталног јаза (Janković & Diedrichs, 2018). Студенти из породица са ниским примањима или удаљених подручја могу се суочити са изазовима у приступу онлајн ресурсима и учешћу у активностима у виртуелној учионици. Такође, треба имати у виду и приступ студената са посебним потребама или инвалидитетом. Платформе и ресурси за учење на мрежи морају бити прилагођени различитој популацији студената, јер неадекватно разматрање карактеристика приступачности може искључити одређене студенте из процеса (Kinash et al., 2004). Коначно, алати за комбиновано учење могу првенствено понудити садржај на

одређеним језицима или културним контекстима, потенцијално маргинализујући студенте из различитих језичких и културних средина.

Како би се смањио ризик од дигиталног јаза, образовне институције треба да обезбеде средства за његово премошћавање тако што ће понудити уређаје на реверс, или бесплатни приступ интернету на местима где студенти живе и раде, или приступ рачунарским лабораторијама (Janković & Diedrichs, 2018). Друго, да би се обезбедила приступачност за студенте са посебним потребама, избор платформи и алата треба да буде у складу са функцијама приступачности, тј. да имају уграђене читаче екрана, титлове или алтернативне формате и слично (Kinash et al., 2004). Коначно, од наставника се очекује да наставни садржаји буду инклузивни и културолошки одговорни, одражавајући разноликост студентске популације. Активним решавањем питања једнакости и приступа у комбинованом учењу, образовне институције могу створити инклузивно окружење за учење које осигурава да сви студенти имају једнаке могућности за академски успех.

Интелектуална својина је велико питање у моделу наставе који се базира на дељеним ресурсима и материјалима. Проблеми интелектуалне својине и ауторских права су значајни недостаци комбинованог учења у високом образовању, јер наставници користе материјале заштићене ауторским правима, као што су слике, видео-снимци, чланци или изводи из књига, без добијања одговарајућих дозвола или лиценци. Ова неовлашћена употреба може резултирати кршењем ауторских права, што може довести до правних последица и за институцију и за појединце који су укључени (Starkey et al., 2010). Концепт „поштене употребе“ дозвољава ограничену употребу материјала заштићеног ауторским правима у образовне сврхе под одређеним условима. Међутим, тумачење овог концепта може бити сложено и субјективно, што доводи до неизвесности о томе шта чини поштено коришћење, а шта захтева изричиту дозволу (Starkey et al., 2010). Такође, дигитални ресурси, као што су е-књиге и мултимедијални садржај, често долазе са посебним уговорима о лиценцирању који диктирају како се материјал може користити (Lawson, 2005). Поставља се још питање власништва и права коришћења садржаја које студенти креирају, као што су разни дигитални артефакти попут презентација, видео-снимака.

Коначно, честа је употреба апликација и програма треће стране²¹ од којих свака има своје услове коришћења услуге и политику коришћења података. Институције морају пажљиво прегледати ове услове како би осигурале да су подаци о студентима и права интелектуалне својине адекватно заштићени (Starkey et al., 2010). Обука наставника о закону о ауторским правима, поштену коришћењу и најбољим праксама за коришћење материјала заштићеног ауторским правима у образовном окружењу је најбољи начин за ублажавање овог ризика.

У овом делу је било речи о предностима и недостацима модела комбиноване наставе у високом образовању, са примерима из наставе енглеског језика. Комбиновано учење комбинује традиционално учење лицем у лице са компонентама учења на мрежи, нудећи предности као што су флексибилност, персонализација, побољшано ангажовање и приступ широком спектру ресурса. Међутим, то такође долази са изазовима, укључујући потенцијално смањену интеракцију, зависност од технологије и изазове примене који могу утицати на целокупно искуство учења. Такође смо истражили специфичне проблеме везане за дигиталну писменост, правичност и приступ у контексту комбинованог учења. Недовољно развијена дигитална писменост наставника и студената може ометати примену овог модела наставе. Питања правичности и приступа произилазе из дигиталне поделе, ограничене доступности за студенте са инвалидитетом и цене технологије и наставних материјала, што потенцијално доводи до неједнаких могућности за учење. Поред тога, истакли смо забринутост због интелектуалне својине и ауторских права, јер комбиновано учење може укључивати употребу материјала заштићених ауторским правима без одговарајућих дозвола или усклађености са условима лиценцирања. Да би се суочиле са овим изазовима, институције морају понудити подршку и обуку свим учесницима у процесу учења, осигурати приступачност и инклузивност и проактивно се бавити питањима правичности уз поштовање закона о ауторским правима и права интелектуалне својине.

²¹ Апликација која се развија и одржава од стране независне организације, а користи се за пружање одређених функционалности и услуга на постојећим системима или платформама и није део основног софтвера или система, већ се интегрише са њим како би проширила или надоградила његове могућности.

1.5.3. Фактори успеха

У овом делу бавићемо се факторима успешне примене модела комбиноване наставе у високом образовању и потенцијалним препрекама. Ово питање има кључни значај јер пружа дубље разумевање и смернице за успешну примену комбинованог учења и осигурање одрживости модела на Филозофском факултету Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици. Разумевање фактора који доприносе успешној примени комбинованог учења помаже високошколским установама да идентификују и примене најбоље праксе које унапређују квалитет наставе и побољшавају искуство учења студената (Porter & Graham, 2015). Разматрање корака који су потребни за обезбеђивање одрживости модела помаже у планирању и правилној имплементацији што омогућава боље организовање ресурса и прилагођавање стратегија према потребама студената и наставника. Идентификација кључних фактора и корака за успешну примену комбинованог учења штеди време, новац и ресурсе, па учесници у процесу могу да фокусирају своје напоре на битније ствари (Janković, 2015). У целини, потрага за одговорима помаже у бољем разумевању и управљању процесом примене комбинованог учења у високом образовању, што води ка унапређењу образовног искуства и успеха студената.

Испитивање фактора успеха овде се врши из макро перспективе што значи да су фактори који се односе на предности и мане комбинованог учења већ претходно разматрани и узети као датост. За потребе ове дисертације, претпостављамо да комбиновано учење има позитиван, чак и трансформативни ефекат на академски учинак студената и исходе учења. Стога ћемо се овде фокусирати само на институционални ниво. Циљ је сагледавање шире слике и дубљег разумевања како комбиновано учење може да трансформише образовни систем на институционалном нивоу. Фактори успеха који се овде посматрају односе се на утицај комбинованог учења на саму мисију и стратегију образовне институције, као и на политике које подржавају ову иновативну образовну праксу (Romiszowski, 2004). Разматрају се питања како се институције прилагођавају и редефинишу свој приступ учењу како би омогућиле имплементацију комбинованог учења и како се ова пракса интегрише у шире циљеве и политике образовања. Претпоставка је да идентификација кључних корака и стратегија помаже образовним институцијама да

унапреде своје приступе учењу и створе инклузивно и ефикасно окружење за учење за своје студенте. Студије из последње две декаде у овој области имају за циљ креирање оквира за институционално усвајање модела комбиноване наставе на терцијарном нивоу образовања. Аспекти промене су различити и често се крију под различитим именима код различитих аутора, али категорије око којих се највише слажу су: стратегија, подршка и евалуација. У оквиру ових широких категорија, представићемо факторе које су идентификовали појединачни истраживачи (Табела 1.5).

Табела 1.5. Табеларни преглед фактора успеха на институционалном нивоу

Фактори успеха	
Институционална стратегија	дефиниција модела
	развој мета-језика
	конкретизација
	циљеви и задаци
	процена потребних ресурса
Подршка	техничка
	професионална (стручна)
	студентска
Евалуација	задовољство и напредак студената
	квалитет наставе
	поузданост технологије
	ефикасност администрације и техничке службе

Институционална стратегија (Слика 1.24) за усвајање модела комбиноване наставе је фактор који се највише истиче јер се руководство високошколске установе

стално суочава са изазовима у повезаном свету и новим приступима као што је колаборативно учење и осигурање квалитета наставе у модерном добу (Garrison & Kanuka, 2004). Иако се у овој дисертацији брани приступ одоздо према горе, тј. истиче се потенцијал наставника и студената као водећих фактора у примени овог модела, треба имати на уму да приступ моделу комбиноване наставе одозго према доле може самостално осигурати одрживост и успешност примене (Abel, 2005). Одрживост комбиноване наставе је одговорност управног органа високообразовне институције чије је право и дужност да формализује циљеве и исходе за њену имплементацију (Porter et al., 2014). Зачетак институционалне стратегије, према Москалу и сарадницима (Moskal et al., 2013) лежи у исцрпној дефиницији шта модел комбиноване наставе значи за дату институцију и у развоју мета-језика како би се олакшала дискусија и усаглашавање циљева свих заинтересованих страна. Ова стратегија има за циљ да усмери развој и примену модела комбиноване наставе на начин који ће најбоље одговарати потребама и специфичностима дате институције, како би се омогућило постизање жељених циљева у образовању (Romiszowski, 2004). Детаљан опис модела комбиноване наставе за дату институцију представља битан корак, јер омогућава разумевање и усаглашавање међу наставницима, студентима, администрацијом и управом како би сви имали јасну слику о томе како ће се комбинована настава уклопити у постојећи образовни оквир и који су њени специфични елементи и карактеристике.

Blended Learning Policy and Guidelines

Blended Learning Policy and Guidelines: Learning and Teaching in a Digital Age

INTRODUCTION	2
1.1 CONTEXTUALISING BLENDED LEARNING AT LINGNAN	3
1.2 DEFINITIONS	4
1.3 HYBRID LEARNING	5
1.4 CLARIFYING CONTACT HOURS.....	6
1.5 EXPECTATIONS OF QUALITY LEARNING AND TEACHING.....	6
2.1 ALIGNING BLENDED LEARNING TO ACADEMIC QUALITY ASSURANCE (AQA) PROCEDURES.....	7
2.2 ENCOURAGING INNOVATIVE PRACTICE AND PROVIDING GUIDANCE	7
2.3 ADHERING TO LINGNAN'S ACADEMIC QUALITY ASSURANCE (AQA) PROCEDURES	7
3.1 GUIDELINES AND GOOD PRACTICE FOR BLENDED LEARNING	9
3.2 DESIGN AND DEVELOPMENT	9
3.3 OPERATIONAL SUPPORT.....	10
3.4 PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND SUPPORT FOR STAFF	11
3.5 BLENDED LEARNING CHECKLIST	11
APPENDIX 1 - BLENDED LEARNING TEMPLATE FORM (FOR THE REVIEW AND FEEDBACK BY TLC FOR A COURSE ADOPTING BLENDED LEARNING DELIVERY).....	13
APPENDIX 2 – SUPPLEMENTAL INFORMATION AND BLENDED LEARNING EXAMPLES	16

Prepared by

Teaching and Learning Centre

Слика 1.24. Пример садржаја стратегије примене модела комбиноване наставе
Универзитета Лингнан у Хонгконгу²²

²² Стратегија је доступна на адреси <https://www.ln.edu.hk/main/aqa/pdf/blpg.pdf?page=14>

Развој мета-језика је такође од изузетног значаја јер омогућава усаглашавање циљева свих заинтересованих страна, ефикасну комуникацију, синхронизацију и успешну имплементацију комбинованог учења у оквиру институције (Слика 1.25). Стратешка предност овде лежи у променљивој природи дефиниција овог модела, као што смо видели у претходном делу, па то омогућава институцијама да преговарају о свом сопственом значењу (Sharpe et al., 2006). С друге стране, Ројал и сарадници (Royal et al., 2014), у свом коментару о семантици комбинованог учења, тврде да „специјализовани термини често приморавају наставнике да размишљају о наставним приступима као о строгој дихотомији, за разлику од континуума који нуди максималну флексибилност” (стр. 81). Све у свему, за високошколску институцију која чини своје прве кораке у креирању стратегије, од виталног је значаја да тумачи и дефинише концепт и развија лингвистичке алате у свом специфичном контексту. Ова фаза се у литератури назива и „конкретизација“ (Hande, 2004), јер када се нађемо лицем у лице са новим концептима или идејама, иако их разумемо на апстрактан начин, у општим оквирима, морамо да их конкретизујемо како бисмо их преточили у практичне вештине и знања. Ово значи да морамо стварно да размислимо и утврдимо како те апстрактне идеје функционишу у стварном свету и како можемо да их применимо у конкретним ситуацијама. Конкретизација је кључни део процеса учења јер помаже студентима да превазиђу теоретско разумевање и пређу на практичну примену знања, па тако и институције морају да повежу нове моделе са постојећим искуством, што доприноси стварању чврстих темеља за даље изградњу (Hande, 2004).



Слика 1.25. Развој мета-језика²³

Многи аутори наводе да су њихова истраживања показала једну значајну карактеристику високошколских установа које су успешно имплементирале модел комбиноване наставе, а то су јасна мотивација, а самим тим и јасни циљеви и задаци који из тога произилазе (Abel, 2005; De Vries, 2005; Moskal et al., 2013). Поред тога, циљеви и задаци који су високо контекстуализовани и специфични за дату институцију обезбеђују вишу стопу одрживости (Sharpe et al., 2006). То значи да када се циљеви и задаци прилагођавају специфичностима и потребама сваке институције, тада постоји већа вероватноћа да ће се комбинована настава уклопити у ширу образовну политику и праксу, што гарантује њену дугорочну применљивост. Јасна мотивација и специфични циљеви чине кључне елементе у остваривању успеха у имплементацији комбиноване наставе. Када су ови аспекти добро дефинисани, то омогућава боље усмеравање ресурса, боље планирање наставе и боље прилагођавање наставног процеса према потребама студената и институције у целини (De Vries, 2005). У складу с тим, институције постижу већи степен ангажованости и подршке студената и наставника које смо већ окарактерисали као носиоце ове промене, што доприноси ефикаснијем и успешнијем спровођењу

²³ Дизајн аутора. Кроз развој мета-језика о комбинованом учењу, институција може да унапреди комуникацију, истраживање и наставну праксу.

комбиноване наставе у оквиру високог образовања (Janković & Diedrichs, 2018). Управа институције се суочава са великим изазовом када локалне прилике и постојеће снаге треба да супростави новим радним оквирима, зато се у литератури предлаже спровођење дубинске анализе снага и слабости свих укључених страна (De Vries, 2005). Иако се позивамо на трансформативну снагу модела комбиноване наставе, његова примена треба да буде у складу са првобитном образовном мисијом институције (Abel, 2005) и да буде у служби студената (Thurab-Nkhosi, 2013). Ова анализа има за циљ идентификацију предности и изазова у вези са увођењем модела комбиноване наставе и да се створи свеобухватна слика о томе како ова иновација може бити најбоље прилагођена институцији. Уједно, то је прилика за дискусију и промишљање о томе како ће модел комбиноване наставе допринети остваривању основних циљева и вредности институције.

Коначни аспект осмишљавања институционалне стратегије је процена потребних ресурса коју Гарисон и Канука (Garrison & Kanuka, 2004) деле у три скупа: финансијски, људски и технички. Овај аспект се у литератури још назива координацијом ресурса (Hande, 2004). На пример, за успешно обезбеђивање комбиноване наставе, неопходно је обезбедити одговарајуће финансијске ресурсе за развој, имплементацију и одржавање платформи за учење, обуку наставника и студената, као и за обезбеђивање инфраструктуре и техничке подршке. Процена финансијских ресурса омогућава институцији да сагледа колико ће коштати имплементација комбиноване наставе, укључујући набавку опреме, софтвера, обуке наставника и успостављање техничке подршке. На основу ове процене, институција може размотрити доступне ресурсе и одлучити како ће финансирати ове потребе. Процес процене помаже идентификацији ресурса који већ постоје у институцији и могу бити искоришћени за имплементацију комбиноване наставе. На тај начин, институција може ефикасно да искористи постојеће ресурсе пре него што крене у додатна улагања. Интеракција лицем у лице карактеристична за традиционално извођење наставе је поуздана, тако да се исто очекује и од наставе на мрежи. Неометан ток наставе и учења у виртуелном окружењу може се постићи улагањем у поуздану, приступачну и интуитивну технологију, као и обучавањем наставника и студената за њено коришћење (Garrison & Kanuka, 2004). Једино тако ће институција моћи да осигура квалитетну и успешну примену комбиноване наставе и пружи најбоље образовање студентима. Као што је већ неколико пута речено у овој

дисертацији, обука је кључни фактор за успех овог модела и треба је планирати унапред како би се осигурало да су сви актери спремни за промене. Имплементација комбиноване наставе такође захтева техничку подршку како за наставнике, тако и за студенте (Twidle et al., 2006). Процена ресурса помаже институцији да идентификује потребе за техничком подршком и осигура да су сви технички аспекти довољно покривени. Процена ресурса омогућава институцији да сагледа како ће се комбинована настава прилагодити постојећем образовном окружењу, на пример променама у распореду часова, простору за учење, технолошким захтевима и другим аспектима.

Подршка је друга важна категорија у процесу успешног усвајања модела комбиноване наставе у високом образовању, скела која обезбеђује неометан рад свих зупчаника у машини (Слика 1.26). Три виталне врсте подршке су: техничка, професионална и студентска служба. У делу о финансијским средствима потребним за трансформацију, поменули смо потребу за надоградњом техничке инфраструктуре; минимално, то би се могло постићи повећањем брзине интернет протока и конструисањем или прилагођавањем система за управљање учењем. Литература на ту тему једногласно предлаже да се то уради у сарадњи са тимом за информационе технологије како би се обезбедио робустан и ефикасан систем (Romiszowski, 2004). Једна од првих ствари које би требало размотрити је повећање брзине интернет протока. Брз и стабилан интернет важан је за обезбеђивање квалитетне комуникације између студената и наставника, приступање различитим е-материјалима и дигиталним ресурсима, као и за учествовање у интерактивним активностима и дискусијама у виртуелном окружењу. Такође, конструисање или прилагођавање система за управљање учењем је од суштинског значаја. Он омогућава ефикасно организовање и праћење образовних активности и ресурса и пружа оквир за преношење материјала, наставних активности и задатака, комуникацију између студената и наставника, аутоматско оцењивање и практично управљање различитим аспектима учења на мрежи (Hande, 2014).



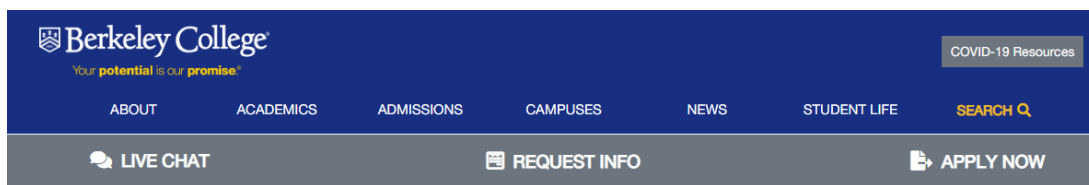
Слика 1.26. Систем техничке подршке ²⁴

Друга врста подршке је професионална, а односи се на програм обуке наставника и студената која има кључну улогу у успешној примени комбиноване наставе. Студије које су испитивале овај аспект сугеришу њену највећу важност у процесу транзиције ка комбинованој настави. Напиер и сарадници (Napier et al., 2011) истичу виталну улогу одговарајуће обуке за наставнике како би се успешно прилагодили новим наставним методама и технологијама, а формат те обуке је једнако важан, то јест развојни програм треба да буде по моделу комбиноване наставе како би се наставницима обезбедило практично искуство (De Vries, 2005). У процесу имплементације комбиноване наставе, важно је имати стручњаке за учење на мрежи који ће водити развојни програм и консултовати наставнике о прављењу наставног садржаја (Moskal et al., 2013). Програми стручног усавршавања треба да буду организовани током читавог процеса како би наставници имали редовне састанке на којима ће процењивати своју праксу и планирати даље кораке, разговарали о питањима ауторских права и приступачности, делили нове алате за учење и акумулирали примере најбоље праксе и ефикасног учења (Jokinen & Mikkonen, 2013; Porter et al., 2014). Свест о важности обуке и стално унапређивање дигиталних вештина наставника и студената осигурава ефикасно и креативно коришћење дигиталне технологије, а самим тим и квалитет наставе. Такође, кроз редовно разматрање своје праксе и дељење искустава са колегама, наставници ће континуирано унапређивати

²⁴ Дизајн аутора. Кроз пружање свеобухватне техничке подршке, институције обезбеђују наставницима и студентима потребне ресурсе, знање и сигурност.

свој рад и прилагодити се потребама и интересовањима својих студената (Janković & Diedrichs, 2019). Све ово доприноси успешnoj и одрживoj имплементацији комбиноване наставе, као и стварању подстицајне и иновативне средине за учење у којој сви учесници имају прилику да остваре свој пуни потенцијал.

Да би студенти успешно завршили своје студије по комбинованом моделу, потребна им је додатна подршка како би се што боље снашли у новом образовном окружењу. Успостављање свеобухватне студентске службе за подршку учењу представља кључни чинилац у процесу институционалног усвајања модела комбиноване наставе. Учење на мрежи доноси са собом нови сет изазова са којима се студенти сусрећу па је важно осигурати техничку подршку и менторство како би се лакше снашли у виртуелном окружењу (Moskal et al., 2013). Различите форме техничке подршке, онлајн или телефонска помоћ, помажу студентима да превазиђу препреке и успешно користе нови медиј у образовању (Thurab-Nkhosi, 2013). Они треба да имају приступ стабилној интернет вези, одговарајућој хардверској опреми (рачунар, таблет, паметни телефон, итд.) и софтверским алатима који су потребни за приступ наставним материјалима и учествовање у виртуелним активностима. Обука за коришћење различитих платформи за учење, алатки за виртуелну сарадњу и дигиталних ресурса може им помоћи да ефикасно користе ове алате у учењу. Москал и сарадници (Moskal et al., 2013) такође помињу менторство као облик индивидуалне подршке за студенте који се суочавају са изазовима у учењу или који имају посебне потребе. Саветници за учење, тутори или наставници могу пружити персонализовану подршку и помоћ у савладавању препрека. Поред тога, представљање детаљног и прегледног каталога предмета по комбинованом моделу студентима пре почетка семестра има велики значај (Слика 1.27). Јасно и детаљно објашњење свих аспеката комбинованог модела, укључујући захтеве, време утрошено на недељном нивоу и очекиване активности, помаже студентима да се унапред припреме и да знају шта да очекују (Sharpe et al., 2006). Ова врста каталога помаже им да донесу информисане одлуке о свом образовању и да се лакше адаптирају на комбинацију онлајн и традиционалних наставних метода. Коначно, редовна евалуација и пружање повратних информација студентима о њиховом напретку може им помоћи да остану мотивисани и усмерени ка постизању својих циљева.



[Home](#) > [Academics](#) > [Courses](#) > [Blended Learning Courses](#)

Blended Learning Courses

What is a blended learning course?

A blended learning course combines on-site classroom instruction with an online learning component that is conducted via Canvas and other out-of-class activities.

What is a typical course schedule?

Blended learning classes meet once each week for two hours in the classroom and for two hours each week online at a time of the student's choosing. The four hours do not include the time it will take to complete class assignments listed on the course syllabus. Students must complete course assignments by the specified due dates.

Слика 1.27. Снимак екрана каталога предмета по комбинованом моделу Беркли Колеџа²⁵

Евалуација је последњи неопходан фактор да би се заокружило успешно усвајање и осигурала одрживост и квалитет наставе по комбинованом моделу (Слика 1.28). Високошколске установе треба да прате и процењују задовољство и учинак студената, квалитет наставе, поузданост технологије и ефикасност администрације и техничке службе (Garrison & Kanuka, 2004). Мониторинг и евалуација омогућавају праћење функционисања модела комбиноване наставе у пракси и оцену његове ефикасности у постизању образовних циљева. Кроз редовно праћење резултата учења и исхода наставе, може се утврдити да ли комбиновани модел остварује жељене резултате и задовољава потребе студената и наставника, али и циљеве институције задате у стратегији. Поједини аутори наглашавају важност дисеминације резултата процене (Sharpe et al., 2006). Штавише, Москал и сарадници (Moskal et al., 2004) препоручују успостављање „структура за централно, лонгитудинално прикупљање података у сврху праћења и процене” (стр. 18), уз напомену да евалуацију треба да врше сви учесници и да укључује „стандардизоване, поуздане и валидне мере погодне за поређење” (Harris et al., 2009, 159). Кроз мониторинг се могу препознати изазови и проблеми са којима се сусрећу студенти и наставници у примени комбиноване наставе. На основу идентификованих проблема могуће је предузети адекватне корективне мере како би се унапредила ефикасност наставе и искуство учења. Евалуација омогућава процену квалитета наставе и пружање повратне информације

²⁵ Цео каталог је доступан на адреси <https://berkeleycollege.edu/academics/courses/blended-learning/index.html>

наставницима о њиховом раду. На основу ових повратних информација, наставници могу идентификовати области у којима треба да унапред своју наставну праксу и прилагодити је потребама студената. Праћење напретка студената и идентификовање студената који можда заостају или имају посебне потребе омогућава пружање додатне подршке и интервенције како би се осигурало да сви студенти имају једнаке могућности за успех (Kinash et al., 2004). Коначно, процена одрживости модела комбиноване наставе на институционалном нивоу даје одговоре на питања да ли институција има довољно ресурса, обучених наставника и свеобухватну техничку подршку да подржи овај модел наставе на дужи рок. Може се закључити да праћење и процена осигуравају континуирани напредак модела комбиноване наставе. Такође, ове активности омогућавају да се на систематски начин сагледају предности и изазови овог модела наставе, што доприноси бољем разумевању његовог утицаја на учење студената и ефикасност образовног система (Taghizadeh & Najhosseini, 2021).



Слика 1.28. Оквир за евалуацију модела комбиноване наставе (Rombo, 2015, стр. 5)

1.5.4. Препреке

Дискусија о препрекама усвајању модела комбиноване наставе у високом образовању произилази из листе фактора успеха која је претходно представљена. Високо образовање може бити веома споро у прилагођавању променама (Porter & Graham, 2015). Многе институције високог образовања често се ослањају на традиционалне методе и моделе наставе који су се користили деценијама. Ове традиционалне праксе могу бити отпорне на промене и иновације, што отежава брзо усвајање нових технологија и приступа учењу. С обзиром на сложену бирократску структуру која често успорава доношење одлука и спровођење промена, ту су још и процес акредитације, добијање дозвола и правила која треба поштовати, а која додатно отежавају брзу имплементацију нових идеја и иницијатива. Такође, имплементација нових технологија и иновација у образовању често захтева значајна финансијска средства. Коначно, наставници могу бити отпорни на промене из страха од непознатог поготово ако се нови приступи сматрају ризиком за квалитет образовања или академску аутономију (Janković & Diedrichs, 2019). Увођење нових приступа и технологија захтева обуку наставног особља и оспособљавање студената за њихову употребу, а недостатак времена и ресурса за обуку може успорити процес прилагођавања променама. На институционалном нивоу, постоји неколико препрека које могу успорити ефикасну примену комбинованог учења (Romiszovski, 2004), а представљене су у Табели 1.6.

Табела 1.6. Табеларни преглед препрека на институционалном нивоу

Препреке на институционалном нивоу
Неадекватна интерна промоција модела комбиноване наставе
Недостатак јасне структуре награда
Недостатак квалитетне опреме
Недостатак повратне информације управних органа
Недостатак обуке на радном месту

Интерна промоција модела комбиноване наставе има кључну улогу у информисању и укључивању интерних актера, тј. наставног особља и студената, у процес усвајања и имплементације овог модела у високом образовању јер пре свега повећава свест и разумевање о бенефитима промене; подстиче прихватање и подршку поготово код наставника зато што су они кључни актери у спровођењу овог модела; омогућава отворену комуникацију између свих релевантних актера у институцији што олакшава идентификацију потенцијалних изазова; подстиче интеракцију и размену искустава; и коначно доприноси одрживости модела (Janковић, 2015). Институције се могу суочити са изазовима у ефикасном промовисању комбинованог учења својој циљној публици. Без адекватних маркетиншких напора, студенти и наставници могу бити несвесни предности и могућности које нуди комбиновано учење, што доводи до смањеног уписа и ограниченог учешћа (Romiszovski, 2004). Кључно је истаћи предности комбинованог учења и пружити конкретне примере успеха који су постигнути кроз овај модел (Porter & Graham, 2015). Надаље, ретроспективна и позитивна искуства студената и професора који су већ имали искуства у комбинованој настави могу бити од великог значаја у придобијању нових потенцијалних учесника у процесу.

Структура награђивања је важна у примени комбинованог учења пре свега због мотивације наставника. Награђивање наставника који су успешно применили комбиновани модел учења може појачати њихову мотивацију и ангажованост (Romiszovski, 2004). Ако наставници знају да ће бити признати и награђени за свој труд и успех у употреби комбинованог учења, вероватно ће бити спремнији да се укључе у овај модел образовања и да најбоље искористе његове предности. Путем награда, институција показује своју преданост и посвећеност у примени комбинованог учења што значи да је спремна да улаже ресурсе и подршку за његову успешну имплементацију (Porter & Graham, 2015). Коначно, награђивање наставника и студената за успех у комбинованом учењу може створити позитиван контекст и промовисати добру праксу у овом моделу наставе. То може утицати на шире прихватање модела комбинованог учења у институцији и подстицање културе иновације (Porter & Graham, 2015). Ако институцији недостаје јасна структура награђивања која препознаје и признаје напоре и достигнућа оних који су укључени у комбиновано учење, наставници ће показати отпор према промени.

Квалитетна опрема за учење: Комбиновано учење се у великој мери ослања на технологију и дигиталне ресурсе. Ако институција не успе да обезбеди висококвалитетну опрему за учење, као што су рачунари, таблети и интернет конекција, то може створити препреке за приступ студентима и ометати беспрекорну интеграцију технологије у процес учења (Porter & Graham, 2015). Квалитетна опрема у комбинацији са интернетом и софтверским алатима омогућава студентима флексибилност и приступачност учења; подстиче интеракцију и колаборацију међу студентима и наставницима; омогућава институцији да створи модерно и напредно образовно окружење (Romiszovski, 2004).

Повратне информације управних органа играју важну улогу у примени комбинованог учења пре свега због праћења и процене квалитета наставе о чему је било речи у претходном делу; идентификовања изазова и проблема; и доношења стратешких и тактичких одлука у вези са применом комбинованог учења (Romiszovski, 2004). Институционална подршка и повратне информације су од суштинског значаја за успешну имплементацију комбинованог учења (Rombo & Moreira, 2012). Уколико администратори и менаџери не подржавају активно иницијативе комбинованог учења или не дају конструктивне повратне информације, то може ограничити раст и побољшање ових програма.

Обука наставника, као и њен значај за примену модела комбиноване наставе, је више пута наглашавана и главни је аргумент ове докторске дисертације. Уколико институција не нуди формалну обуку на радном месту или подршку у коришћењу дигиталних алата и платформи за учење, то може да омета ефикасну примену комбинованог учења (Twidle et al., 2006). Шта више, та обука треба да се усклади са специфичним условима у којима се примењује модел комбиноване наставе и институционалним циљевима како би се осигурали кохерентност и релевантност у имплементацији. У емпиријском делу овог истраживачког пројекта биће изнесени додатни аргументи у прилог формалне обуке наставника.

Подршка наставног особља је од кључног значаја за успешну имплементацију било ког новог образовног модела, укључујући и модел комбинованог учења (Janković & Diedrichs, 2019). Емпиријске студије које су испитивале успешност комбинованог учења наглашавају да је реакција и ангажованост наставног особља пресудна. Дакле, нема

усвајања овог модела или било које друге иновације без подршке наставног особља. Наиме, литература показује да су наставници ти који наводе највише препрека успешној имплементацији модела. На индивидуалном нивоу, постоји неколико кључних препрека које могу ометати успешну примену комбинованог учења (Tshabalala et al., 2014), а представљене су у Табели 1.7.

Табела 1.7. Табеларни преглед препрека на индивидуалном нивоу

Препреке на индивидуалном нивоу
Недостатак стратегије са смерницама за спровођење
Недостатак подршке управе која обезбеђује ефикасну примену
Недостатак дигиталних вештина
Велики број студената
Недовољни технолошки ресурси

Стратегија је фактор успеха који је детаљно описан у претходном делу са аргументима зашто је битна, па је логично закључити да без јасних институционалних принципа и смерница за комбиновано учење, наставници и остали актери у имплементацији остају без плана пута ка успешној примени. Без јасних смерница, могу постојати недоумице око тога како комбиновано учење треба да се одвија, које технологије треба користити, како организовати наставне активности, као и како проценити и пратити напредак студената што може да резултира мањим ангажовањем или неуспехом у интеграцији овог приступа (Garrison & Kanuka, 2004). Добро дефинисан радни оквир даје правац, очекивања и смернице наставницима, подстичући их да спремније прихвате модел комбинованог учења.

Подршка управе наставницима у примени комбинованог учења игра кључну улогу у успешној интеграцији овог приступа у наставну праксу јер подстиче мотивацију наставника и помаже им да превазиђу евентуалне страхове и отпор према промени (Garrison & Vaughan, 2008). Наставницима су потребни институционална подршка и

ресурси да би успешно спровели комбиновано учење. Адекватна подршка може укључивати радионице за обуку, приступ експертима за учење и могућности за интеринституционалну сарадњу ради размене најбољих пракси и искустава (Dziuban et al., 2004). Ова подршка управе ствара повољно окружење за иновације у настави, побољшава квалитет образовања и подржава развој модерних и ефикасних метода учења.

Дигиталне вештине наставника су тема којом ћемо се подробније бавити у емпиријском делу овог истраживачког пројекта, али овде је битно још једном нагласити да је недостатак ових вештина критична препрека примени комбинованог модела. Наставници који су недовољно дигитално писмени могу имати потешкоћа у коришћењу технолошких алата и платформи који су неопходни за реализацију комбинованог учења. Недостатак техничких вештина такође може да ограничи креативност и иновативност наставника у креирању интерактивних и стимулативних наставних активности за студенте. Пошто се студенти све више ослањају на дигиталне алате за приступ материјалима, комуникацију и предају радова, важно је да наставници буду у могућности да их подрже у овом процесу. Да би се превазишле ове препреке, важно је да наставници имају прилику за обуку и усавршавање у вези са дигиталним технологијама и алатима, као и да институције пруже подршку и ресурсе за развој дигиталне писмености међу својим наставницима. Такође, менторство и размена искустава са колегама који су већ успешно применили комбиновано учење може бити од велике помоћи у оснаживању наставника да ефикасно користе дигиталне технологије у настави.

Број студената утиче на ефикасност наставе и исходе учења, па њихов превелики број по групи коју наставник води у оквиру предмета по комбинованом моделу може да представља препреку пре свега јер се овај модел ослања на индивидуализацију учења и пружање прилагођених активности за сваког студента (Осак, 2011). Међутим, када је број студената велики, тешко је обезбедити довољно времена и ресурса за индивидуално праћење и подршку сваком студенту. Затим постоји и логистички изазов у организацији активности и ресурса за учење. На пример, организовање групних активности или дискусија може бити теже када је велики број студената укључен. Да би се превазишле ове препреке, важно је развити стратегије и приступе који омогућавају скалирање комбинованог учења како би одговарало потребама већег броја студената (Sayed & Baker,

2014 према Janковић, 2015, 319). То може укључивати коришћење технолошких алатки за аутоматизацију одређених процеса, организацију ефикасног тимског рада, подстицање активне сарадње међу студентима и сл. Такође, важно је обезбедити додатне ресурсе и подршку наставницима како би могли ефикасно управљати већим бројем студената у оквиру комбинованог учења.

Технолошки ресурси су последњи на листи препрека на индивидуалном нивоу, то јест из перспективе наставника. Недовољан приступ технолошким ресурсима, као што су рачунари, софтвер и брзи интернет, може да омета способност наставника да успешно примени модел комбинованог учења (Porter & Graham, 2015). Комбиновано учење често захтева коришћење различитих дигиталних алатки и технологија, као што су платформе за учење на мрежи, видео конференцијски софтвер, интерактивни садржаји и слично и ако институције немају приступ овим технолошким ресурсима, наставници неће бити у могућности да их користе за подршку својој настави. Такође, без приступа адекватној комуникационој технологији, није могуће реализовати онлајн компоненту комбинованог учења (Romiszovski, 2004). Да би се превазишле ове препреке, важно је обезбедити адекватну техничку инфраструктуру и ресурсе за подршку комбинованог учења. То може укључивати набавку и одржавање одговарајуће технолошке опреме, обезбеђивање приступа алатима и ресурсима. Такође, важно је развијати флексибилне приступе комбинованом учењу који узимају у обзир доступност технолошких ресурса и прилагођавају се могућностима институција и појединаца (Porter & Graham, 2015).

Укратко, имплементација комбинованог учења суочава се са препрекама и на институционалном и на индивидуалном нивоу. На институционалном нивоу, изазови укључују недовољну интерну промоцију модела, недостатак јасне структуре награђивања, неуспех у обезбеђивању квалитетне опреме за учење, недовољну повратну информацију од стране управе, неадекватно обучавање на радном месту и неправилно усклађивање обуке са потребама институције. На нивоу наставног особља, препреке укључују недостатак институционалне стратегије за имплементацију, недовољну подршку управе, неразвијене дигиталне вештине, велики број студената и неадекватне технолошке ресурсе. На основу информација о препрекама за имплементацију комбинованог учења и на институционалном и на индивидуалном нивоу, постаје очигледно да успешна интеграција

комбинованог учења захтева пажљиво планирање, подршку и улагања од стране образовних институција. Комбиновано учење нуди бројне предности, као што су флексибилност, персонализација и приступ различитим ресурсима, али ове предности се могу у потпуности остварити само ако се изазови ефикасно решавају. На институционалном нивоу, креирање јасних политика, пружање подршке наставницима, нуђење технолошких ресурса и имплементација одговарајућих маркетиншких и комуникационих стратегија су суштински кораци за олакшавање усвајања комбинованог учења. Поред тога, обезбеђивање равноправног приступа и решавање проблема везаних за ауторска права и интелектуалну својину су од виталног значаја за стварање инклузивног и законски усклађеног окружења комбинованог учења. На индивидуалном нивоу, пружање професионалне обуке, развој дигиталних вештина и подршка наставницима су од кључне важности за изградњу њиховог самопоуздања и компетенција у примени технологије. У закључку, превазилажење препрека имплементацији комбинованог учења захтева заједнички напор институција, наставника и других заинтересованих страна. Проактивним решавањем ових изазова, комбиновано учење може бити ефикасно интегрисано у високо образовање, што доводи до побољшаних исхода учења, повећаног ангажовања студената и инклузивнијег и флексибилнијег образовног искуства.

У овом поглављу говорило се о теоријама и приступима учења страног језика у традиционалном контексту учионице и непосредне комуникације, као и у виртуелном простору као додатној димензији учења у комбинованом моделу, а као теоријска основа овог модела узети су принципи теорије друштвеног конструктивизма. Учење на мрежи додатно подржава друштвени конструктивизам путем интеракције, сарадње и приступа аутентичним ресурсима. Ипак, постоје педагошке дилеме у вези аутентичности дигиталних ресурса, социјалне интеракције и формативне процене у онлајн окружењу, које захтевају пажљиво руковођење како би се осигурало ефикасно и обогаћено искуство учења за све студенте. Закључено је да је важно уважити таксономију дигиталних компетенција и уврстити различите начине активног учешћа у виртуелном простору, као што је колаборативно учење и етичка употреба дигиталних ресурса. Разграничење између онлајн учења, ванредне наставе на даљину и комбинованог учења важно је због

планирања наставних материјала и активности у одговарајућем контексту, искуства актера и њихових ставова и одређења циља наставне методе и интеракције између наставника и студената. Такође, у овом поглављу расправљано је о различитим аспектима и изазовима примене модела комбинованог учења у високом образовању. Предности овог приступа обухватају већу флексибилност, персонализацију учења, повећану ангажованост студената, приступ разноврсним ресурсима и потенцијалне уштеде времена и трошкова. Међутим, разматране су препреке које могу успорити усвајање овог модела, укључујући недостатак дигиталне писмености, недовољну подршку и обуку наставника, технолошке изазове, велике разреде и питања приступачности и једнакости. Утврдили смо да успешна примена комбинованог учења захтева јасну институционалну подршку, одговарајућу техничку инфраструктуру, обуку и мотивацију наставника и студената, као и континуирану евалуацију и прилагодбе. У анализи ових аспеката, нагласак је стављен на важност промоције, обуке наставника и студената, структурирања наставе према циљевима и ресурсима, правилног управљања технолошким ресурсима, подршке студената кроз јасне смернице и техничку помоћ, као и развоја метајезика за боље разумевање и комуникацију. Сви ови елементи заједно чине сложен екосистем учења и захтевају координиране напоре како би се обезбедила ефикасна примена модела комбинованог учења у високом образовању.

2. Дигитална писменост

Као што је већ неколико пута речено, информационе и комуникационе технологије заједно са интернетом подстакле су напредак и раст у свим сферама живота и пословања, а највише у образовању у XXI веку. Тако је појединцима потребан широк спектар способности, компетенција и вештина да би се прилагодили овом технолошком добу. Ово поглавље представља преглед литературе о настајању концепта дигиталне писмености и доприносу у постизању циљева одрживог развоја високог образовања, а посебно у настави енглеског језика на терцијарном нивоу. Према Фу (Fu, 2013), дигитална писменост је скуп вештина потребних појединцима у XXI веку да користе дигиталне алате за постизање циљева у својим животним околностима (стр. 113). Читање и писање су још увек у средишту дигиталне писмености. С обзиром на нове и стално променљиве начине на које користимо технологију за примање и преношење информација, дигитална писменост такође обухвата шири спектар вештина – све од читања електронских књига до критичке процене валидности веб-сајта или креирања и дељења видео-записа. Појам је толико широк да се неки стручњаци чак држе подаље од њега, радије говорећи конкретније о одређеним вештинама на пресеку технологије и писмености. Радна група за дигиталну писменост Америчког удружења библиотекара нуди ову дефиницију: „Дигитална писменост је способност коришћења информационих и комуникационих технологија за проналажење, процену, креирање и преношење информација, што захтева и когнитивне и техничке вештине“ (Muller, 2016). Овакав поглед на дигиталну писменост подразумева три сегмента: 1) проналажење и конзумирање дигиталног садржаја; 2) креирање дигиталног садржаја; 3) комуницирање или дељење. Сходно томе, у другом делу овог поглавља говорићемо о предностима примене концепта дигиталне писмености у високом образовању и потенцијалним импликацијама за реформу наставног процеса.

Терминологија која се користи је разноврсна и показује како се писменост мењала у оквиру нових начина комуникација, нпр. визуелна писменост, нове писмености, дигиталне писмености, мултимодалност и мултиписмености (Reddy et al., 2020). У овом раду се термин мултимодална писменост користи за означавање вештина потребних у оквиру нових комуникационих медија за читање, слушање, реаговање и производњу мултимодалних и дигиталних артефаката. Настава страног језика је увек била

мултимодална, јер комуникација захтева обраћање пажње на различите врсте значења, било да су изговорене или писане речи, визуелни инпут, гестови, држање, покрет, звук или тишина (Mills & Unsworth, 2017). Ипак, неспорно је да су могућности дигиталних медија и текстуалне продукције довеле до повећане циркулације мултимодалних текстова у умреженим дигиталним окружењима. Мултимодална продукција текста постала је централни део свакодневног живота многих људи у различитим културама и друштвима. Ово је омогућено лакоћом производње и дељења дигиталних садржаја попут слика, музике, видео-игара, апликација и слично путем интернета и мобилних технологија.

Проучавање наставе мултимодалне писмености у школама и друштву је ново поље истраживања, које почиње важним препознавањем да се читање и писање ретко практикују као засебне вештине, али и да су уско повезане са употребом мултимодалних текстова, често у дигиталном контексту. Утицај мултимодалне писмености на методику наставе страног језика је поље истраживања које се шири (Mills & Unsworth, 2017), па ће тако у овом поглављу бити речи и о неопходности подучавања мултимодалне писмености у настави енглеског језика. Ово поље настаје из основне премисе да се писменост више не може разматрати као изолована вештина читања и писања, већ се оне тесно преплићу са коришћењем различитих визуелних и аудио елемената, најчешће у дигиталном окружењу. У савременом друштву, ученици су изложени многим облицима мултимодалних комуникација на интернету, социјалним мрежама и визуелним медијима, што истиче значај подучавања мултимодалне писмености у оквиру наставе енглеског језика. Ово поглавље истражује не само како подучити ученике да ефективно комуницирају у мултимодалном окружењу, већ и како наставници могу применити мултимодални приступ у својим методама подучавања да би адекватно одговорили на потребе савремених студената.

2.1. Појам и потребе

Појам писмености може се дефинисати као овладавање једноставним и практичним вештинама које доносе обогаћивање и трансформацију способности људског мишљења (Belshaw, 2012 према Reddy et al., 2020, стр. 81). У XXI веку, појавом нових технологија и веб-алата, нове технолошке вештине и знања су потребни на тржишту рада и то не само на технолошки оријентисаним радним местима. Нове писмености су се

развиле или су поново дефинисане у складу са принципима доживотног учења које је трансформисано под утицајем технолошких иновација, па је дигитална писменост постала једна од главних компетенција у овој ери (Kastis & Carneiro, 2009).

Концепт дигиталне писмености датира из 1960. године и еволуирао је током времена упоредо са технолошким променама. У раним данима, нова писменост је значила визуелно сагледавање, тумачење и саопштавање информација, па је стога Џон Дебес (*John Debes*) дефинисао овај концепт као „визуелну писменост“ тј. способност да се произведе и интерпретира визуелна порука у разним медијима како би се ефикасно комуницирало (Reddy et al., 2020, стр. 81). У 70-им годинама прошлог века, упоредо се развио и термин „технолошка писменост“, који је укључивао све промене које су донеле технолошке иновације тог доба. Ипак, овај термин је био ограничен на техничко знање како се користи одређени део технологије и није укључивао мета-способности попут доношења одлука или критичког процењивања потенцијала и утицаја те технологије. На крају ове декаде, појавом првих компјутера за личну употребу, јавља се термин „компјутерска писменост“ као способност разумевања карактеристика, могућности и примене рачунара, као и примена овог знања са циљем повећања продуктивности (Hunter, 1984 према Reddy et al., 2020, стр. 82). Следећи корак у развоју овог концепта укључује и знање програмских језика и софтвера и назива се „ИКТ писменост“. Коначно, на крају прошлог века, да би се обухватила све већа употреба дигиталне технологије, био је потребан много шири појам. Растом веб-технологија и приступа интернету, дигитални медији су избили на површину, па отуда и најрелевантнији термин за описивање ове технолошке еволуције била је „дигитална писменост“. Глистер (Glister, 1997) први пут употребљава овај термин 1997. године и дефинисао га као способност разумевања и коришћења информација у више формата из широког спектра извора доступних на интернету (стр. 199).

Различити аутори имају различите дефиниције дигиталне писмености²⁶, али се сви слажу да је овај концепт вишедимензионалан и подразумева комплексну интеграцију техничких вештина, когнитивних вештина и метакогнитивних процеса, као и грађански ангажман и етичку свест (Kastis & Carneiro, 2009). За потребе ове дисертације, термин дигитална писменост се дефинише као способност појединца да пронађе и процени

²⁶ За свеобухватан преглед дефиниција дигиталне писмености, види Lankshear & Knobel, 2008.

информације, ефикасно користи ове информације, направи нови садржај користећи ове информације и дели или саопштава ове новонастале информације користећи одговарајуће дигиталне технологије (Reddy et al., 2020), а дигитално писмена особа треба да има следеће способности:

- Поседује свеобухватно знање о дигиталној технологији и њеној примени.
- Поседује различите вештине (техничке и когнитивне) налажење и критичку процену дигиталних информација користећи стратегије претраживања.
- Разуме појам личне приватности те комуницира на одговарајући начин са другим људима путем дигиталне технологије.
- Активно учествује у грађанском друштву и доприноси информисаном друштву, има самомотивацију да тражи и дели информације и учи нове вештине.
- Разматра утицај и дуговечност дигиталних информација пре него што их објави у циљу заштите јавности и појединаца (стр. 84).

2.2. Дигитална писменост у образовању на терцијарном нивоу

Трансформација тржишта рада дешава се глобално и постојећа радна места се стално редефинишу, а отварају се и нова радна места, што захтева ажурирано знање и вештине. Данас, описи радних места имају дугу листу дигиталних вештина које радници треба да поседују, што укључује не само стручност у области дигиталних технологија, већ и способност изградње, представљања, повезивања, сарадње и ефикасног комуницирања путем дигиталних уређаја. Самим тим, дигитална писменост у великој мери утиче и на исходе високог образовања. Већ поменуте дефиниције дигиталне писмености претрпеле су трансформацију или проширење пошто су их иновације и истраживање редефинисали, па се овај концепт може поделити на шест елемената посебно битних за високо образовање: 1) информациона писменост; 2) рачунарска писменост; 3) медијска писменост; 4) комуникациона писменост; 5) визуелна писменост; 6) технолошка писменост (Reddy et al., 2020).

Мит који већ дуго опстаје у високом образовању је гледиште да су студенти априори дигитално писмени и да имају универзална и уједначена дигитална искуства (Burton et al., 2015). Овај мит претпоставља да су њихова дигитална искуства хомогена и

повезана са софистицираним знањем и разумевањем информационих и комуникационих технологија. Овакви митови су потенцијално опасни и носе са собом ризик да превидимо стварно стање ствари, тј. које су заиста способности наших студената. Студије о дигиталној писмености у високом образовању извештавају да студентима често недостаје поверење у своје дигиталне компетенције, па се наставници подстичу да анкетају своје студенте на почетку како би своје напоре усмерили на оне области које студентима мањкају (Messineo & DeOllis, 2005 према Lankshear & Knobel, 2008, стр. 41). Данас су доступни многи бесплатни и комерцијални тестови и упитници који процењују низ когнитивних вештина за ефикасно коришћење дигиталне технологије кроз симулацију која мери степен способности студената за приступ, управљање, интеграцију, процену, креирање и саопштавање информација као и вештину критичког мишљења и способност решавања проблема. Пре наставе, израђује се инвентар потребних вештина на основу прилагођене Блумове таксономије (Bloom, 1984) која сада укључује и спектар дигиталних вештина (Слика 2.1). Та контролна листа свих нивоа когнитивних вештина (тј. знање, разумевање, примена, анализа, синтеза и евалуација) служи наставнику да идентификује слабе тачке код својих студената и прилагоди наставне садржаје и методе. Блумова дигитална таксономија такође наглашава како технологија може бити моћан алат за подстицање и унапређење нивоа разумевања кроз употребу различитих дигиталних алата и активности на мрежи (Churches, 2008).

БЛУМОВА ДИГИТАЛНА ТАКСОНОМИЈА



Слика 2.1. Блумова дигитална таксономија (Churches, 2008, стр. 7)²⁷

Дигитална технологија доприноси развоју вештина размишљања вишег и нижег реда на различите начине: а) приступ огромном броју информација путем интернета, интерактивних мултимедијалних садржаја и слично развија памћење и разумевање чињеница и концепта на основном нивоу; б) кроз примену дигиталне технологије, као што

²⁷ Превод аутора

су симулације, виртуелна стварност и проширена стварност, студенти могу применити своје знање и развити вештине решавања проблема у стварном свету; в) студентима су доступни дигитални алати за прикупљање, организовање и анализу података на сложенијем нивоу; г) уз помоћ алата за претраживање, евалуацију извора, форуме за дискусију и интерактивних тестова, студенти могу развити вештине евалуације и критичког размишљања; и коначно д) студенти користе дигиталне алате за мултимедијално стварање, уређивање и дељење својих идеја, као што су дигиталне приче, видеозаписи, презентације и веб-сајтови. Кроз процес стварања дигиталних артефаката, ученици развијају вештине критичког размишљања, синтезе идеја и самосталног изражавања (Churches, 2008).

Други разлог зашто је дигитална писменост битна за високо образовање је чињеница да приступ информацијама није исто што и приступ знању. У данашње време потребна је вештина да се изабере, од свих доступних информација, она која је и истинита и интересантна, тако да појединац може да формира информисани став, што је посебно важно у високом образовању, при чему студенти, али и наставници, морају свесно да одаберу и донесу одлуку о научним информацијама којима имају отворен приступ (Santos & Serpa, 2017). Коришћење традиционалних извора информација као што су књиге и штампани чланци је и даље валидни начин истраживања научне литературе, али потрага за дигиталном документацијом путем интернета је све присутнија како због квалитета тако и због чињенице да је физичких извора све мање, или такође, и не мање важно, јер је дигитално издаваштво много брже од физичког, што омогућава инстант приступ објављеним информацијама (Murray & Pérez, 2014 према Santos & Serpa, 2017, стр. 91). Истраживање научно валидних извора информација путем интернета, поред потенцијала, носи са собом и одређене ризике. У том смислу, важно је да студенти, али и наставници, поседују способност критичке процене и да познају не само техничке аспекте коришћења виртуелне библиотеке или базе података индексираних часописа, већ и да знају да пажљиво одаберу своје изворе, с обзиром на безброј часописа различитог квалитета који се налазе на интернету, а који можда и нису валидни научни извори.

Многи млади људи који приступају високом образовању имају висок ниво изложености дигиталним технологијама и медијима. Међутим, они нису спремни да пређу

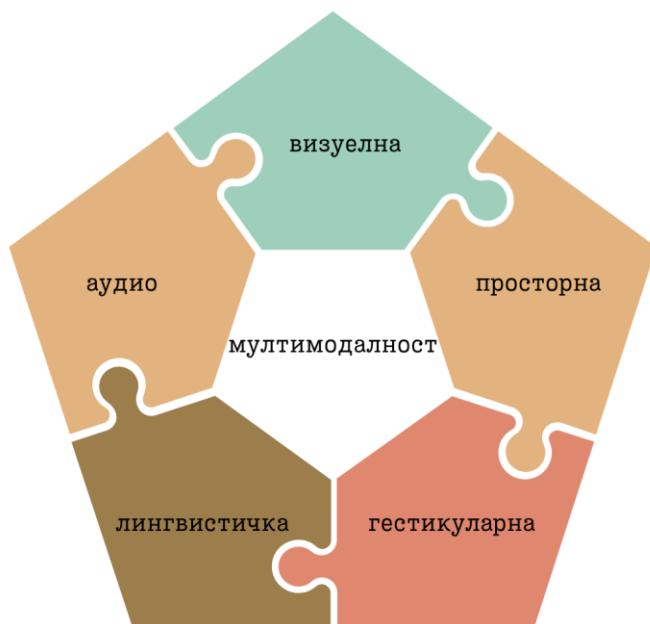
мост између личне и академске употребе технологије. Како се академско знање стиче кроз формално образовање тако се и дигитална писменост мора стицати кроз структурирано учење у формалном контексту (Lankshear & Knobel, 2008).

2.3. Мултимодална писменост – императив у настави енглеског језика

Мултимодална писменост превазилази штампане изворе који су у фокусу наставе страног језика, па сада укључује текстове и дискурсе који превазилазе простор и време на екранима којима можемо приступити (Lotherington & Jenson, 2011). Иако мултимодалност нужно не подразумева дигиталну технологију, она интензивира мултимодалне могућности. Дигитални медији су пројектовани и популаризовани у уређајима који се стално смањују вртоглавом брзином у последње две деценије, драматично мењајући начин комуникације, обим и брзину интеракције, природу дискурса и материјалност текстова. Крес (Kress, 2013) тврди да у овој ери линеарно писање више није примарни носилац писменог значења. Зашто су онда интерактивни медији засновани на екрану XXI века заузели последњу клупу у учионици страног језика, где штампани извори и даље преовлађују? Ово је нови изазов за наставу страног језика, па претпоставке о ученицима, облику и формату језика, типовима текстова и друштвеног дискурса морају бити преиспитане.

Мултимодална писменост се односи на стварање значења које се дешава кроз читање, гледање, разумевање, реаговање, стварање и интеракцију са мултимедијалним и дигиталним текстовима (Walsh, 2010). Може укључивати орални и гестикуларни начин говора, слушање и драматизацију, као и писање тј. стварање таквих текстова. Обрада модуса, као што су слика, речи, звук, па и кретање унутар текстова може се дешавати истовремено, а понекад појединачни модуси могу да доминирају (Слика 2.2). На пример, када се обрађује текст на екрану визуелни модус може да доминира, док модус звука може бити доминантан у подкастима. Узимајући у обзир разлике у читању и писању на екрану у поређењу са штампаним текстовима, често је немогуће раздвојити процесе читања, гледања, интеракције и писања. Кључно питање за наставнике страног језика је да ли ти основни аспекти читања и писања на екрану подразумевају различите процесе од читања и писања штампаних текстова. Теорија мултимодалности (Kress, 2003 према Lotherington & Jenson, 2011, стр. 228) била је основа за тврдњу да је истовремена обрада различитих

модуса текста, слике, звука и покрета у визуелном, медијском или дигиталном облику другачија функција од линеарног читања штампаних текстова.



Слика 2.1. Мултимодалност комбинује пет модуса комуникације у један (Mills & Unsworth, 2017)

У контексту учења страног језика, мултимодална писменост проширује или чак пробија границе учионице која се традиционално ослања на поларизоване елементе – продуктивно-рецептивне вештине (тј. читање–писање, говор–слушање), подела ученика по нивоима и слично (Lotherington & Jenson, 2011). Настава са акцентом на мултимодалну писменост пробија ова ограничења и холистички приступа учењу страног језика, а индивидуализовано приступа ученицима. Штавише, неукључивање мултимодалне писмености у учењу страног језика подрива оно што ученици доприносе приликом израде задатака и тиме игноришемо начине који они већ користе да би створили смисао и значење по принципима конструктивизма (Tan & McWilliam, 2009). У литератури се издваја шест елемената у процесу стварања значења: језичко, визуелно, звучно, гестикуларно, просторно и мултимодално значење, које означава однос између првих пет (Vaish & Towndrow, 2010).

Поред лингвистичких компетенција, наши студенти ће морати да буду у стању да се стално прилагођавају новим технологијама и да усвајају нове писмености потребне за академски и професионални развој. Реалност је да, чак и у овом тренутку писања, настају новије и напредније комуникационе технологије. Више него икад наставници морају да припреме своје ученике за нове друштвене интеракције на мрежи. Више него икад ученици треба да буду у стању да идентификују аутентичност текстова и порука и да критички вреднују сврху и публику којој су намењени одређени текстови.

Све у свему, у овом поглављу се расправљало о концепту дигиталне писмености и доприносу остварењу циљева одрживог развоја у високом образовању, посебно у код учења енглеског језика на терцијарном нивоу. Дигитална писменост је дефинисана као скуп вештина које су потребне појединцима за употребу дигиталних алата у остваривању својих циљева. То укључује читање и писање, као и шири распон вештина, попут критичке евалуације садржаја на мрежи и стварања и дељења мултимедијалног садржаја. Овде се говорило о предностима примене концепта дигиталне писмености у високом образовању и њеном потенцијалном утицају на реформу наставног процеса. Појам мултимодалне писмености се такође уводи и користи се за означавање вештина потребних у новим комуникацијским медијима за читање, слушање, реаговање и стварање мултимодалних и дигиталних артефаката. Истичу се предности обогаћивања образовања путем дигиталних ресурса и технологија, а такође се разматрају и могући утицаји на учење и едукацију у будућности. Од посебног значаја је анализа појма мултимодалне писмености, који означава вештине потребне за употребу и разумевање различитих модалности комуникације, укључујући текст, звук и слике, како би се боље снашли у савременом комуникационом окружењу. У закључку се наглашава значај континуираног истраживања и имплементације дигиталне и мултимодалне писмености у образовни процес како би се одговорило на захтеве и изазове које носи савремени дигитални свет. У закључку се наглашава важност проучавања мултимодалне писмености у образовању.

3. Истраживање 1: Ставови и компетенције наставника – студија пресека

Ајзен и Фишбејн (Ajzen & Fishbein, 1977) концептуализују став као „научену предиспозицију да се позитивно реагује на одређене објекте, ситуације, институције, концепте или особе“ (стр. 889). Као што се подразумева у овој дефиницији, ставови поседују когнитивне (веровања, знања и очекивања), афективне (мотивационе и емоционалне) и компоненте перформанси (понашање или радње). Однос особе према технологији зависи од различитих фактора, на пример, осећања према технологији, поверење у технологију, технолошка анксиозност или лакоћа употребе технологије (Bakr, 2011), старост и пол (Comber et al., 1997) и сл. Такође, одређена знања и вештине подстичу промене у систему вредности и ставова појединца који утичу на понашање корисника, као и на уверење о самоефикасности. Основни предуслов за коришћење дигиталне технологије је компјутерска писменост, па је недостатак дигиталних вештина уско повезан са компјутерском анксиозношћу и нивоом перципирања корисности технологије (Babić, 2012).

Когнитивни ставови односе се на уверења и мишљења заснована на разуму и доказима, док су афективни ставови емоције и осећања према одређеној ствари или идеји. То двоје је међусобно повезано, али различито, јер неко може имати позитиван когнитивни став према нечему, али негативан афективни став и обрнуто. Когнитивни ставови односе се на ставове који су засновани на рационалном и интелектуалном расуђивању, док су афективни ставови ставови који се заснивају на емоцијама и осећањима. На пример, когнитивни ставови о политичком питању могу бити засновани на нечијем разумевању чињеница и статистике, док афективни ставови могу бити засновани на личним искуствима или уверењима. Прецизне дефиниције недостижне су у литератури, али за потребе ове студије, прихватамо поделу где су когнитивне карактеристике повезане са процесима знања и расуђивања, а афективне карактеристике односе се на емоције (Griswold, 1983). Дакле, у овом поглављу, примарни циљ није да се прецизно класификују у „когнитивне“ и „афективне“, већ да се идентификују обележја која могу помоћи да се расветли природа посредничке улоге наставника у процесу примене дигиталне технологије.

Као што је већ речено, афективни ставови односе се на емоције и вредности наставника према коришћењу дигиталне технологије у настави, док се когнитивни ставови односе на уверења, знања и перцепције наставника о примени технологије у својој наставној пракси. Студије су показале да и афективни и когнитивни ставови играју кључну улогу у примени и интеграцији дигиталне технологије од стране наставника у високом образовању. Позитивни афективни и когнитивни ставови према технологији могу довести до повећаног ангажовања и мотивације за коришћење технологије. С друге стране, негативни ставови, као што је недостатак техничких вештина или страх од промене, могу ометати интеграцију технологије. Стога је важно разумети афективне и когнитивне ставове наставника у високом образовању према коришћењу дигиталне технологије у настави како би се ефикасно подржала интеграција технологије и побољшали исходи учења студената. Позитивни ставови према технологији могу довести до: а) повећане употреба технологије у учионици; б) вишег степена интеграција технологије; в) бољег ангажовање и мотивација ученика; г) побољшаних исхода учења ученика. С друге стране, негативни ставови могу довести до: а) ограничене употребе технологије у учионици; б) отпора на промене и усвајање технологије (Кау, 1989). Стога је важно да наставници имају позитиван став према дигиталној технологији како би је ефикасно интегрисали у своју наставну праксу и искористили све њене предности.

Циљеви студије:

- ц1 испитивање афективних и когнитивних ставова наставника о употреби дигиталне технологије у настави.
- ц2 утврђивање нивоа дигиталне компетенције наставника.

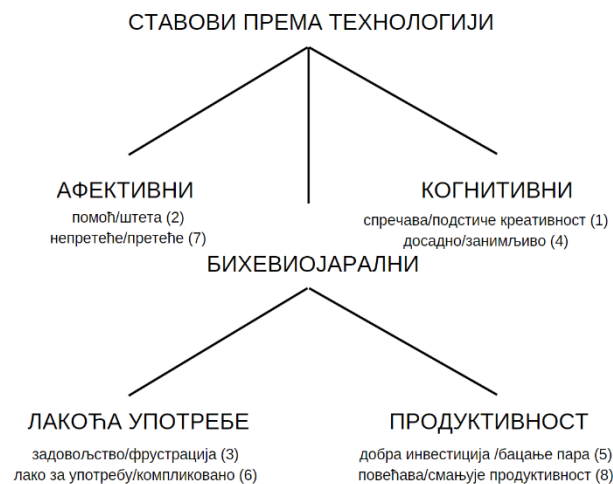
Хипотезе:

- х1 Ставови наставника утичу на ефикасност примене модела комбиноване наставе.
- х2 Наставници исказују виши ниво анксиозности током онлајн компоненте наставе (у поређењу са традиционалним приступом).
- х3 Наставници не поседују дигиталне вештине неопходне за успешну примену модела комбиноване наставе.

x4 Формална обука наставника обавезни је услов за успешну примену модела комбиноване наставе.

3.1. Методологија

Инструменти. У овој студији пресека коришћен је упитник Ставови према компјутерима (енгл. *Attitudes Toward Computers Instrument*), како би се добила општа слика о узорку. Ова скала укључује процену независних варијабли (пол и искуство у настави) и зависне варијабле (став према дигиталној технологији). Упитник је развијен коришћењем семантичког диференцијала који је посебно погодан за процену основних ставова и има константно високу поузданост и оцену валидности у свим применама (Shaft et al., 2004, стр. 675). Ставке су насумично распоређене у упитнику, а четири ставке су обрнуто скалиране како би се ограничила пристрасност испитаника. Обрнуто скалирање постигнуто је пребацивањем тежишта унутар ставке тако да је позитиван одговор низак резултат (а не висок резултат). Обрнуто скалирање смањује вероватноћу да ће учесник изабрати одговор за који мисли да је пожељан. Ова скала има осам ставки и састоји се од три компоненте става: афективна, когнитивна и бихевиорална (Слика 3.1).



Слика 3.1. Структура упитника Ставови према технологији (Shaft et al., 2004)²⁸

²⁸ Превод аутора.

Упитник: Ставови према компјутерима

Пол м / ж

Године радног искуства < 10 година / 11 – 15 година / 16 – 20 година / > 20 година

Овај упитник садржи осам парова придева који се користе за описивање дигиталне технологије. Заокружите број који најбоље одражава ваше мишљење. Размислите о дигиталној технологији уопштено и не задржавајте се на појединачним одговорима.

1. спутава креативност 1 2 3 4 5 6 7 подстиче креативност
2. пружа помоћ 1 2 3 4 5 6 7 наноси штету (обрнуто скалирање)
3. осећам се пријатно када користим 1 2 3 4 5 6 7 фрустрира ме када користим (обрнуто скалирање)
4. досадно ми је да користим 1 2 3 4 5 6 7 занимљиво ми је да користим
5. добра инвестиција 1 2 3 4 5 6 7 бацање пара (обрнуто скалирање)
6. тешко за употребу 1 2 3 4 5 6 7 лако за употребу
7. не плаши ме 1 2 3 4 5 6 7 плаши ме (обрнуто скалирање)
8. смањује продуктивност 1 2 3 4 5 6 7 повећава продуктивност

Анкета је спроведена онлајн путем сервиса *Google Forms*. Као допуна овом упитнику, студија још укључује и квалитативну технику интервјуа која има за циљ да допуни слику о ставовима наставника као и самопроцену њихових дигиталних вештина. Интервју је спроведен са одабраним узорком путем видео-конференцијског алата *Zoom*. Прикупљени одговори статистички су анализирани према варијаблама пола и наставног искуства уз помоћ СПСС софтвера. За сваку атрибуцију израчунати су средња вредност и стандардне поделе (СС). Одређене параметарске технике као што је т-тест, коришћене су за тестирање значајности разлика. Да би се утврдили извори разлика у средњим вредностима, коришћен је Шефев тест као тест вишеструког поређења. Свих 108 учесника је одговорило на све ставке и у упитнику нису пронађени подаци који недостају.

Испитаници. У студији је учествовало 108 наставника Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици. Према родној варијабли, 49 (45,3%) жене и 59 (54,6%) мушкараца учествовало је у овом истраживању. Што се тиче варијабле

наставног искуства, 24 наставника има мање од 10 година (22,2%), 18 има више од 10 година (16,6%), 27 има више од 15 година (25%), а 39 има више од 20 година (36,1%).

Табела 3.1. Демографија узорка према полу

Пол	Број	Процент
Женски	49	45,3
Мушки	59	54,6
Укупно	108	100,0

Табела 3.1 представља дескриптивно статистичке податке о полној структури наставничке популације која је учествовала у овој студији. Од укупног броја популације, односно од 108 особа, 49 су женског пола што чини 45,3%, док је 59 мушког пола, што чини 54,6% укупне популације. Сума процената за оба пола је 100%, што значи да су сви подаци у табели тачни и да нема недостајућих података.

Табела 3.2. Демографија узорка према годинама радног искуства у настави

Године наставног искуства	Фреквенција	Процент
< 10 година	24	22,2
11–15 година	18	16,6
16–20 година	27	25
> 20 година	39	36,1
Укупно	108	100,0

Анкетирањем је обухваћено 24 наставника са мање од 10 година искуства што представља 22,2% од укупног броја наставника. Иако је ова категорија бројчано мања од осталих, и даље чини значајан део популације наставника. Наставници са више од 10 година искуства чине већину популације са укупно 77,7%. Ови закључци нам пружају увид у расподелу и профил наставника према годинама искуства. Они могу бити корисни за планирање образовних политика, програмирање обука и подршку наставницима у различитим фазама њихових каријера.

3.2. Анализа квантитативних резултата

Прикупљени одговори су статистички анализирани према варијаблама пола и наставног искуства уз помоћ софтвера *SPSS*. За сваку атрибуцију израчунати су средња вредност и стандардне поделе. Ово се ради како би се процениле разлике у одговорима у зависности од пола и наставног искуства. Ове статистичке методе помажу у откривању разлика и корелација међу варијаблама, а тиме и дају увид у различите аспекте феномена који се истражује у овој студији пресека. Свих 108 учесника је одговорило на све ставке и у упитнику нису пронађени подаци који недостају.

Табела 3.3 представља средње резултате учесника са стандардним девијацијама три подске, афективни, когнитивни и бихејвиорални ставови као основни елементи овог инструмента. Упитник у целини има просечну вредност 28,62, са стандардном девијацијом од 5,00. Прва подскала (афективни ставови) има средњу вредност 7,63, а стандардна девијација је 2,26. Друга подскала (когнитивни ставови) има просечну вредност 8,87, а стандардна девијација је 2,54. Коначно, трећа подскала (бихејвиорални ставови) има просечну вредност 14,33, а стандардна девијација је 3,07.

Табела 3.3. Средње вредности и стандардна девијација

Скала (подскала)	Број	СВ	СД
Ставови према компјутерима	108	28,62	5,00
Афективна	108	7,63	2,26
Когнитивна	108	8,87	2,54
Бихејвиорална	108	14,33	3,07

Учесници су постигли најнижи резултат на афективном аспекту (средња вредност = 7,63), а затим на когнитивном аспекту (средња вредност = 8,87). Просечна оцена за аспект понашања (средња вредност = 14,33). Ове средње вредности сугеришу на то да учесници имају позитивнији однос према технологији него вредности за афективне и когнитивне елементе ставова. Узете заједно, ове вредности су знатно изнад средње вредности скале и овај налаз указује да наставници генерално имају позитиван став према дигиталној технологији. У складу са првом хипотезом да наставници исказују виши ниво

анксиозности током онлајн компоненте наставе, ниска средња вредност у афективном аспекту показује да су испитаници са дугогодишњим радним стажом искусили више стреса и мање задовољства на послу, поготово у време ванредне наставе на даљину. Дигиталне технологије биле су заступљене у мањем обиму у раду испитаника и нису имали прилике да се формално или неформално образују у домену примене дигиталне технологије у наставном раду.

Да би се утврдиле било какве родне разлике у оценама ставова међу наставницима, спроведен је т-тест независних узорака. Резултати т-теста независног узорка могу се видети у Табели 3.4.

Табела 3.4. Родне разлике у ставовима

Скала (под-скала)	Пол	Број	СВ	СД	Дф	Т
Афективна	Ж	49	4,97	3,034	116	2,294
	М	59	6,27	2,968		
Когнитивна	Ж	49	10,17	3,046	116	0,658
	М	59	9,82	2,734		
Бихејвиорална	Ж	49	15,05	2,862	116	0,406
	М	59	14,80	3,468		
Ставови према компјутерима	Ж	49	30,89	5,618	116	0,694
	М	59	30,62	4,865		

Резултати т-теста независног узорка не показују значајне родне разлике ($t=-0,694$; $p>0,05$). На основу резултата, жене имају релативно позитивнији (30,89) однос према технологији од мушкараца (30,62). Такође, у смислу подскала, жене имају позитивнији став у когнитивном аспекту (= 10,17) од мушкараца (= 9,82) и у бихејвиоралном (ж=15,05; м=14,80). Постоји неколико фактора који би могли утицати на то да жене имају позитивнији став према дигиталној технологији од мушкараца. Прво, могуће је да су жене више отворене ка новим технологијама и брже прихватају нове трендове, што би могло објаснити њихов позитивнији став према дигиталној технологији. Друго, могуће је да је

разлика у ставовима између мушкараца и жена последица разлика у начину на који се користи дигитална технологија.

Да би се истражио однос између ставова наставника према дигиталној технологији и година искуства у настави, резултати су категорисани у четири нивоа: од 1 до 10, од 11 до 15, од 16 до 19 и преко 20 година искуства. У Табели 5, у првој колони приказани су резултати за групу испитаника који имају радно искуство мање од 10 година ($n=24$), у другој колони су резултати за радно искуство између 11 и 15 година ($n=18$), у трећој колони су резултати за искуство од 16 до 19 година ($n=27$), а у последњој колони су приказани резултати за испитанике који имају више од 20 година радног искуства ($n=39$). За сваку категорију дате су појединачне вредности у том скупу (означено са x) и квадратна сума девијација (означена са ss), што је разлика између сваке појединачне вредности и средње вредности и користи се за процену варијабилности података.

Табела 3.5. Године радног искуства – дескриптивна статистика

	< 10 ($n=24$)		11–15 ($n=18$)		16–20 ($n=27$)		> 20 ($n=39$)	
	x	ss	x	ss	x	ss	X	ss
Ставови према компјутерима	32,00	6,28	29,78	4,50	30,19	5,35	32,02	5,56
Афективна	18,00	2,37	8,06	2,59	8,99	2,56	8,18	2,35
Когнитивна	9,00	3,00	10,02	2,77	9,52	2,88	11,54	2,37
Бихејвиорална	15,44	3,21	14,46	2,50	14,55	3,22	15,75	3,86

Табела 3.5 показује да су се просечне вредности на целокупној скали смањивале са порастом година радног искуства. Просечне вредности за афективну и когнитивну подскалу се повећавају са радним искуством. Просечне вредности за бихејвиоралну подскалу су се врло мало разликовале између група испитаника, док су се стандардне девијације ове скале повећавале са бројем година радног искуства. Афективни ставови су најпозитивнији код испитаника са радним стажом испод 10 година ($x=18,00$), док се вредности за когнитивне и бихејвиоралне ставове повећавају са бројем година радног

искуства (вредности са x расту од 9,00 до 11,54 и 14,55 до 15,75). Постоје неке разлике у варијабилитету између различитих подскала и година радног искуства. На пример, когнитивна подскала има највећу варијабилност код испитаника који имају радни стаж мањи од 10 година ($ss=3,00$), док целокупан инструмент има најмању варијабилност код испитаника са радним искуством између 11 и 15 година ($ss=4,50$).

3.3. Анализа квалитативних резултата

Други комплементарни део истраживања представља квалитативну студију која је спроведена путем интервјуа међу универзитетским наставницима. Интервју као истраживачки инструмент пружа могућност директног и интерактивног прикупљања података. За потребе ове студије коришћен је полуструктурирани интервју о искуствима и дигиталним вештинама наставника у високом образовању како би се добили детаљнији и сложенији подаци као допуна упитнику у првом делу. Интервју је спроведен кластерском стратификацијом оригиналног узорка. Прва стратификација урађена је на основу пола, како је у оригиналном узорку било више мушкараца, приликом одабира испитаника за интервју, тај однос је померен у корист жена ($M=4$, $Ж=6$). Друга стратификација урађена је у односу на број година радног искуства. Овог пута, популација је подељена на: а) мање од десет година (3 испитаника); б) више од десет година (3 испитаника); в) више од 20 година (4 испитаника).

Питања за интервју

1. Пол и године наставног искуства
2. Како бисте описали ниво својих дигиталних вештина. (новак, просечно, стручњак, лидер)
 - а. Шта од наведеног можете да урадите: приступ или креирање подкаста, прављење и уређивање аудио/видео материјала, проналажење и коришћење отворених образовних ресурса, системи за управљање учењем (Google Classroom, Moodle), е-пошта, уређивање слика (фотографија), софтвер за интерактивну таблу, интернет ресурси, софтвер за презентације, видео конференцијски алати (Zoom).
3. У којој мери користите дигиталну технологију у настави?

- a. Можете ли да прецизно одредите 0-20%, 20-40%, 40-60%, 60-80% или 80-100%?)
4. Које дигиталне алате волите да користите у настави?
- a. Које дигиталне алате бисте желели да користите (више), али не можете из неког очигледног разлога?
- b. Који су неки од проблема у вези са употребом дигиталних алата у учионици или у настави уопште?
- c. Како користите дигиталну технологију у настави (фронталне презентације, групни или индивидуални рад студената)?
- d. Које алате користите за комуникацију са ученицима?
5. Да ли сте и какву обуку прошли за коришћење дигиталне технологије у настави или уопште?
- a. Шта знате о коришћењу дигиталне технологије и како сте дошли до тог знања?

Интервјуи су спровођени индиректно, путем видео или гласовног позива уз помоћ апликација као што су *Viber* и *Zoom*. Добијени одговори обрађени су тематском анализом која се фокусира на идентификацију и анализу тема које се понављају у скупу података, да би се систематично категоризовале и интерпретирале. Након идентификације образаца, у следећим табелама организовани су кодови по темама. Урађен је само први ниво кодирања у коме су се издвојили: наставници су стручни у коришћењу технологија, наставници користе дигиталну технологију мање од 50% свога времена, итд.

Табела 3.6. Самопроцена дигиталних вештина и навика

Дигиталне вештине	Дигиталне навике у настави
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Могу рећи да сам почетник.</i> • <i>Искрено, себе бих описао као апсолутног почетника.</i> • <i>Морам признати да нисам веома вешт у дигиталној технологији.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Користим дигиталну технологију у настави рецимо 20%.</i> • <i>Ретко користим.</i> • <i>20 посто кроз презентације.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Тешко ми је да одредим ниво својих</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Рецимо да 50 посто времена у учионици</i>

<p><i>дигиталних вештина.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>просечни ниво, више бих рекла да сам почетни.</i> • <i>Ја бих рекла да сам дигитално писмена али моје вештине су просечне.</i> 	<p><i>користим бар један дигитални алат.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Рецимо од 40 до 60 посто у смислу презентација на часу.</i> • <i>Рецимо до 60 посто али углавном за припрему.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ја бих себе описала као стручњака.</i> • <i>Сматрам да сам стручњак у коришћењу дигиталне технологије у настави.</i> • <i>Сматрам да сам стручњак.</i> • <i>Рекла бих да имам врло висок ниво дигиталне писмености.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Отприлике 80–100% времена.</i> • <i>У великој мери, можда чак 80 до 100 посто.</i> • <i>Врло често користим.</i> • <i>На сваком часу користим неки дигитални алат.</i>

Из Табеле 3.6 може се закључити да постоји велика варијабилност у дигиталним вештинама и навикама у настави чак и на овако малом делу популације. Један део испитаника описује своје дигиталне вештине као почетничке или просечне. Међутим, највећи део испитаника себе описују као стручњаке у коришћењу дигиталне технологије у настави. Што се тиче дигиталних навика у настави, већина испитаника користи дигиталне технологије у мање од 50% времена у учионици, док постоји мањи број испитаника који користе дигиталне технологије у већој мери, чак и до 100% времена. Презентације се наводе као један од најчешћих начина коришћења дигиталне технологије у настави. Ови резултати у комбинацији са резултатима квантитативне анализе указују на потребу за даљим развојем дигиталних вештина код већине испитаника, као и потребу за формалном обуком за коришћење конкретних алата и начина примене. По речима једног испитаника:

„Мислим да је неопходна формална обука за наставнике како користити алате, али и како их најбоље искористити. То исто важи и за студенте и то као обавезни предмет; како да претражују библиотеке, шта смеју да користе, а шта не и слично. Да науче све поступке од почетка до краја не само за учење већ и касније за посао и за живот уопште.“ (И4)²⁹

²⁹ Информатори су обележени великим словом И и бројевима од 1 до 10.

Табела 3.7. Избор дигиталних алата и личне преференције

Најчешће коришћени алати и сервиси	Преферирани алати и сервиси (и зашто не)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Програм за презентације</i> • <i>Интернет претраживач</i> • <i>Zoom</i> • <i>Интерактивна табла</i> • <i>Kahoot</i> • <i>Quizlet</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Било који само да ме неко научи како</i> • <i>Zoom (не знам како)</i> • <i>Moodle (не знам како)</i> • <i>Софтвер за мултимедијалне материјале (цена)</i> • <i>Софтвер за симулацију (не знам како)</i> • <i>Алати за проширену стварност (цена и доступност)</i>

Табела 3.7 приказује најчешће коришћене алате и сервисе у једној колони, а у другој колони наведени су преферирани алати и сервиси које би наставници желели да користите (више), али не могу из неког очигледног разлога. Из табеле се може закључити да се најчешће користе алати и сервиси који су већ врло добро познати, попут програма за презентације, интернет претраживача и интерактивне табле које су доступне у већини учионица. Такође, видимо да је и *Zoom* као видео-конференцијски алат, такође, врло често уоптребљаван, што није чудо јер је био преписано средство током ванредне наставе на даљину. Један број испитаника није имао неки конкретни дигитални алат на уму, било који алат који ће им помоћи у настави али уз обавезну обуку. Платформа за учење *Moodle* се, такође, појављује на листи. То је поново један од алата, поред софтвера *Zoom*, који су били препоручени током ванредне наставе на даљину. На дну листе налазе се куриозитети попут софтвера за симулацију и алата за виртуелну или проширену стварност који су тешко доступни због своје цене. Закључак је да постоји жеља за учењем, али такође се указује на потребу за већом информисаности о доступним алатима и сервисима, као и за обуком за коришћење нових технологија како би се повећала њихова ефикасност у настави.

Табела 3.8. Начини примене дигиталне технологије и комуникације са студентима

Начин примене	Начин комуникације са студентима
<ul style="list-style-type: none"> • Фронтално (наставник користи) • За припрему • Групни рад студената • За домаће задатке 	<ul style="list-style-type: none"> • Е-пошта • Вајбер (групе) • Директне поруке на друштвеним мрежама • Телефоном

Табела 3.8 представља кодиране теме на питања како наставници користе дигиталну технологију у својој наставној пракси и на које начине комуницирају са студентима ван учионице. Из табеле се може закључити да су најчешће коришћени начини примене заправо симулација традиционалних метода, а то је фронтални приступ по ком наставник користи одређени дигитални алат, а студенти су пасивни примаоци информација. Најчешће се користи дигитална технологија за припрему наставе, док су ретки случајеви групне интеракције студената са одређеним алатом или пак примена тих алата за израду домаћих задатака. Што се тиче начина комуникације са студентима, е-пошта и групе на апликацији *Viber* су најчешће коришћени алати. Директне поруке на друштвеним мрежама и телефонски позиви су мање популарни. Комуникација са студентима може се побољшати коришћењем више различитих канала, јер то може помоћи у побољшању интеракције између наставника и студената, што је кључно за ефикасну наставу, по речима једног испитаника:

„[...] користим шта год и где год се студенти осећају као код куће, Вајбер групе, Инстаграм поруке, е-пошта, видео-позиви за консултације и тако.“ (И8)

Табела 3.9. Проблеми и видови обуке

Проблеми у примени	Видови обуке
<ul style="list-style-type: none"> • Стабилна интернет конекција • Струја • Адекватна опрема • Дигиталне вештине студената • Приступ студената 	<ul style="list-style-type: none"> • Без формалне обуке • Помоћ пријатеља и колега • Учење уз помоћ туторијала • Учење кроз откриће • Радионице у организацији Универзитета / Британског савета / у оквиру пројекта

Табела 3.9 даје преглед кодираних и рангираних одговора на питања који су неки од проблема у вези са употребом дигиталних алата у настави и како су испитаници научили све што знају. Из ове табеле се може закључити да постоје неки проблеми у примени дигиталне технологије у настави карактеристични за матичну институцију, а то је нестабилна интернет конекција и струја. Други уобичајени проблеми се тичу адекватне опреме, дигиталних вештина студената и приступ тих студената компјутеру и интернету. Питање приступа је поново карактеристично за подручје на ком се налази матична институција, као и подручја са ког потичу студенти, а то су често сеоска насеља у енклавама на Косову и Метохији. Што се тиче начина на које су испитаници научили тј. стекли своје дигиталне вештине, тематска анализа не открива ништа ново, помоћ пријатеља и колега као и учење уз помоћ туторијала или кроз откриће су фреквентне теме и у литератури. Свега три испитаника је прошло неку врсту неформалне обуке у облику радионица које је организовао универзитет, Британски савет или су одрађене у оквиру пројекта. Двоје испитаника је прокоментарисало да су имали предмет Информатика на основним студијама, али да то није било од велике помоћи. Потребно је обезбедити одговарајућу обуку како би се наставницима омогућило да се што боље сналазе у коришћењу дигиталне технологије и да се превазиђу проблеми који се јављају у примени. На потпитање да ли испитаници осећају потребу за формалном обуком, одговори су били једногласни:

- *Волела бих да идем на неки курс да научим више.*

- *Мислим да би ми требао курс можда више о педагошкој употреби разних алата него о техничкој страни употребе.*
- *[...] али ишао бих на курс када би то факултет организовао.*
- *Мислим да је неопходна формална обука за наставнике како користити алате, али и како их најбоље искористити.*
- *[...] мислим да би као наставници требали да имамо формалну обуку за коришћење виртуелних учионица и тако неких алата који се често користе у настави.*
- *[...] тога никад није довољно поготово што технологија брзо напредује и стално се појављују нови и бољи алати.*
- *Међутим, сматрам да би ми формална обука била од велике помоћи.*
- *[...] то је од виталног значаја за ефикасну примену дигиталне технологије.*

3.4. Дискусија

Циљ овог анкетања је био испитивање ставова наставника о употреби дигиталне технологије у настави. Такође у складу са циљевима ове студије пресека, важно је сазнати како се испитаници осећају када користе дигиталну технологију. Није изненађење, већина њих се осећала продуктивно и креативно, што је у складу са налазима многих студија (Galanouli et al., 2004; Alharbi, 2013; Bakr, 2011; Wozney et al., 2006; Janković & Diedrichs, 2019). Према налазима, испитаници имају повољан став према примени дигиталне технологије јер је средња вредност испитаника била већа од прага инструменталне средње вредности, а средњи просек је, такође, био већи од средње вредности прага инструмента. Ово је у супротности са очекиваним резултатима израженим првом хипотезом да ће наставници исказати висок ниво анксиозности у примени дигиталне технологије у настави у поређењу са традиционалним моделом наставе.

Што се тиче родних разлика у ставу наставника према дигиталној технологији, одређене студије показују неке разлике. На пример, жене испољавају већи степен анксиозности (Sadik, 2005; Sharaka & Ferrarib, 2003). Према Норту и Нојзу (North & Noyes, 2002), коришћење дигиталне технологије се широко доживљава као мушка активност и њихово истраживање је пружило доказе о корелацији између пола и технофобије.

Утврђено је да су жене анксиозније и мање самоуверене у коришћењу дигиталне технологије у већини студија од мушкараца. Истраживања о роду и дигиталној технологији често показују, иако не убедљиво, да наставници имају више искуства и да више користе рачунаре (Balka & Smith, 2000; Brosnan & Lee, 1998). Истраживање о компјутерској самоефикасности уопште је такође открило да мушкарци у просеку имају тенденцију да стекну компјутерску самоефикасност брже од жена (Todman, 2000; Chukwudi et al., 2020).

Родне разлике у ставу наставника према дигиталној технологији скоро да нема у овој студији и то је у складу са претходним истраживањима која су открила промену става жена и које нису нашле никакве значајне родне разлике (Gressard & Loyd, 1986; Woodrow, 1992). На пример, изгледа да су жене данас самоувереније приликом коришћења дигиталне технологије и то је можда резултирало смањењем баријера које жене виде у недостатку могућности за обуку за њих (Balka & Smith, 2000). Штавише, Норт и Нојз (North & Noyes, 2002) верују да је повећана употреба рачунара у настави и учењу у школама смањила родне разлике међу ставовима наставника према рачунарима. За потребе ове студије пресека, резултати т-теста потврђују да жене имају нешто позитивнији став према технологији (30,89) у поређењу са мушкарцима (30,62). Такође, када се посматрају различити аспекти ставова, утврђено је да су жене имале више позитиван став према технологији у когнитивном аспекту (= 10,17) од мушкараца (= 9,82) и у бихејвиоралном ($\eta^2=15,05$; $m=14,80$). Могуће је да жене наставници више вреднују употребу дигиталних технологија у настави, јер су им оне омогућиле да се лакше повежу са ученицима и да користе нове методе наставе које су им помогле да унапреде квалитет наставе. Такође, могуће је да су жене наставници више отворене за промене и иновације у образовном систему, што их чини спремнијим да прихвате нове технологије. Други фактори који могу утицати на разлике у ставовима укључују лична искуства са технологијом, степен образовања и професионална усавшавања у области технологије, као и друштвени и културни фактори.

У погледу наставног искуства, резултати показују да не постоје значајне разлике у ставовима наставника. Овај резултат не подржава Садикову студију (Sadik, 2005), која указује на то да ће наставници који имају дуже наставно искуство придавати већу важност

употреби рачунара у настави. Међутим, ово се може приписати променама које смо доживели у време интензивне кризе због пандемије ковида 19 када смо сви били приморани да користимо различите дигиталне алате у образовне сврхе. Претходне две студије пресека (Janković & Diedrichs, 2019; Janković, 2015) заправо показују позитивнији став према дигиталној технологији код млађих наставника са мање радног искуства, што се тада приписивало генерацијској припадности дигиталним домороцима (Prensky, 2001). Трећа тачка у овом истраживачком континууму већ показује промену ове динамике у корист позитивног става према технологији и код наставника са дужим радним искуством (Kulić & Janković, 2022). Дужина радног искуства у настави не игра велику улогу у обликовању ставова наставника према дигиталној технологији, иако студије из претходних деценија (Bakr, 2011; Galanouli et al., 2004) указују на то да наставници са дужим искуством дају већу важност употреби рачунара у настави. Међутим, ова промена може се објаснити интензивном кризом пандемије ковида 19, која је приморала све наставнике да користе дигиталне алате у образовне сврхе. Млађи наставници са мање радног искуства имају позитивнији став према дигиталној технологији, што се приписује њиховој генерацијској припадности дигиталним домороцима (Chukwudi et al., 2020). Међутим, недавна истраживања показала су промену у овом тренду, у смислу да наставници са дужим радним искуством такође имају позитивнији став према технологији. Ови налази сугеришу да је примена дигиталне технологије у настави постала неизбежна, а да наставници све више препознају њен значај и користе је у својој наставној пракси.

Као што је већ наведено, слика тренутног стања међу наставницима драстично се мења након јека пандемије и ванредне наставе на даљину. То показује и тематска анализа одговора учесника у интервјуима, поготово по питању самопроцене њихових дигиталних вештина. Иако је један од забележених образаца да наставници себе описују као почетнике у погледу примене дигиталних технологија у настави, већина се описује као стручњаци. Круз и Дијаз (Cruz & Díaz, 2016) саопштавају резултате своје студије на националном нивоу из 2016. године по којој скоро половина наставника спада у невеште кориснике (стр. 101). Ако се узму у обзир новије студије, а поготово истраживања током трајања пандемије ковида 19, али и након тога, наилази се на другачију слику. Наиме више од 50% испитаника тврди да има високу или врло високу стручност (Tomczyk, 2021),

док се око четвртине испитаника осећало самопоуздано у раду са компјутерима (Biletska et al., 2021), што је у складу са налазима тематске анализе у овој студији пресека. Томчик (Tomczyk, 2021) чак наводи да је детаљан преглед самопроцене дигиталних компетенција испитаника показао позитивну повезаност са стварним, објективним нивоом вештина након тестирања. Што се тиче дигиталних навика, већина испитаника користи дигиталне технологије у учионици мање од пола времена, али постоји мали део испитаника који их користи до 100% времена. Најчешћи начин коришћења дигиталних технологија је у виду презентација. Ови резултати, у комбинацији са резултатима квантитативне анализе, указују на потребу за додатним развојем дигиталних вештина и потребу за обуком за конкретне алате и начине примене код већине испитаника што је у складу са наведеним студијама (Cruz & Díaz, 2016) и са основним хипотезама ове дисертације.

Квалитативна анализа је, такође, показала да је најчешће коришћени начин примене дигиталне технологије у настави заправо симулација традиционалних метода, а то је фронтални приступ где наставник користи одређени дигитални алат а студенти су пасивни примаоци информација. Најчешће се користи дигитална технологија за припрему наставе, док су ретки случајеви групне интеракције студената са одређеним алатом или пак примена тих алата за израду домаћих задатака. Перифану и сарадници (Perifanou et al., 2021) наводе да отприлике две трећине наставника у њиховој студији широко користи дигиталне алате за: 1) развијање образовних ресурса; 2) тражење и проналажење образовних ресурса; 3) припрему наставе. Конкретно, највише просечне оцене постигнуте су за интензитет, количину и учесталост кориштења дигиталних алата у овим активностима што се поклапа са налазима ове студије. Штавише, и проблеми који су издвојени тематском анализом, као што су недостатак инфраструктуре и недовољно развијене дигиталне вештине студената, се често срећу у литератури (Sadik, 2005; Wozney et al., 2006; Alharbi, 2013; Biletska et al., 2021). Такође, испитаници нису имали значајну формалну обуку за стицање дигиталних вештина, већ су најчешће своје вештине усавршавали кроз помоћ колега и пријатеља, туторијале или откривање кроз праксу. Свега неколико испитаника прошло је неку врсту формалне обуке. Ово указује на потребу да се наставницима обезбеди адекватна обука како би се превазишли проблеми у примени дигиталне технологије и унапредила ефикасност наставе (Woodrow, 1992; Janković & Diedrichs, 2019).

3.5. Закључак

Да би се побољшала интеграција дигиталне технологије у настави и постигли бољи резултати учења, важно је разумети ставове наставника према коришћењу технологије у наставној пракси. Позитивни ставови наставника могу довести до већег степена употребе, боље интеграције технологије, већег ангажовања и мотивације ученика, као и побољшања исхода учења. Сходно томе, циљеви ове студије пресека су испитивање афективних и когнитивних ставова наставника о коришћењу дигиталне технологије у настави и утврђивање нивоа њихове дигиталне компетенције. Студија има две хипотезе: прва се односи на анксиозност наставника током онлајн наставе у поређењу са традиционалним приступом, док друга предвиђа да наставници не поседују дигиталне вештине неопходне за успешну примену модела комбиноване наставе.

У овом истраживању спроведена је анкета помоћу инструмента за оцењивање ставова према компјутерима. Анкета је садржала осам ставки и три компоненте става: афективну, когнитивну и бихејвиоралну. Додатно, квалитативна техника у облику интервјуа спроведена је како би се допунили резултати анкете и одредио ниво дигиталних вештина наставника кроз самопроцену. Укупно је учествовало 108 испитаника, од којих су 49 жене (45%) и 59 мушкараца (55%) са Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици. Овде је важно препознати ограничења у коришћењу инструмената самопроцене у доношењу закључних налаза. Међутим, анкета спроведена о ставовима универзитетских наставника има доказану унутрашњу валидност. Такође, интервју као истраживачки инструмент има одређена ограничења. Испитаници се могу осећати нелагодно одговарајући на питања, може бити тешко доћи до одређених популација које се желе истражити, а истраживачи могу бити склони да интерпретирају и процењују одговоре испитаника на субјективан начин.

Имајући у виду ова ограничења, а за потребе ове студије, могу се извући одређени закључци на основу поменутих истраживачких техника који су примењиви на популацију која је у фокусу овде. Једна новина коју су резултати показали је да су наставници имали позитиван став према примени дигиталне технологије, иако се очекивало да ће исказати висок ниво анксиозности. Млађи наставници са мање радног искуства су имали позитивнији став према дигиталној технологији. Међутим, недавна истраживања су

показала да и наставници са дужим радним искуством такође имају позитиван став према технологији што се може узети као резултат већој изложености током ванредне наставе на даљину. Такође, новина је да су жене данас самоувереније у коришћењу дигиталне технологије, што може бити последица смањења баријера које жене виде у недостатку могућности за обуку. Исто тако, верује се да је повећана употреба рачунара у настави смањила родне разлике у ставовима према технологији међу наставницима. Закључак је да жене више вреднују употребу дигиталних технологија у настави, јер су им оне омогућиле лакше повезивање са ученицима и коришћење нових метода наставе које су им помогле да унапреде квалитет наставе. Ови резултати су веома значајни и представљају новину у односу на период пре пандемије. Они указују на значајне промене у ставовима наставника према дигиталној технологији, посебно у погледу смањења родне разлике у ставовима. Ово истраживање даје нови увид у то како се наставници, а посебно жене наставници, прилагођавају новим технологијама и како их користе у настави, што може бити од користи у планирању и развоју образовних политика и програма који ће подстицати дигитализацију високог образовања.

Већина наставника себе описује као: а) просечне кориснике; б) стручњаке у погледу примене дигиталних технологија. То је у складу са самопроценом њихових дигиталних компетенција, али делимично супротно постављеној хипотези да наставници не поседују одговарајуће вештине. Наиме, испитаници су најчешће своје вештине усавршавали кроз: а) помоћ колега и пријатеља; б) туторијале; в) откривање кроз праксу. Само неколико њих прошло је формалну обуку па то сугерише потребу за адекватном обуком наставника како би се унапредила ефикасност наставе, што потврђује иницијални став да наставницима недостају одређене техничке и, условно речено, педагошке вештине за успешну примену модела комбиноване наставе. У складу са речима једног учесника у квалитативном делу студије: *„Тога никад није довољно поготово што технологија брзо напредује и стално се појављују нови и бољи алати“*. Резултати ове студије могу бити основа за интервенције усмерене ка унапређењу дигиталних вештина кроз програм формалне обуке. Недвосмислено је указано на то да постоји потреба за адекватном обуком наставника како би се унапредила ефикасност комбиноване наставе и примене дигиталних технологија. Коначно, овај тип истраживања има значајну улогу у континуираном унапређењу образовног система и обезбеђењу квалитета наставе.

4. Истраживање 2: Задовољство студената – студија пресека

У овом поглављу биће речи о другим битним актерима у примени модела комбиноване наставе у високом образовању, студентима, чије ангажовање и задовољство увелико одлучују успешност примене дигиталне технологије у настави (Janković & Diedrichs, 2018). Наши садашњи студенти рођени су у првој деценији XXI века, што их чини озлоглашеним миленијалцима, који су технолошки оснажени и генерално оспособљени за нове технологије. Марк Пренски (Prensky, 2001) сковао је термин називајући их дигиталним номадима, док је њихове наставнике окарактерисао као дигиталне имигранте. Неки сугеришу да миленијалци нису склони мишљењу вишег реда, нису вољни да преузму интелектуалне ризике и да решавање проблема посматрају као низ избора на екрану (Dziuban et al., 2018). Може се лако помешати велика технолошка софистицираност миленијалаца са зрелошћу, али не треба заборавити да су многи од ових нових студената још увек адолесценти који ретко користе дигиталну технологију за учење. Комбинована настава пребацује одговорност за учење са наставника на студента, а за многе ово неће бити лака транзиција. Они воле оно што знају – искуство учења у учионици под вођством наставника – па често нису нарочито вешти у самосталном учењу уз помоћ дигиталне технологије (Prensky, 2001).

Главни разлог да се тежи квалитету у високом образовању је задовољство студената (Jackson & Helms, 2008). С тим у вези, задовољство студената који похађају комбиновану наставу добија на значају. Задовољство студената је важан фактор за успешну примену модела комбиноване наставе у високом образовању из више разлога. Прво, то је важан показатељ квалитета образовања. Висок ниво задовољства студената сугерише да институција пружа висококвалитетно искуство учења које испуњава потребе и очекивања својих корисника. Друго, комбиновано учење укључује интеграцију активности учења на мрежи и учења лицем у лице. Студенти који су задовољни искуством комбинованог учења показују већи степен ангажованости у оба начина наставе, што може довести до потпунијег испуњења исхода учења (Carrell & Menzel, 2001). Коначно, задовољство студената је уско повезано са мотивацијом. Студенти који су задовољни својим искуством учења су више мотивисани што може довести до вишег степена посвећености, учешћа и задржавања информација (Carrell & Menzel, 2001). Све у свему,

задовољство студената је критична компонента осигурања квалитета у високом образовању. Пружа вредне информације о делотворности програма и услуга институције и помаже да се идентификују области за побољшање. Дајући приоритет задовољству студената, институције могу побољшати квалитет свог образовања, побољшати стопу задржавања студената и броја дипломираних кандидата и тиме ојачати своју репутацију.

Примена дигиталне технологије у високом образовању је већ доказано неумитна промена. Међутим, Матеос и сарадници (Matheos et al., 2005) сматрају да је осигурање учешћа ученика велики изазов и предлажу неколико стратегија. Пре свега, студенти треба да разумеју предности употребе дигиталне технологије у високом образовању, па је зато важно да су оне стално подвучене на институционалном нивоу и на индивидуалном нивоу наставника. Друго, треба укључити студенте у процес планирања како ће се и који дигитални алати и сервиси користити у настави. Шарп и Бенфилд (Sharpe & Benfield, 2005) потврђују да овакав приступ ствара осећај власништва код студента и самим тим осигурава да одабрана технологија буде релевантна за њихове потребе. Поред овога, важно је обезбедити адекватну обуку и подршку за ефикасно коришћење изабраних алата и сервиса, па и шире како би стечене вештине студенти могли да примене и на друге сфере свог академског и професионалног развоја (Janković, 2015). Та обука се може обезбедити путем онлајн туторијала, радионица или консултација један на један. Поред тога, битно је обезбедити да техничка подршка буде увек доступна у случају да студенти наиђу на било какве проблеме. Пре свега, избор дигиталних алата и сервиса треба да буде прилагођен кориснику и исходима учења. Наравно, не треба заборавити на то да одређени софтвер или алат треба да буде једноставан за коришћење јер сложени компјутерски софтвери или платформе за учење могу бити застрашујући и обесхрабрити студенте да их користе (Janković & Diedrichs, 2018).

Коначно, велику улогу данас игра и забринутост за приватност и безбедност података студената. Од пресудног је значаја је осигурање и заштита података студената и провера безбедности одређеног алата или сервиса (Matheos et al., 2005). Комбиновано учење често укључује онлајн дискусије и друге облике сарадње између студената и наставника на мрежи. Важно је осигурати да лични подаци који се деле у овим контекстима остану поверљиви како би се избегла потенцијална штета. Такође, лични

подаци као што су пол, раса и вера могу се користити за дискриминацију појединаца, па је заштита ових информација кључна за избегавање дискриминације и промовисање једнакости у образовању. Мере које се предузимају морају бити транспаренте, а студенте треба упутити како и сами могу да заштите своју приватност на мрежи (Ivanova et al., 2015). Многе земље имају строге прописе који регулишу прикупљање, коришћење и чување личних података. Важно је да институције поштују ове прописе како би избегле правне последице и нарушавање угледа. Све у свему, обезбеђивање учешћа студената приликом интеграције дигиталне технологије у високом образовању захтева ефикасну комуникацију, укључивање студената у процес доношења одлука, пружање адекватне обуке и подршке, прилагођавање технологије кориснику и решавање проблема приватности и безбедности.

На основу свега горенаведеног, а у складу са општим циљем овог истраживачког пројекта, испитивање ставова студената према примени дигиталне технологије у настави је врло важно. Њихова перцепција о томе како дигиталне технологије утичу на квалитет наставе, на њихово учење и начин на који се одвија настава може пружити драгоцене увиде у то како наставници могу побољшати наставу и искористити дигиталне алате на најефикаснији начин (Jackson & Helms, 2008), али и осигурати њихово активно учешће како би модел комбиноване наставе био успешан у остваривању исхода учења. Сходно томе, специфични циљеви ове студије пресека су испитивање когнитивних ставова студената о употреби дигиталне технологије у настави и утврђивање нивоа дигиталних компетенција и навика студената кроз њихову самопроцену. Са овако постављеним истраживачким задацима, у овој студији се постулирају следеће хипотезе:

- x1 Ставови студената утичу на ефикасност примене модела комбиноване наставе.
- x2 Студенти не поседују дигиталне вештине неопходне за успешну примену модела комбиноване наставе.
- x3 Формална обука студената је обавезни услов за успешну примену модела комбиноване наставе.

4.1. Методологија

Инструменти. За потребе ове студије коришћене су две скале, Упитник за самопроцену дигиталних вештина и навика студената (Jovanović et al., 2015) и Упитник о когнитивним ставовима студената према примени дигиталне технологије у настави (Janковић, 2015). Обе скале су развијене у оквиру и за потребе Темпус БЛАТТ пројекта. Скала за самопроцену дигиталних компетенција је истраживачки инструмент који се састоји од 15 елемената, где су прва два демографске природе (година студирања и пол), а осталих 13 су тврдње које се односе на различите аспекте дигиталних компетенција и дигиталних навика, а испитаник на сваку од њих одговара наводећи степен својих вештина и знања у вези са датим аспектом. Ова скала укључује тврдње попут: *Могу да користим основне функције рачунара (као што су покретање програма, коришћење тастатуре и миша, и сл.); Знам да користим друштвене мреже и друге онлајн платформе за комуникацију; Могу да користим софтвер за обраду текста, прављење презентација и друге дигиталне алате за рад; Могу да се заштитим од онлајн претњи, као што су вируси и сајбер напади;* и слично. Упитник је дистрибуиран и подаци су прикупљени путем сервиса *Google Forms* и обрађени коришћењем дескриптивне статистике.

Упитник за самопроцену дигиталних вештина и навика студената

1. Које електронске уређаје поседујеш? Означи све што се односи на тебе.
 - a. десктоп компјутер
 - b. лаптоп
 - c. таблет
 - d. паметни телефон
2. Колико сати недељно обично проводиш на сваку од следећих активности користећи своје електронске уређаје?

Активност / време	Не користим	Мање од сата	2-3 сата	3-5 сати	6-10 сати	Више од 11 сати
Учење						
Играње игрица						

Слушање музике / гледање видео снимака						
Друштвене мреже						
Претраживање						

3. Који је твој ниво вештине у коришћењу следећих рачунарских програма и апликација?

Програми и апликације	Не користим	Невешт(а)	Вешт(а)	Врло вешт(а)
Интернет претраживач				
Имејл				
Програм за обраду текста				
Програм за презентације				
Програм за графички дизајн				
Програм за обраду слика / видео снимака				

4. Како си научио/ла да користиш нове програме и апликације? Означи све што се односи на тебе.

- a. Сам, путем покушаја и погрешака
- b. Уз помоћ видео туторијала на платформи *YouTube*
- c. Читањем упутства
- d. Уз помоћ пријатеља
- e. Уз помоћ техничке подршке
- f. Друго (молим те, наведи шта)

Друга скала је нестандардизовани упитник који је направљен по угледу на *COLLES Actual* (енгл. *Constructivist On-Line Learning Environment Survey*), упитнику који се користи у оквиру платформе за учење *Moodle* као мера перцепције студената о њиховом преферираном и стварном окружењу за онлајн образовање (Janaković, 2015). Циљ овог упитника је да се прикупи информација о когнитивним ставовима студената према комбинованој настави, тј. њиховим уверењима о овом начину наставе, као и о нивоу

њиховог задовољства овим начином наставе. Упитник је подељен на три дела: 1) демографски подаци; 2) евалуација квалитета наставе; 3) евалуација искуства учења у онлајн компоненти наставе. Ова скала укључује тврдње попут: *Материјали и задаци су били усклађени са исходима учења; Повратна информација наставника је била конструктивна; Наставни материјали су доступнији него у традиционалној настави;* и слично. Тест поузданости спроведен је коришћењем Кронбахове алфе са резултатима у распону од 0,713 (евалуација квалитета наставе) до 0,766 (евалуација искуства учења). Ови резултати сугеришу да упитник има релативно високу унутрашњу конзистентност. Упитник је дистрибуиран путем сервиса *Google Forms*, а подаци су обрађени уз помоћ статистичког софтвера СПСС кроз тест фреквенција и Спирмановог теста (корелације).

Упитник о когнитивним ставовима студената према примени дигиталне технологије у настави

Пол м/ж

Година студија 1 / 2 / 3 / 4

Молимо вас да нам помогнете да побољшамо извођење онлајн компоненте наставе попуњавањем упитника у наставку. Остаћете анонимни и резултати ће бити коришћени само у планирању наставе или ће бити збирно представљени за потребе истраживачког рада. Хвала вам на труду!

У потпуности се не слажем 1 2 3 4 5 у потпуности се слажем

Квалитет наставе					
Организација модула је била логична и лака за праћење.	1	2	3	4	5
Упутства су била јасна и разнолика.	1	2	3	4	5
Било је довољно могућности за увежбавање и примену главних појмова.	1	2	3	4	5
Задаци и наставни материјали су олакшали учење.	1	2	3	4	5
Задаци су били усклађени са исходима учења.	1	2	3	4	5
Задаци су ми омогућили да покажем своје	1	2	3	4	5

знање.					
Тежина задатака је била одговарајућа.	1	2	3	4	5
Повратна информација наставника је била конструктивна.	1	2	3	4	5
Повратна информација наставника је била благовремена.	1	2	3	4	5
Сви захтеви су били познати унапред.	1	2	3	4	5
Рокови за предају радова били су јасно означени.	1	2	3	4	5
Наставници су редовно одговарали на поруке.	1	2	3	4	5
Искуство учења					
Наставни материјали су били доступнији него у традиционалној настави.	1	2	3	4	5
Разумем наставне материјале боље него приликом традиционалне наставе.	1	2	3	4	5
Наставни материјали су били занимљиви.	1	2	3	4	5
Био сам активнији него што сам у учионици.	1	2	3	4	5
Циљеви модула су постигнути.	1	2	3	4	5

Узорак. У овој студији пресека учествовало је 129 студената (N=129) са студијског програма Енглески језик и књижевност који су у периоду од 2020. до 2022. године похађали комбиновану наставу из предмета Савремени енглески језик (заступљен на све четири године првог циклуса студија). Овај узорак сматра се пригодним јер се одабир студената темељи на практичности и доступности, а не на специфичним статистичким критеријумима. Међутим, ако је узорак добро дизајниран и репрезентативан за популацију студената енглеског језика и књижевности, могао би се користити у истраживању одређених тема везаних за ову популацију и могућ је степен генерализације за потребе извлачења закључака. Узорак се састоји од 62% (N=80) испитаника женског пола и 38% (N=49) испитаника мушког пола (M=64, СД=21,9), што је очекивано јер је студентски

регистар на овом студијском програму по традицији увек имао више студенткиња. Што се тиче дистрибуције узорка по годинама студија, ту је слика мање избалансирана.

Табела 4.1. Демографија узорка према години студија

	N	Мин.	Макс.	Средња вредност (M)	Стандардна грешка (CG)	Стандардна девијација (CD)
Година студија	129	1	4	1,744186	0,086853	0,986464

Табела 1с приказује демографију узорка према години студија. Најнижа вредност у узорку за одабрану варијаблу је прва година студија, а највећа је четврта. Средња вредност за одабрану варијаблу је $M=1,744186$. Стандардна грешка мери колико је средња вредност узорка различита од средње вредности популације, у овом случају $CG=0,086853$. Мања вредност овог параметра значи да је узорак прецизан и поуздан у односу на популацију. С обзиром на величину узорка у овој студији, ова вредност параметра је добра. Коначно, стандардна девијација мери распршеност узорка која је у овом случају $CD=0,986464$. Што је вредност СД мања, то значи да су подаци мање распршени око средње вредности, а то се обично сматра добрим параметром за истраживање јер указује на већу прецизност и хомогеност података. У овом случају, будући да се ради о варијабли година студија, вредност је прихватљива јер се очекује да ће вредности варирати у распону од 1 до 4. Гледано у целости, резултати показују да је у овој студији учествовало највише студента нижих година студија што је очекивано из два разлога. Прво, дистрибуција упитника је понављана три пута са сваком новом генерацијом бруцоша, а друго, тренд је да број активних студената опада са вишим годинама.

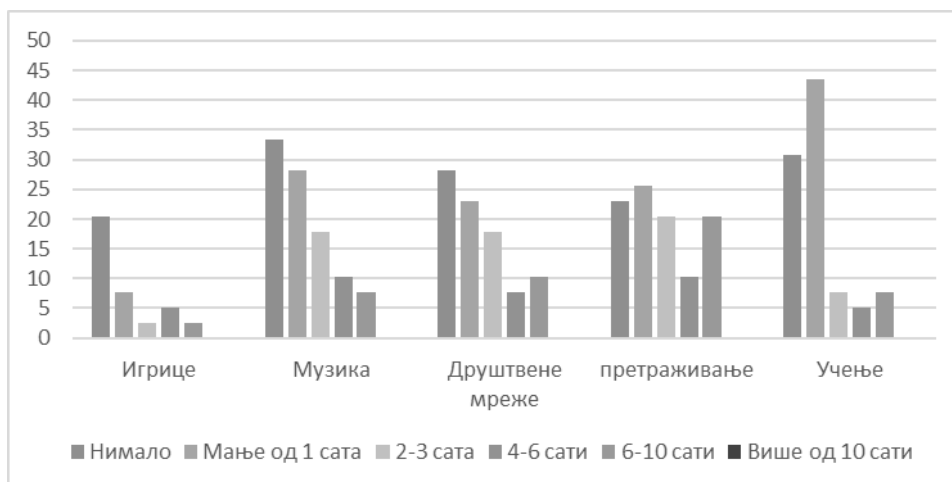
4.2. Анализа резултата

Први део ове студије пресека има за циљ да утврди ниво дигиталних компетенција и навика студената кроз њихову самопроцену. Дигитална писменост укључује способност кориштења различитих технолошких алата и платформи, попут рачунарских програма, интернета, друштвених мрежа, апликација за комуникацију и осталих дигиталних алата,

док се навике употребе односе на учесталост и начин коришћења дигиталних технологија у различитим аспектима живота. Овако прикупљени резултати могу пружити увид о томе како студенти користе дигиталне технологије у различитим контекстима, попут академског рада, комуникације, забаве и друштвених активности. Такође, истраживање може идентификовати подручја у којима студенти осећају да имају недостатке у својим дигиталним вештинама и навикама, што може бити корисно за развој програма и обезбеђење квалитета комбиноване наставе. Важно је напоменути да самопроцена може бити ограничена у смислу поузданости и објективности, јер студенти могу преценити или потценити своје вештине и навике у коришћењу дигиталних технологија.

Прво је било важно утврдити које дигиталне уређаје студенти поседују јер то може утицати на њихове дигиталне компетенције и навике употребе. Различити уређаји имају различите могућности, а неки су бољи за одређене активности од других. На пример, таблет може бити прикладнији за читање електронских књига, док је десктоп или лаптоп компјутер бољи за писање домаћих задатака или есеја. На основу упитника, свега 5.3% испитаника поседује десктоп компјутер, док 78,9% поседује лаптоп, док нико од испитаника не поседује таблет. Оно што је очекивано је висок постотак (97,4%) оних који поседују паметни телефон.

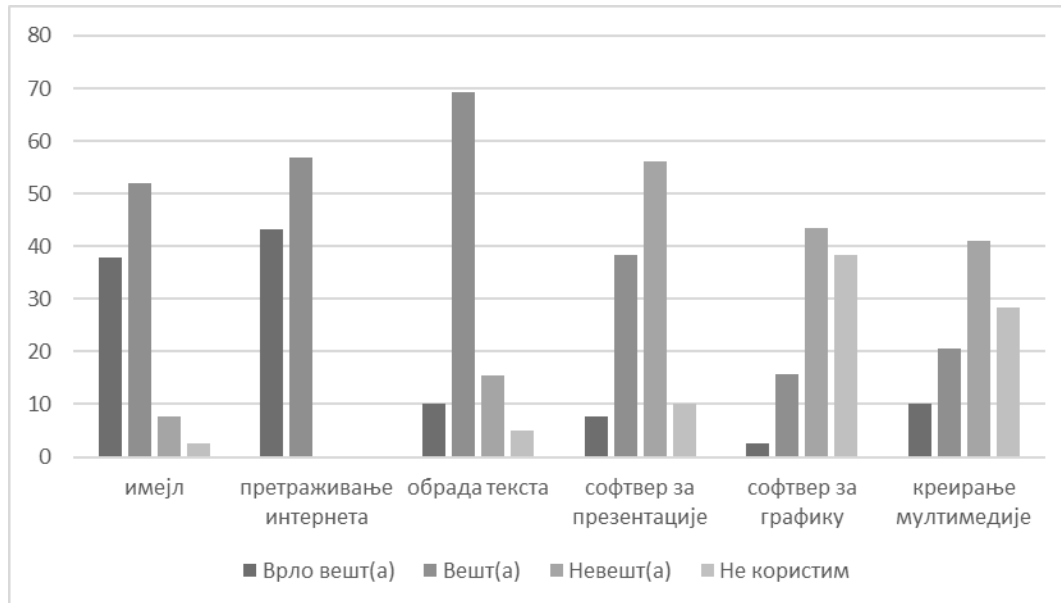
Графикон 4.1. Просечно време потрошено на различите активности у току недеље



Графикон 4.1 приказује време проведено на различитим активностима на дигиталним уређајима, као што су играње игрица, слушање музике, коришћење друштвених мрежа, претраживање на интернету и учење. Иако је висок проценат

испитаника који не игра игрице на компјутеру или телефону (61,5%), петина њих тврди да проводи мање од сат времена недељно у тој активности, а врло мали проценат (2,5%) проводи више од 10 сати недељно. Остале три категорије, конзумирање мултимедијалног садржаја, комуникација на друштвеним мрежама и претраживање интернета, дају сличну слику. Што се тиче употребе дигиталних уређаја за учење, према овом графикону, 43,5% испитаника је навело да учи на дигиталним уређајима 2–3 сата недељно, док је 30,7% испитаника проводило мање од 1 сата. Иако је низак постотак (5,1%) испитаника који не користе своје дигиталне уређаје за учење, неочекивано је низак и проценат оних који недељно потроше 4–6 сати (5,1%) и више од 10 сати (7,6%) учећи уз помоћ информационо-комуникационих технологија. Ови резултати, упркос свим ограничењима, могу бити корисни за разумевање колико времена студенти проводе на дигиталним уређајима, те како то време распоређују између различитих активности. Ово би могло помоћи у развоју стратегија за боље искоришћавање дигиталних технологија у образовању, као и за разумевање утицаја кориштења дигиталних уређаја на академске перформансе и друге аспекте живота студената.

Графикон 4.2. Самопроцена дигиталних вештина



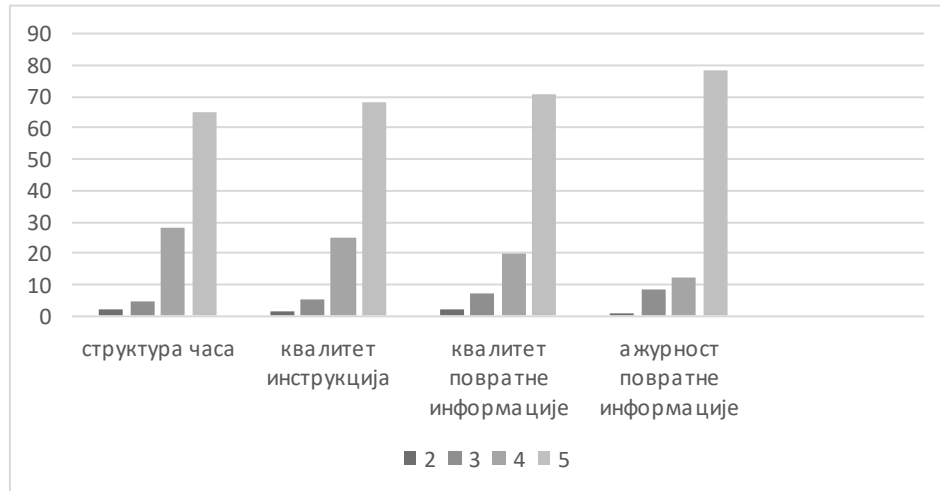
Графикон 4.2. приказује дескриптивну статистику за самопроцену дигиталних вештина студената. Категорије за самопроцену су најчешће коришћене технике и врсте софтвера или алата у комбинованој настави. Испитаници су сваку категорију оцењивали на скали од 4 степена, од *Ја сам врло вешт(а)* до *Ја сам врло невешт(а)*, као и опција *Ја не користим*. На основу графикана, видимо да већина људи има вештину комуникације путем имејла (вешт и врло вешт комбиновано 89,9%) и претраживања интернета (највиши проценат од 56,9% за опцију вешт и 43,1% за врло вешт). Вештине у обради текста су такође заступљене у мањој мери у односу на претраживање интернета. Вештине коришћења софтвера за презентације се налазе на доњем делу скале са 56,2% испитаника који су себе описали као невешти. Вештине у креирању мултимедија најмање су заступљене, свега 10% испитаника се изјаснило као врло вешто, а скоро 30% да уопште не користи те алате. Сличан је случај и са софтвером за графику. Све у свему, различите вештине имају различиту заступљеност међу испитаницима, што указује на то да неке вештине захтевају више времена и труда за савладавање.

Штавише, последња категорија на овој скали тражи од испитаника да искажу на које начине уче да користе нове софтвере или дигиталне алате. Испитаници се најчешће окрећу туторијалима на платформи *YouTube* (73,7%), док у мањој мери (57,9%) уче кроз низ покушаја и погрешака, затим се обраћају пријатељима (42,1%), а врло ретко или скоро

никад не читају упутства или траже помоћ од техничке подршке. Уопштено, вештине у коришћењу рачунара и софтвера данас су неопходне за рад и комуникацију у високом образовању, а пре свега у настави по комбинованом моделу, што је у складу са трећом хипотезом да је формална обука студената обавезан услов за успешну примену овог модела. А та обука мора бити ефикасна и одговарајућа како би студенти могли применити стечене вештине на различите аспекте свог академског и професионалног развоја. Обука може бити обезбеђена путем онлајн туторијала, радионица или индивидуалних консултација. Осим тога, важно је осигурати да техничка подршка буде увек доступна у случају да студенти наиђу на проблеме. Ови резултати уједно и потврђују другу хипотезу да студенти не поседују дигиталне вештине неопходне за успешну примену модела комбиноване наставе.

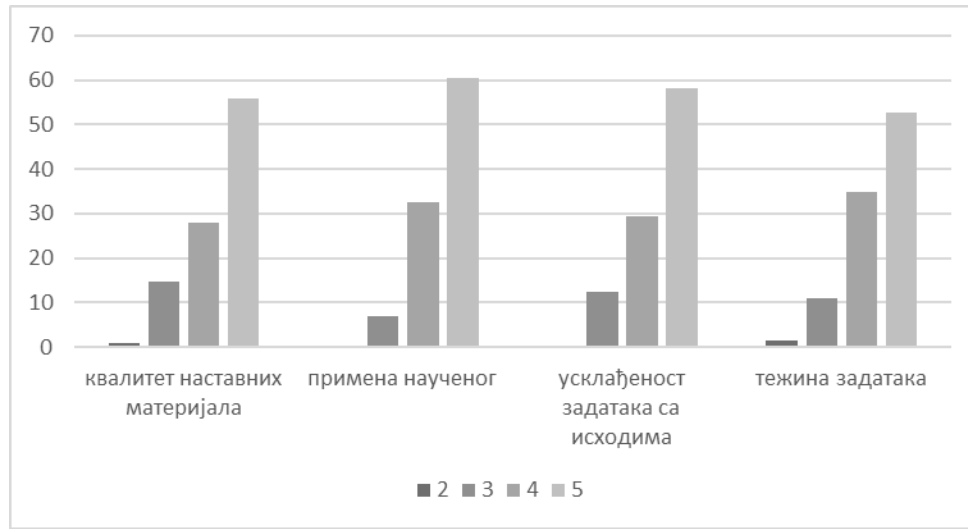
Други циљ ове студије пресека је да испита степен задовољства студената онлајн компонентом наставе у комбинованом моделу јер се тако могу добити корисне информације о томе како технологија утиче на квалитет наставе, процес учења и начин на који се настава спроводи. Скала која је коришћена се састоји од три дела: 1) демографски подаци; 2) оцена квалитета наставе; 3) евалуација искуства учења у онлајн компоненти наставе, али пошто је демографска слика узорка већ представљена, овде ће фокус бити изабране варијабле из друга два дела. Први статистички тест који је коришћен за анализу података је фреквенција како би се стекао увид у студентску евалуацију квалитета наставе. Овај тест се користи за приказивање и анализирање дистрибуције података и омогућава брзо и лако приказивање учесталости појављивања различитих категорија, што је корисно за идентификацију најчешћих и најређих појава.

Графикон 4.3 Евалуација организације наставе



Графикон 4.3 представља степен студентског задовољства организацијом наставе у виртуелном простору. Испитаници су изражавали своје задовољство на скали од 1 до 5 (1 уопште нисам задовољан/на до 5 сасвим сам задовољан/на). На основу графикана, видимо да је распон њихових одговора од 2 до 5. Категорије које су студенти оцењивали су структура часа тј. модула у виртуелној учионици, квалитет инструкција и повратних информација (енгл. *feedback*) које су добијали од наставника, као и ажурност тих повратних информација. Тест фреквенција открива висок степен задовољства студената свим тестираним категоријама у распону од 65,1% до 78,2%. Најнижа оцена је за структуру часа у виртуелној учионици, али и даље представља већинско задовољство. С друге стране, највиша оцена задовољства добијена је за категорију ажурности повратних информација, што указује на то да студенти цене и желе правовремену повратну информацију од својих наставника.

Графикон 4.4. Евалуација наставних материјала и задатака



Овај графикон илуструје степен задовољства студената квалитетом наставних материјала и задатака презентованих у виртуелној учионици. На основу графикона, видимо да је распон њихових одговора од 3 до 5 са врло ниским постотком оцене 2 са <1,5% за две категорије. Категорије које су студенти оцењивали квалитет наставних материјала, могућност за примену научног садржаја, усклађеност материјала са исходима учења и тежина задатака прилагођена очекиваном нивоу за дати предмет тј. годину студија. Степен задовољства је једнако распрострањен кроз све четири категорије у распону од 52,7% за категорију тежина задатака до 60,4% за категорију примена научног. Постоји јака веза између задовољства студената наставним материјалима и задацима и успешне наставе. Са већим степеном задовољства, расте и мотивација за учење, што може довести до већег ангажмана студената у настави и бољег разумевања градива. Ово је у складу са првом хипотезом на којој почива ова студија да ставови студената утичу на ефикасност примене модела комбиноване наставе.

Други статистички тест који је коришћен за анализу података је Спирманов коефицијент корелације (енгл. *Spearman Correlation Coefficient*) који се користи за мерење јачине корелације између два скупа података који се не морају кретати у истом смеру (линеарној корелацији), већ могу имати било какав облик повезаности. Спирманов коефицијент корелације варира у опсегу од -1 до 1. Вредност -1 значи савршену негативну корелацију, тј. да постоји потпуна инверзна веза између два скупа података. Вредност 1

значи савршену позитивну корелацију, тј. да постоји потпуна директна веза између два скупа података. Ако је вредност коефицијента корелације 0, то значи да нема корелације између два скупа података. Категорије које се овде испитују су из трећег дела упитника и тичу се искуства учења у виртуелном простору, а то су олакшано учење, транспарентност захтева, доступност материјала, разумевање наставних материјала, занимљивост материјала (екстринзична мотивација), повећано ангажовање и испуњење циљева наставе.

Табела 4.2. Корелације према години студија

	Коефицијент корелације	Sig. (1-tailed)
Олакшано учење	-0.155455724	0.039274915
Транспарентност захтева	-0.007210808	0.46768005
Доступност материјала	-0.35505	2.25756E-05
Разумевање наставних материјала	-0.34774	2.69624E-05
Занимљивост материјала	-0.27591	0.000775674
Повећано ангажовање	-0.20355	0.0103447
Постигнути циљеви наставе	-0.24628	0.002450425

Табела 4.2 приказује коефицијенте корелације и *p*-вредности за сваку од тестираних категорија. Коефицијент корелације мери јачину и смер везе између две варијабле, док *p*-вредност указује на статистичку значајност ове везе. Резултати у овој табели указују на негативну корелацију између демографске категорије година студија и већине тестираних категорија. То значи да порастом независне променљиве (године студија) опада задовољство студената са различитим апсектима искуства учења у виртуелном простору. Најјача негативна корелација постигнута је у категоријама доступност материјала и разумевање наставних материјала, док је категорија транспарентност захтева показала врло ниску корелацију. Овај тренд би се могао објаснити чињеницом да највећи део узорка чине бруцоши две узастопне године короне који су још у средњој школи били изложени искуству учења у виртуелној учионици.

Табела 4.3. Корелација према квалитету инструкција

	Коефицијент корелације	Sig. (1-tailed)
Олакшано учење	0.396471563	1.64926E-06
Транспарентност захтева	0.187044786	0.016897372
Доступност материјала	0.312349715	0.00018494
Разумевање наставних материјала	0.337870254	4.50308E-05
Занимљивост материјала	0.453976346	3.26819E-08
Повећано ангажовање	0.298144093	0.000299911
Постигнути циљеви наставе	0.424291159	2.70837E-07

Табела 4.3 приказује коефицијент корелације и p -вредност за већ наведене категорије искуства учења у односу на квалитет инструкција. Позитиван коефицијент корелације указује на то да постоји позитивна веза између оцене квалитета инструкција и наведених категорија. На пример, олакшано учење, занимљивост материјала и постигнути циљеви наставе имају највиши коефицијент корелације са оценом квалитета инструкција, што значи да се студенти чешће позитивно изјашњавају о квалитету инструкција када су ови фактори високо оцењени. С друге стране, транспарентност захтева има нижи коефицијент корелације, што указује на слабију повезаност са оценом квалитета инструкција. Међутим, и даље постоји статистички значајна позитивна веза између транспарентности захтева и квалитета инструкција, јер је p -вредност мања од критичне вредности (0,05).

Табела 4.4. Корелација према квалитету повратне информације

	Коефицијент корелације	Sig. (1-tailed)
Олакшано учење	0.447170519	5.40321E-08
Транспарентност захтева	0.518982801	1.47946E-10
Доступност материјала	0.362748718	1.49413E-05
Разумевање наставних материјала	0.208413322	0.008889983

Занимљивост материјала	0.328040962	7.37813E-05
Повећано ангажовање	0.241498234	0.002915579
Постигнути циљеви наставе	0.441694563	8.03358E-08

Коначно, у Табели 4.4 је приказан коефицијент корелације и p -вредност за већ наведене категорије искуства учења у односу на квалитет повратне информације наставника инструкција. Коефицијент корелације показује колико су ове варијабле повезане са квалитетом повратне информације наставника, док вредности коефицијента значајности (*Sig.*) показују високу вероватноћу да би се овакав резултат могао добити случајно. Из ове табеле можемо видети да постоји значајна позитивна корелација између квалитета повратне информације и свих других варијабли, осим разумевања наставних материјала. То значи да што је квалитет повратне информације бољи, то су веће вероватноће да ће студенти лакше учити, да ће задаци бити јаснији и да ће студенти бити мотивисанији да се ангажују у настави и постигну циљеве наставе. Такође, вредност коефицијента значајности (*Sig.*) је у свим случајевима веома ниска, што значи да су ови резултати веома поуздани и да су веома мале шансе да би се ови резултати могли добити случајно. То указује на то да постоји стварна веза између квалитета повратне информације наставника и датих варијабли.

4.3. Дискусија

Циљ ове студије пресека је испитати ставове студената о коришћењу дигиталне технологије у настави, те утврдити ниво њихових дигиталних компетенција и навика кроз самопроцену. Ова анализа пружа увиде у то како наставници могу да користе дигиталне алате и сервисе како би осигурали квалитет модела комбиноване наставе. Претпоставља се да ставови студената утичу на успешност примене модела комбиноване наставе, те да студенти имају низак ниво дигиталних вештина за успешно кориштење дигиталних технологија у циљу учења без формалне обуке и подршке. Утврђено је да већина испитаника поседује лаптоп, док су десктоп рачунари и таблети мање заступљени. Готово сви испитаници поседују паметни телефон, што може бити корисно за разумевање тога како различити уређаји утичу на дигиталне компетенције и навике студената.

Студенти користе уређаје за различите активности, као што су играње игрица, слушање музике, коришћење друштвених мрежа, претраживање на интернету и учење. Већина студената користи дигиталне уређаје за учење око 2–3 сата недељно, док врло мали проценат проводи више од 10 сати недељно на ову активност. Шарп и Бенфилд (Sharpe & Benfield, 2005) илуструју студије које, такође, потврђују да је мали проценат времена које студенти проведу на мрежи везан (ин)директно за учење и школски материјал. Резултати показују да већина студената има вештину комуникације путем имејла и претраживања интернета, док су вештине у обради текста мање заступљене. Вештине у коришћењу софтвера за презентације и креирању мултимедија су најмање заступљене. Неколико студија доказује да је помоћ потребна и наставницима и ученицима наглашавајући да уколико се студентима не ставе на располагање одговарајући ресурси и помоћ да искористе различите технолошке алате, диспарат између онога што је могуће помоћу технологије и онога што је стварно постигнуто ће и даље бити значајан (Buzzard et al., 2011; Twidle et al., 2006; Guri-Rosenblit, 2009 према Hansson & Sjöberg, 2019, стр. 12). Већина студената учи коришћење нових софтвера и алата путем туторијала на платформи *YouTube* или кроз низ покушаја и погрешака, а мањи број се обраћа пријатељима или тражи помоћ од техничке подршке. Студија о комуникацијским и академским навикама студената у ери дигитализације (Gallardo-Echenique et al., 2106) бележи да студенти ретко траже помоћ од професора, или институционалних центара за подршку; они радије сами траже одговоре на мрежи, а поједини ученици преферирају да помоћ траже од колега из разреда.

Такође, задовољство студената има важну улогу у комбинованој настави у високом образовању. То показује квалитет образовања и мотивацију студената, што доводи до бољих резултата у учењу. Задовољни студенти показују већи степен ангажованости и посвећености, што је кључно за обезбеђивање квалитета образовања. Истраживачи (Kupetz & Ziegenmeyer, 2005) сугеришу да би спровођење темељне процене сваког елемента модула комбинованог учења с обзиром на његову способност да задовољи потребе ученика могло бити драгоцено средство у јачању капацитета за осигурање квалитета у настави по комбинованом моделу који могу задовољити разнолик спектар потреба ученика. Кулић и Јанковић (2022) анкетирале су студенте три факултета који слушају енглески језик као изборни и који су похађали наставу по комбинованом моделу.

Њихова студија бележи висок степен задовољства студената начином на који су лекције организоване и презентоване на платформи за учење. Такође, преко 80% испитаника је задовољно квалитетом задатака који су им пружали прилику да покажу да су савладали градиво. Након прикупљања повратних информација од 250 студената на крају курса, аутори Кине и Лурдусами (Khine & Lourdusamy, 2003) анализирали су податке и открили да је већина учесника имала позитивну перцепцију приступа комбинованог учења, што је у складу са налазима ове студије где су оцењивани различити аспекти модела комбиноване наставе, укључујући структуру модула у виртуелној учионици, квалитет инструкција које су добијали од наставника и повратне информације које су добили од њих.

Тестирање фреквенција показало је да су студенти високо оценили све категорије, од 52,7% до 78,2%. Најнижа оцена добијена је за тежину задатака у виртуелној учионици, али је и даље већинско задовољство. Код осталих аспеката степен задовољства студената је прилично сличан, крећући се од 60,4% за категорију примене научног, што налазимо и код Кулић и Јанковић (2022) до 65,1% за категорију структура модула 68,2% за категорију квалитет инструкција што налазимо и код Џонсона и сарадника (Johnson et al., 2000). Постоји снажна повезаност између задовољства студената наставним материјалима и задацима и успешности наставе. Што је већи степен задовољства, то је већа мотивација за учење, што може довести до већег ангажовања студената у настави и бољег разумевања градива. То подржава првобитну хипотезу ове студије да ставови студената утичу на ефикасност примене модела комбиноване наставе. Мотерамова студија (Motteram, 2006) показала је да су учесници генерално позитивно оценили комбиновани приступ учењу, а да је подела онлајн компонентне наставе на модуле омогућавала ученицима да се баве темама у своје слободно време, да се боље организују око задатака и активности и да је тиме промовисана аутономија ученика.

Коначно, након испитивања задовољства студената са искуством учења у виртуелном простору уз помоћ Спирмановог теста корелације, закључује се да се задовољство смањује како године студија напредују. Највећа негативна корелација уочена је у категоријама доступности и разумевања наставног материјала. Помешана осећања, а пре свега амбивалентност код студената завршних година потврђена је у литератури

(Bouilheres et al., 2020). Међутим, постоји статистички значајна позитивна веза између оцене квалитета наставе и олакшаног учења, занимљивости материјала и постигнутих циљева наставе. Ови налази су у складу са студијом из 2012. године, када су истраживачи дошли до закључка да је ангажовање студената на задацима и квалитет материјала у окружењима комбинованог учења резултирало повећањем задовољства код студената и развијањем свести о преузимању веће одговорности за своје учење (Gecer & Dag, 2012). Такође, квалитет повратне информације наставника показао се као важан фактор у задовољству студената. Гинс и Елис (Ginns & Ellis, 2009) преносе утиске својих испитаника који се увелико слажу да редовне повратне информације наставног особља о напретку повећавају мотивацију и задовољство у искуству учења на мрежи. Сви резултати су врло поуздани јер су вредности коефицијента значајности (Sig.) врло ниске, што значи да су шансе да се ови резултати добију случајно врло мале, што даље указује на стварну везу између квалитета повратне информације наставника и задовољства студената.

4.4. Закључак

Задовољство студената је кључни фактор у осигурању квалитета у високом образовању, посебно у моделу комбиноване наставе. Висок ниво задовољства студената указује на квалитетно искуство учења које испуњава потребе студената и њихова очекивања. Комбинована настава која интегрише активности учења на мрежи и учења лицем у лице може довести до већег степена ангажованости студената, што може побољшати њихово испуњење исхода учења. Задовољство студената је, такође, повезано са њиховом мотивацијом, а студенти који су задовољни својим искуством учења су мотивисанији, што може довести до активнијег учешћа и више стопе задржавања информација. Сходно томе, истраживање ставова студената о примени дигиталне технологије у настави је веома важно за унапређење квалитета образовања и успешну примену модела комбиноване наставе. Когнитивни ставови студената о употреби дигиталне технологије и њихове дигиталне компетенције и навике су кључни фактори. Постављене хипотезе у истраживању указују на важност проучавања ових фактора како би се утврдиле стратегије за унапређење образовања и ефикасне методе за примену дигиталних алата у настави.

На основу анализе прикупљених података може се закључити да дигитални уређаји које студенти поседују утичу на њихове дигиталне компетенције и навике употребе. Коришћење дигиталних уређаја за учење раширено је међу студентима, а већина њих користи лаптоп или паметни телефон. Већина студената, такође, проводи мање од сат времена недељно играјући игрице на својим дигиталним уређајима, а 43,5% испитаника учи на дигиталним уређајима 2–3 сата недељно. Што се тиче самопроцене дигиталних вештина, већина студената има вештину комуникације путем имејла и претраживања интернета, док су вештине коришћења софтвера за презентације и креирање мултимедија мање заступљене. Различите вештине захтевају различите количине труда и времена да би се усавршиле, а испитаници се углавном ослањају на видео-туторијале и испробавање како би научили да користе нове дигиталне алате. Све ово потврђује друго полазно становиште да студентима мањкају критичне дигиталне вештине како би били успешни у комбинованом учењу, што резултира и потврдом треће хипотезе да је формална обука нужна за успешну примену овог модела.

Што се тиче степена задовољства студената квалитетом наставе и искуством учења у виртуелном простору, студенти мање уживају у виртуалном искуству учења како њихова година студија напредује. Ово се посебно односи на доступност и разумевање наставних материјала. Међутим, квалитет инструкција има позитивну корелацију са олакшаним учењем, занимљивим материјалима и постигнутим циљевима наставе. Транспарентност захтева има слабију повезаност са квалитетом инструкција, али и даље постоји статистички значајна позитивна веза. Квалитет повратне информације наставника има позитивну корелацију са свим варијаблама, што указује на то да је квалитетна повратна информација важна за мотивацију студената и постизање циљева наставе. Сви ови резултати су поуздани, што указује на стварну везу између ових варијабли и тиме потврђује прву хипотезу ове студије пресека да ставови студената и њихово задовољство утичу на ефикасност примене модела комбиноване наставе. Резултати овог истраживања могу помоћи у развоју стратегија за боље искоришћавање дигиталних технологија у образовању и разумевању утицаја коришћења дигиталних уређаја на академско постигнуће и друге аспекте живота студената.

Ова студија пресека има неколико ограничења која је важно напоменути јер се тако може објаснити зашто су неки резултати постигнути, док су други били ограничени. Наиме, скале које су коришћене у раду су адаптиране на основу постојећих инструмената, а поједине изјаве у скали за самопроцену дигиталних компетенција су преопште или недовољно прецизне. Такође, друга скала није стандардизована иако је унутрашња конзистентност задовољавајућа. Узорак није био одабран на основу специфичних статистичких критеријума, већ на основу практичности и доступности, што може довести до изобличења у резултатима и ограничити општу применљивост. Коначно, ово је студија пресека, а било би занимљиво размотрити лонгитудинални дизајн истраживања како би се пратио овај истраживачки проблем.

5. Дискусија: Компаративна анализа

Метода компаративне анализе овде се користи за упоређивање ставова и задовољства наставника и студената као два битна фактора за анализу успеха примене модела комбиноване наставе у оквиру приступа одоздо према горе (енгл. *bottom up*). Поређење се врши и по временској оси, тј. даје се преглед прогресивне промене у ставовима наставника и задовољству студената у периоду од 2013. године, када је овај модел први пут експериментално примењен у настави енглеског језика на Филозофском факултету у Косовској Митровици преко периода ванредне наставе на даљину у јеку пандемије, до нормализације наставе 2022. године када се овај модел задржао као стандардна пракса. Први корак у компаративној анализи јесте дефинисање циља (Hann, 2014). Примарни циљ ове анализе је да се испита пета хипотеза постављена на почетку, а то је да наставници и студенти имају сличне ставове о моделу комбиноване наставе. Након квантитативне анализе података у претходна два поглавља, у овом поглављу ће ти подаци бити основа за компаративну анализу како би се идентификовале заједничке тачке које ће бити представљене у контексту одабране литературе. Други циљ је да се представи узлазни тренд у позитивном односу према дигиталној технологији током година примене модела комбиноване наставе. Сходно томе, овде ће налази овог истраживачког пројекта бити поређени са студијама рађеним у датом временском распону на истом профилу популације – студенти и наставници Филозофског факултета у Косовској Митровици (Janković & Spasić, 2014; Janković, 2015; Janković & Diedrichs, 2019; Kulić & Janković, 2022; Кулић & Јанковић, 2022), а резултати стављени у шири контекст одабране литературе. Закључци изведени из ове анализе битни су за развој стратегије за осигурање квалитета и одрживости модела комбиноване наставе на Филозофском факултету у Косовској Митровици.

5.1. Наставници и студенти

Поређење ставова студената и наставника према дигиталној технологији може бити корисно, иако су ставови испитивани различитим мерним инструментима. Иако би исти инструменти били идеални за извођење директног поређења, постоје и други начини за извлачење значајних закључака (Knezek et al., 1999). Овде ће бити анализирани и поређени одређени аспекти ставова који се јављају у оба скупа података (Слика 5.1). Наиме, у

анкетирању наставника и студената издвојили су се следећи заједнички аспекти: самопроцена дигиталних вештина и начини стицања тих вештина, дигиталне навике и алати који се најчешће користе, и коначно, доживљај учења/подучавања у виртуелном простору. Такође, важно је размотрити контекст у којем су скупови података прикупљени (Knezek et al., 1999). Студенти и наставници су испитивани у сличним околностима, а то је, након одређеног искуства у учењу/подучавању по моделу комбиноване наставе, оно што чини валидну основу за поређење. На пример, ако су студенти и наставници у општој сагласности у вези са неким аспектом дигиталне технологије у настави, као што је њен потенцијал за унапређење процеса учења, то би се могло сматрати заједничком тачком у њиховим ставовима, без обзира на то што су ти ставови мерени различитим инструментима.



Слика 5.1. Заједнички аспекти ставова студената и наставника³⁰

Самопроцена дигиталних вештина и начини стицања вештина. Оба подскупа популације су дали самопроцену својих дигиталних вештина, студенти кроз упитник, а наставници кроз интервју. Прва заједничка карактеристика која се издвојила је основни ниво дигиталних вештина у већини студентске и наставничке популације као што су коришћење е-поште и претраживање интернета, што Бајкова и сарадници (Bykova et al.,

³⁰ Дизајн аутора.

2021) виде као минимум за коришћење образовних ресурса на мрежи у било ком облику учења помоћу дигиталне технологије. Такође, исказана неспособност у руковању алатима или софтверима за прављење мултимедијалног садржаја или манипулисање аудио и видео материјалима заједничка је за оба подскупа. У тумачењу резултата своје студије, Бабић (Babić, 2012) закључује да су они који су самоуверени у раду са рачунаром склонији експериментисању са новим дигиталним алатима, што није био случај са популацијом која је обухваћена овим истраживањем. Ово је директно повезано са формалном обуком, искуством и са тим како наставници и студенти виде вредност технологије за свој рад (Renzi, 2008 према Babić, 2021, стр. 9). Бругман и сарадници (Bruggeman et al., 2021) потврђују ову повезаност у својој студији у којој су интервјуисали експерте за онлајн учење са циљем да формулишу листу пожељних карактеристика и понашања учесника у процесу учења на мрежи. С друге стране, главна разлика огледа се у великој варијабилности у нивоима дигиталне писмености међу наставницима, док је студентска популација хомогенија у својој самопроцени, што је потврђено и у литератури (Lameras & Moutoutzis, 2021). Што се тиче начина на које су испитаници стекли своје дигиталне вештине, издвајају се заједнички видови учења код оба подскупа популације, а то су туторијали на интернету, помоћ пријатеља и колега и други облици неформалне обуке, што указује на то да се испитаници више ослањају на личну интеракцију и искуство, него на формалну обуку. Слична слика нађена је и у литератури (Jones & Jones, 2005; Comas-Quinn, 2011; Qasem & Nathappa, 2016). Иако се претпоставља да је већим делом заједнички аспект обуке у оба подскупа предмет Информатика на основним студијама, у подскупу студентске популације се та врста формалне обуке уопште не спомиње, а у подскупу наставника се спомиње у контексту неиспуњења циљева предмета. Све у свему, студенти и наставници изнели су сличну самопроцену својих дигиталних вештина, при чему су основне вештине присутне у већини испитаника, а најчешће се ослањају на сличне облике неформалне обуке, што је претпостављено кроз хипотезе х4 и х6 да наставници и студенти не поседују дигиталне вештине неопходне за успешну примену модела комбиноване наставе и да је формална обука обавезна, што је доказано потврђивањем ових хипотеза у поглављима 3 и 4.

Дигиталне навике и алати. Следећи заједнички аспект у анкетирању наставника и студената су њихове дигиталне навике, тј. обрасци понашања и коришћења дигиталне

технологије у свакодневном животу попут претраживања интернета, употребе друштвених мрежа или претраживања едукативних материјала, пословне комуникације и уопште коришћења интернета за учење/подучавање. Тачка преклапања ова два подскупа испитаника је у времену проведеном за компјутером или паметним дигиталним уређајем за академске потребе. Већина испитаника не користи дигиталне технологије за учење или подучавање. Наставници користе дигиталне алате за припрему наставе, али не у току самог часа, као што и студенти користе интернет за тражење информација, а не у сврху продуктивности и учења. Интернет и дигитални алати су помоћно средство у овом случају, а не како Дајана Лорилард (Laurillard, 2005) наводи моћно и свеобухватно решење за учење и подучавање. У литератури је познато преоптерећење мноштвом нове технологије и алата у веома кратком временском периоду, па корисници усмеравају своје напоре на алате и сервисе који су им већ познати (Comas-Quinn, 2011). Велики проценат испитаника у оба подскупа поседује паметне телефоне, док је број оних који поседује десктоп компјутере и таблете знатно мањи, што делом објашњава и ограничен избор алата које користе (Hann, 2014). Овај увид у дигиталне навике наставника и студената је важан јер је показатељ ставова према дигиталној технологији; фреквенција употребе и врста активности указују на став према дигиталној технологији и њеним могућностима за свакодневни живот и учење, пре свега (Babić, 2021). Општи закључак би био да се дигитална технологија користи у образовању, али да постоји простор за побољшање у интерактивној комуникацији између наставника и студената, као и у коришћењу алата за израду задатака и групне интеракције студената.

Доживљај учења/подучавања у виртуелном простору. Коначно, трећи и можда најважнији заједнички аспект у анкетирању студената и наставника је доживљај учења/подучавања у виртуелном простору. Примена модела комбиноване наставе увелико зависи од ставова наставника, као што је речено у претходним поглављима, а квалитет наставе утиче на задовољство студената па самим тим и њихов академски успех. Наставници су показали позитивне ставове према дигиталној технологији јер је средња вредност испитаника била већа од прага инструменталне средње вредности, што је заправо било у супротности са очекиваним исходом. Овај налаз поклапа се са испитивањем студентског задовољства квалитетом наставе по комбинованом моделу, а, пре свега, квалитетом наставних материјала и повратне информације наставника.

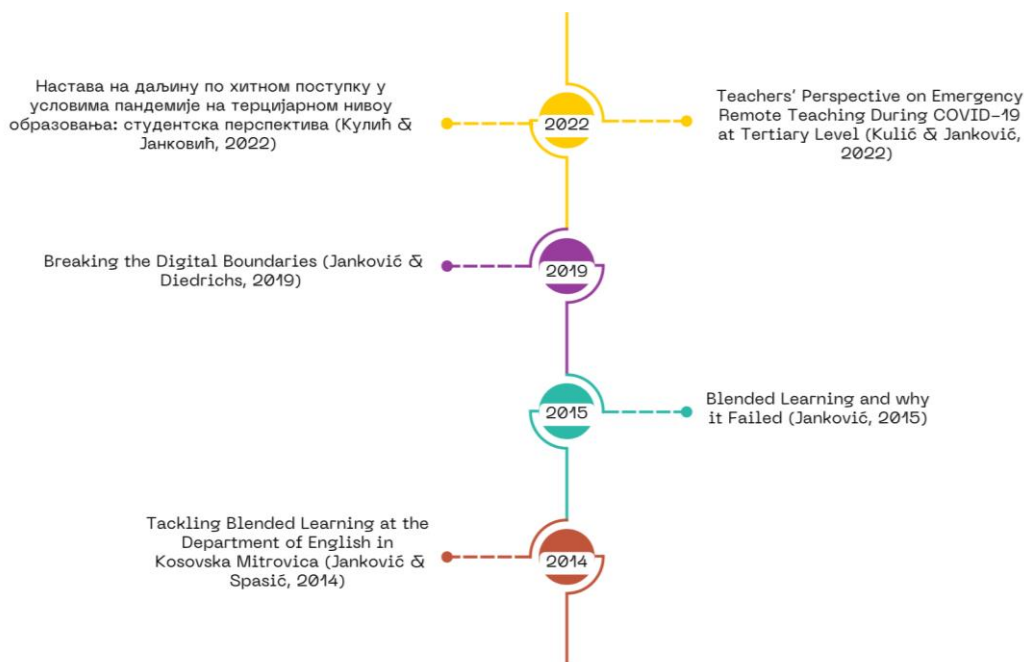
Доступност наставних материјала на мрежи и могућност складиштења различитих врста ресурса за учење у виртуелној учионици једна је од највећих предности комбинованог учења (Derntl & Motschnig-Pitrik, 2005). Интеракција између студената и наставника у комбинованом учењу је врло битна за осигурање квалитета наставе (Taghizadeh & Najhosseini, 2021, стр. 466). Комуникација у виртуелном простору пружа додатне могућности студентима и наставницима да сарађују и размењују идеје док заједнички раде на задацима и пројектима у врло флексибилним условима, што подстиче активно учешће студената (Jones & Jones, 2005, стр. 128). С друге стране, Пун (Poop, 2013) наводи разлику у гледишту између наставника и студената по питању постављања наставног материјала на мрежи; за разлику од наставника, студенти су сматрали да то чини предавања сувишним јер су им све информације већ биле доступне, а то је довело до мање интеракције и недостатка директне комуникације између наставника и студената, као и између самих студената. Међутим, једна свеобухватна студија наглашава да се карактеристике, које се сматрају важним, односе на приступ материјалима и ефективну комуникацију са наставником, што ствара ефективно окружење за учење и осигурава задовољство студената (Dziuban et al., 2018), а висок степен задовољства студената приступом комбинованог учења је показатељ њиховог позитивног става (López-Pérez et al., 2011, стр. 824), чиме се потврђује почетно становиште х5 да наставници и студенти имају сличне ставове о моделу комбиноване наставе, што је у овом случају позитиван став.

Уопштено говорећи, наставници и студенти су исказали сличну самопроцену својих дигиталних вештина, с тим да су основне вештине присутне код већине испитаника. Оба подскупа најчешће се ослањају на неформалне начине учења како радити са дигиталним алатима. Иако постоји потреба за едукацијом о дигиталној технологији и њеним могућностима, виртуелни простор представља важан фактор у примени модела комбиноване наставе, а ставови наставника и задовољство студената кључни су успех за овај вид наставе. Студија представљена у поглављу 3 показала је да наставници имају позитиван став према дигиталној технологији, што се подударе са студијом о задовољству студената у поглављу 4. Испитани аспекти показали су да су ставови наставника и студената према комбинованом учењу слични.

5.2. Хронолошки преглед

Као што је већ речено, овде ће бити представљено како су се ставови наставника и задовољство студената мењали у периоду од 2013. до сада. Поређење обухвата период када је овај модел првобитно коришћен у настави енглеског језика на Филозофском факултету у Косовској Митровици, затим период ванредне наставе на даљину током пандемије, завршно са овим истраживањем када је дошло до нормализације наставе 2022. године, а овај модел је постао редовна пракса (Слика 5.2). У првој студији из 2014. године *Tackling Blended Learning at the Department of English in Kosovska Mitrovica* (Janković & Spasić, 2014) прво је описан процес пилотирања наставе по комбинованом моделу на Катедри за енглески језик и књижевност Филозофског факултета у Косовској Митровици. Истакнут је детаљан опис спровођења имплементације, са нагласком на платформи за учење, заједно са дискусијом о изазовима и могућим решењима. Друго, у раду су представљени резултати евалуације од стране студената и наставника. У раду *Blended Learning and why it Failed* (Janković, 2015) представљени су фактори успеха за институционално усвајање комбинованог учења у високом образовању, као и резултирајуће препреке. Циљ рада је био да се прво пореде услови под којима је комбиновано учење имплементирано на Филозофском факултету у Косовској Митровици у односу на пронађене факторе, а друго да се представе резултати евалуационе студије о квалитету наставе, задовољству студената и перцепцијама наставника о комбинованом моделу наставе. Почетно полазиште треће студије *Breaking the Digital Boundaries – Teachers’ Perspective of ICT Implementation, Usability, and Need for Training at the University of Priština* (Janković & Diedrichs, 2019) јесте да су самопоуздање и стручност наставника кључни фактори успешне примене модела комбиноване наставе, па је циљ рада био мапирање наставничке перспективе о примени дигиталне технологије, њене употребљивости и потреби за обуком на Универзитету у Приштини путем квантитативне истраживачке методе засноване на упитнику. Додатно, у раду су представљени напори Универзитета у Линеусу, Шведска, у обучавању својих наставника за руковање системом за управљање учењем, видео конференцијски системом и другим неопходним дигиталним алатима. Последње две студије које су у фокусу, баве се ванредном наставом на даљину (енгл. *emergency remote teaching*) у јеку пандемије. *Teachers’ Perspective on Emergency Remote Teaching During COVID-19 at Tertiary Level* (Kulić & Janković, 2022) јесте

истраживање на тему афективних ставова наставника на Универзитету у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици. Наиме, аутори су себи поставили задатак да истраже како наставници перципирају нову стварност и како су се прилагодили ванредној настави на даљину. С друге стране, циљ рада под називом *Настава на даљину по хитном поступку у условима пандемије на терцијарном нивоу образовања: студентска перспектива* (Кулић & Јанковић, 2022) био је мапирање когнитивних ставова студената у вези са ванредном наставом на даљину како би се извели релевантни закључци о томе да ли је ова пракса била успешна у превазилажењу објективних препрека.



Слика 5.2. Хронолошки преглед студија

Наставници. Први аспект поређења је самопроцена дигиталних вештина наставника. Наиме, студија из 2014. године наводи да наставници нису користили друге дигиталне алате осим оних прописаних планом за имплементацију, али су изразили спремност да науче како да их користе у будућности, што је у складу са њиховом главном жалбом на модел комбиноване наставе, а то је недовољна техничка инфраструктура и готово непостојећа техничка подршка која је била штетна за укупно искуство подучавања и мотивацију студената (Janković & Spasić, 2014). Неколико година касније ситуација је и даље непромењена. Наиме, студија из 2019. године наводи да су испитаници изразили несигурност када је реч о обављању радних задатака на мрежи; већина испитаника се

осећа продуктивно и креативно када користи рачунар, али су оценили своје дигиталне способности као врло ниске, а пионери и иноватори су врло ретки у оквиру институције (Janković & Diedrichs, 2019). Слика се мења врло брзо ступањем ванредне ситуације на снагу и преласком на ванредну наставу на даљину. Студија из 2021. године преноси утиске испитаника у којој се само трећина осећала анксиозно и узнемирено, док је нешто више од половине учесника наговестило да се осећа опуштено у раду пошто су већ имали неко искуство са онлајн наставом (Kulić & Janković, 2022). Коначно, резултати студије из поглавља 3 показују да се највећи део испитаника сада осећа као стручњак у коришћењу дигиталне технологије у настави. Оно што се није променило је то како се стичу дигиталне вештине и коме се наставници обраћају за помоћ. Испитаници се ослањају на друге за помоћ при обављању задатака на мрежи (Janković & Diedrichs, 2019) као што су и испитаници у овом истраживању навели у интервјуима и као што се често среће у литератури у датом периоду (Wozney et al., 2006; Alharbi, 2013).

Други аспект поређења су афективни ставови наставника. Компаративна анализа поменутих студија показује видан напредак у задовољству, тј. афективним ставовима наставника по питању употребе дигиталне технологије у својој наставној пракси од умереног задовољства приликом пилотирања модела комбиноване наставе до високог задовољства због схватања предности дигиталне технологије по питању сопствене продуктивности, могућности за професионални развој и већег избора наставних материјала. Јанковић и Спасић (Janković & Spasić, 2014) преносе умерено задовољство преласком на комбиновани модел својих испитаника због конкретних изазова везаних за мотивацију и ангажованост студената и техничких проблема са платформом за учење, мада, када су питани да упореде своја искуства између традиционалне наставе у учионици и комбиноване наставе, само је двоје од девет интервјуисаних наставника изразило преференцију ка традиционалној настави уживо. Резултати анкете о перципираној корисности дигиталне технологије (Janković & Diedrichs, 2019) говоре о врло реалном ставу који наставници имају о томе јер су исказали мишљење да технологија сама по себи не може да побољша њихову наставну праксу, али схватају како им дигитална технологија може помоћи да побољшају своју продуктивности, да лакше обављају истраживачки рад и да имају приступ већем избору наставних материјала. То је у складу са другим истраживањима која су утврдила да су професионалне користи највише препознате

вредности дигиталне технологије међу наставничком популацијом (Galanouli et al., 2004; Comas-Quinn, 2011; Ocak, 2011; Qasem & Nathappa, 2016). Иако се студија из 2021. године (Kulić & Janković, 2022) бави ванредном наставом на даљину коју смо оделито дефинисали у односу на комбиновану наставу и закључили да та два модела нису замењива, интересантно је упоредити афективне ставове наставника поготово јер се тада радило под додатним притиском услед пандемије. И ова студија издваја сличне перципиране предности дигиталне технологије, а на првом месту налази се приступачност и разноврсност наставног материјала, будући да су се више користили мултимедијални материјал и дигитални алати и да је скоро половина испитаника изразила високо задовољство овим начином рада (Kulić & Janković, 2022). Коначно, студија пресека у овој дисертацији је навела најниже вредности у афективном аспекту ставова наставника, али средње вредности обједињене скале сугеришу да учесници имају позитивнији однос према технологији него вредности за засебне аспекте ставова. Све у свему, постоји видан напредак у задовољству наставника коришћењем дигиталне технологије у настави. Сличне перципиране предности дигиталне технологије уочене су у овим студијама, док су личне и професионалне користи највише препознате вредности дигиталне технологије међу наставницима.

Студенти. Аспект поређења студија које су се бавиле испитивањем студената је њихово задовољство квалитетом онлајн компоненте наставе предмета који су слушали по комбинованом моделу. Две од три студије бавиле су се комбинованом наставом (Janković & Spasić, 2014; Janković, 2015), а трећа се бавила ванредном наставом на даљину (Кулић & Јанковић, 2022). Студија из 2014. године (Janković & Spasić, 2014) представља резултате анкете о задовољству студента у којој се видљиво издвојио виши степен задовољства код женске популације, док је чак четвртина мушке популације изразила у коментарима да преферира традиционалну наставу, а разлог који су навели је да овај приступ захтева више напора и времена током семестра, а радије би се ослонили на завршни испит. У поређењу са другим предметима које су слушали у том семестру, студенти су приметили видан пораст интеракције са наставницима и колегама на платформи за учење, *Moodle*. У студији из 2015. године (Janković, 2015) користи се исти мерни инструмент на новој генерацији студената који су слушали тај исти предмет по истом моделу као из претходне студије и пореди добијене резултате. Једна од кључних разлика између два извођења била је дужина

трајања предмета, у другом извођењу због новог акредитованог студијског програма предмет је био двосеместрални, чему се приписује нижи забележен степен задовољства и ангажованости студената (Janковић, 2015). Додатно, у литератури је забележен феномен електронске апатије код студената (енгл. *e-apathy*), опадање ангажовања и мотивације у случајевима када комбинована настава траје дуже од три месеца (Осак, 2011). Други могући разлог за нижи степен задовољства студената, а посебно интеракцијом са наставницима и колегама, јесте повећан број студената са 34 у фебруару 2013. године на 54 у јуну 2015. године, што је такође забележен феномен у литератури (Tshabalala, 2014 према Janковић, 2015, стр. 325). Што се тиче задовољства студената ванредном наставом на даљину, студија из 2022. године (Кулић & Јанковић, 2022) бележи изразито висок ниво, преко 90% испитаника се изјаснило као врло задовољно асинхроним комуникацијом путем платформе за учење, у овом случају *Google Classroom*. Иако постоји разлика у вредностима одговора за ангажованост и разумевање, у целини, резултати потврђују висок степен задовољства квалитетом ванредне наставе на даљину (Кулић & Јанковић, 2022). Коначно, студија која се фокусира на студенте у овој дисертацији бележи високе оцене за све категорије у упитнику од 50% до 80% на тесту фреквенција, што је показатељ задовољства студената. Све у свему, узлазни тренд у испитивању задовољства студената није јасно изражен због варирања вредности на мерним инструментима из разлога о којима је већ било речи. Ипак, не може се порећи позитиван став студента о употреби дигиталне технологије у настави и њихове свести о њеној вредности за повећану интеракцију, доступност материјала и испуњеност исхода учења.

5.3 Закључак

Ово поглавље било је посвећено дискусији о добијеним резултатима две студије из поглавља 3 и 4 у контексту две популације испитаника и у контексту претходних студија рађених на истим или сличним популацијама. Метода компаративне анализе прво се користила за поређење ставова наставника и задовољства студената са циљем испитивања хипотезе да ове две популације имају сличан однос према моделу комбинованог учења. Затим, компаративна анализа користила се за поређење резултата добијених у овом истраживању са претходним студијама аутора са циљем да се покаже растући тренд позитивних ставова према дигиталној технологији током година примене модела

комбинованог учења, што је важно за обезбеђивање квалитета и одрживости модела комбинованог учења на Филозофском факултету у Косовској Митровици.

Овде је битно напоменути да компаративна анализа ставова као метода има своја ограничења. Пре свега, може довести до генерализације и стереотипизације и управо због недостатка детаља може довести до површног разумевања. Такође, компаративна анализа ставова може бити субјективна, јер се анализа врши на основу личног мишљења и искуства аналитичара, па се тако елементи који се интерпретирају могу разликовати у другом контексту. Коначно, постоји неизвесност око поређења ставова који су добијени различитим мерним инструментима. Ипак, постоји оквир за оправдавање оваквих налаза фокусирањем на одређене аспекте који су заједнички за оба подскупа популације и разматрањем сличности контекста у коме су подаци прикупљени. Имајући у виду ова ограничења, могуће је извести одређене закључке који су валидни и применљиви за дати контекст, а то је управо систематизација модела комбиноване наставе на Филозофском факултету у Косовској Митровици, што је и један од општих циљева ове дисертације.

Компаративна анализа резултата добијених анкетирањем наставника и студената показала је сличну самопроцену дигиталних вештина оба подскупа популације при чему су основне вештине као што су коришћење е-поште и претраживање интернета присутне код већине испитаника. Нађено је да су наставници показали већу варијабилност у нивоу дигиталне писмености у односу на студенте. У погледу начина стицања дигиталних вештина, у оба подскупа се издвајају разни облици неформалне обуке. Још једна тачка преклапања налази се у дигиталним навикама испитаника. Наиме, већина испитаника користи дигиталне алате само као помоћна средства у процесу учења или подучавања, а ограничени избор алата које користе делом је последица њиховог ограниченог приступа дигиталној технологији и уређајима, као и недовољног знања о расположивим алатима и њиховој употреби. Стога је врло видљива потреба за формалном едукацијом о дигиталној технологији и њеним могућностима. Друго, као што је већ неколико пута наглашено, ставови наставника су кључни за успешну примену овог модела наставе, а њихови позитивни ставови према дигиталној технологији потврђени у овом истраживању, што доводи до вишег квалитета наставе. Ово истраживање, такође, бележи висок степен задовољства студента различитим аспектима квалитета наставе у виртуелном простору,

што потврђује хипотезу да наставници и студенти имају сличне ставове о овом моделу наставе.

Компаративна анализа резултата по временској оси имала је за циљ да утврди узлазну путању позитивног односа наставника и студената према дигиталној технологији у настави енглеског језика у високом образовању. Први налаз показао је да су начини стицања дигиталних вештина и извори помоћи за наставнике остали непромењени. Учесници истраживања, као што је наведено у интервјуима овде и као што је често запажено у литератури током овог периода, ослањају се на друге да им помогну у задацима на мрежи. Забележена је општа тенденција видљивог напретка у задовољству наставника употребом дигиталне технологије у образовању. Ова истраживања идентификовала су сличне перципиране предности дигиталне технологије, при чему су личне и професионалне користи највише цењене међу наставничком популацијом. Међутим, узлазни тренд у задовољству студената није јасно изражен. Ипак, студенти имају позитиван став према употреби дигиталне технологије у образовању и свесни су њеног значаја у побољшању интеракције, доступности материјала и постизању исхода учења.

6. Обука у комбинованој настави: предлог програма

Марк Пренски (Prensky, 2001) метафорично назива наставнике „дигиталним имигрантима“, и мисли на оне који су рођени пре масовне употребе дигиталне технологије, али који се адаптирају на нове услове и усвајају нове вештине, који уче, као и сви имигранти, неки боље од других, али који увек задржавају свој „акцент“ (стр. 2). Даље, Пренски (Prensky, 2009) предлаже потпуно нови концепт „дигиталне мудрости“, тј. зрелост која произилази из употребе дигиталне технологије за унапређење когнитивних способности које превазилазе урођене капацитете (стр. 5). С обзиром на то да је пластичност мозга општеприхваћена чињеница, као и то да се непрестано прилагођава улазним информацијама које прима, могуће је да ће мозгови оних који често комуницирају са технологијом бити реструктурирани под утицајем те интеракције (стр. 6). Ипак, овде треба навести Бејтсов став (Bates, 2016) да добар наставник може превазићи лош избор технологије, али технологија никада неће спасити неприпремљеног наставника.

Све ово за собом повлачи промену у начину на који приступамо континуираном професионалном развоју наставника. Програм обуке наставника за примену модела комбиноване наставе мора бити организован по истом моделу (Janković & Diedrichs, 2019). Бројне истраживачке студије спроведене су како би се испитали различити аспекти комбинованог учења у образовању наставника и њиховом континуираном професионалном развоју.³¹ Већина студија указује на висок ниво задовољства наставника комбинованим моделом по питању испуњености циљева и исхода програма и развоја професионалних вештина (Kennedy, 2001), а посебно се издвајају три карактеристике комбинованог програма обуке које га чине изузетно подобним:

- Флексибилност – наставници се стално боре да направе простор за професионални развој у својим пренатрпаним распоредима, то драгоцено време може да се максимизира управо овим моделом;
- Економичност – премештање дела програма у виртуелни простор смањује трошкове у поређењу са организацијом сусрета лицем у лице; и

³¹ За преглед истраживачких студија, види Kocoglu et al., 2011.

- Лакоћа стварања образовних заједница – комбинација сусрета лицем у лице и могућност даље комуникације и интеракције у виртуелном простору подстиче осећај заједништва (стр. 12–14).

За потребе ове дисертације направљен је пилот-програм обуке наставника под називом 956 *Комбинована настава енглеског језика – предуслови за успешну примену модела*³², који је акредитован при Заводу за унапређење образовања и васпитања Републике Србије у организацији Центра за стручно усавршавање у образовању Лесковац за период 2022–2025. године. Програм обуке конципиран је на бази знања и искустава стечених у оквиру реализације пројекта Темпус БЛАТТ³³, а произашао је као резултат активности *2.6 Blended Learning Inventory* у сарадњи са партнерским универзитетом у Линеусу, Шведска (Јанковић & Јовановић, 2016). Листа предуслова која је у фокусу овог програма има за циљ обезбеђење минимума квалитета и успостављање добре праксе и педагошке употребе дигиталне технологије у креирању курсева по моделу комбиноване наставе (Табела 6.1). Намењена је наставницима који развијају нови комбиновани курс или ревидирају постојеће курсеве укључивањем електронског учења по допунском моделу при коме се контакт сати наставе не смањују нити замењују.

Табела 6.1. Листа предуслова за успешну примену модела комбиноване наставе

Аспект	Опис корака и процедура
Курикулум	Курикулум предмета је постављен на платформи за учење и доступан је студентима.
	Курикулум садржи информације о задацима које студенти треба да обаве и како да их обаве.
	Рокови за задатке су јасно назначени у курикулуму.
	Постоје јасно дефинисане процедуре у случају предаје радова после истека рока, одсуства са наставе, неучешћа у електронским активностима и слично.
	Курикулум садржи листу потребних наставних материјала и како студенти могу доћи до њих.

³² Каталогски број 956, доступан на сајту: <https://zuov-katalog.rs>

³³ Tempus BLATT: Blended Learning Advanced Teacher Training 530266-TEMPUS-1-2012-1XK-TEMPUS-JPCR

Структура онлајн компоненте	Курс је подељен на наставне јединице, модуле (материјали и теме које покривају једну до две недеље).
	Сви модули прате исти образац.
	Сваки модул има јасно дефинисане циљеве.
	Сваки модул има одређене активности и начине процене знања.
	Сваки модул се завршава кратким сажетком и тражи повратне информације од ученика.
Циљеви и исходи	Циљеви и исходи су јасно дефинисани и доступни ученицима.
	Циљеви и исходи су лако мерљиви.
	Циљеви и исходи се дефинишу по нивоима Блумове таксономије.
	Дефинисани су циљеви и исходи који проистичу из електронске компоненте курса као што је рад у групи, коришћење одређених алата и слично.
Евалуација	Процена знања се врши помоћу различитих техника (есеји, тестови, учешће у дискусијама итд.) континуирано током курса.
	Процена знања је усаглашена са циљевима, исходима и активностима.
	Сваки вид процене знања се бодује.
	Постоји форум где студенти могу да изразе своје потребе, фрустрације, сугестије и коментаре.
	Повратна информација о дизајну курса се тражи од студената на различите начине, попут упитника, анкете и слично.
Опис курса	Дефинисање комбинованог модела – шта је комбинована настава и као како је спроводимо?
	Шта се ради на часу, а шта на платформи за учење?
	Технички захтеви – приступ рачунару са интернет конекцијом, искуство у коришћењу одређених алата и слично.
	Техничка подршка – контакт телефон или имејл адреса, ко је задужен за подршку, начини и место тражења подршке.
	Процењено време учења. Колико сати рада недељно?

Платформа за учење	Увод у коришћење платформе (видео запис и текст).
	Комуникација се одвија једино преко платформе како би сви видели питања и договоре. Битно је избећи паралелне комуникационе канале.
	Прецизни називи свих форума тако да је јасно чему служи сваки форум (плус кратак описни текст).
	Охрабрите/подстакните дискусију на форумима. Наставник мора да отпочне дискусију и да објасни зашто је битно учествовати. Водите својим примером у почетку а онда се удаљите и пустите ученике да преузму контролу.
	Сваке недеље доделите задатке за дискусију на форуму. Нека се ученици сваке недеље смењују у улози модератора и на тај начин смањите оптерећеност наставника.
	Сваке недеље група од 2-4 ученика је одговорна за сумирање прошлонедељног учења. Овај допринос може бити оцењен.
Први час	Кратка демонстрација платформе и других дигиталних алата.
	Објашњење како ће се регуларна настава повезати са електронском компонентом.
	Наведите ученике да се сложе у вези са правилима интеракције у дискусијама на форумима и на часу (на пример: покажите поштовање, охрабрење, позитивну критику, подржавање и слично). Нагласите како ће ученици преузети одговорност за своје учење, како могу једни друге да подржавају, колики део курса зависи од самосталног учења и сопствене иницијативе. Студенти не треба да очекују да наставник све реши, треба нагласити колективну одговорност.
Административна питања	Неопходно је обавестити и добити сагласност шефа катедре/предмета о креирању курса и укључивању студената у његово извођење. Под претпоставком да ће курс започети као серија активности уграђена у већ постојећи план и програм вашег предмета, а не као посебан курс. Уколико је могуће, пожељно је

	обавестити и добити сагласност и продекана за наставу за додатне наставне активности.
	После креирања курса, оцењивање електронске компоненте курса треба да буде препознато и уврштено у коначну оцену. Идеално, оцена на електронском делу могла би да чини 10-15% завршне оцене, и да буде уврштена уз остале делове испитног програма као што су писмени испит, тест, практични испит, усмени испит, испитни рад и сл.
	Приликом одабира материјала за курс, треба водити рачуна о заштити ауторских права и обавезно наводити изворе. Чак и ако није експлицитно написано, најсигурније је претпоставити да је материјал законски заштићен.
	Уколико се електронска компонента издваја као посебна целина у односу на регуларно наставно градиво, могуће је поднети захтев за акредитацију курса, било у оквиру студијског програма факултета, или као ваннаставни курс.

Приоритетна област стручног усавршавања на коју се програм односи је унапређивање дигиталних компетенција и употреба информационо-комуникационих технологија у реализацији образовно-васпитног процеса. Под претпоставком да наставници имају основна искуства у примени комбиноване наставе у оквиру ванредне наставе на даљину у у јеку пандемије, основни циљ програма је оспособљавање наставника за систематску и планску примену дигиталне технологије у настави страног језика по комбинованом моделу. Специфични циљеви су:

- Упознавање наставника са различитим типовима комбиноване наставе.
- Упознавање наставника са предусловима за успешну примену модела комбиноване наставе.
- Упознавање наставника са начинима испуњења предуслова за њихове специфичне потребе.

- Унапређење свести наставника о важности обезбеђења квалитета онлајн компоненте комбиноване наставе.

Специфични циљеви програма су вишеструки. Прво, програм има за циљ да упозна наставнике са различитим типовима комбиноване наставе како би стекли широк спектар знања и алата за примену у разним ситуацијама. Такође, намера је да наставници разумеју предуслове потребне за успешну примену модела комбиноване наставе, чиме ће осигурати ефикасност наставног процеса. Треће, програм има за циљ да наставницима пружи конкретне начине како да испуне предуслове који одговарају њиховим специфичним потребама и захтевима, чиме ће се омогућити персонализована и прилагођена настава. На крају, програм тежи да повећа свест наставника о важности обезбеђивања квалитета онлине компоненте комбиноване наставе, чиме ће се осигурати висок ниво успешности учења и подучавања у виртуелном простору.

Очекивани ефекти примене програма у пракси је систематизација примене модела комбиноване наставе и обезбеђење квалитета учења и подучавања у виртуелном простору. Након завршене обуке, наставници ће моћи:

- Да артикулишу своје специфичне потребе по питању употребе дигиталне технологије у својој наставној пракси;
- Да примене одређени тип комбиноване наставе у својој пракси;
- Да прилагоде листу предуслова својим потребама;
- Да креирају онлајн компоненту наставе која ће бити одржива и квалитетна;
- Да процене успешност примене модела комбиноване наставе у својој пракси.

Исходи овог програма обуке су вишеструки и обухватају систематичну примену модела комбиноване наставе, као и осигурање квалитета учења и подучавања у виртуелном окружењу. Након завршене обуке, наставници ће бити у могућности да артикулишу своје специфичне потребе у вези са коришћењем дигиталне технологије у наставној пракси. Такође, стећи ће способност да примене одређени тип комбиноване наставе у свом раду и прилагоде листу предуслова према својим потребама. Додатно, програм ће их оспособити да креирају одрживу и квалитетну онлине компоненту наставе. На крају, наставници ће бити у могућности да процене успешност примене модела

комбиноване наставе у својој пракси и континуирано унапређују свој рад у циљу постизања бољих резултата у образовању.

Пилот-програм је реализован у једном дану у распону од 8 сати у просторијама Центра са 16 учесника, наставницима енглеског језика основних и средњих школа у Јабланичком округу (Табела 6.2). Због природе организације семинара за наставнике, три четвртине програма реализовано је непосредно, лицем у лице, док су индивидуални задаци за учеснике као и закључна дискусија реализовани у виртуелном простору путем платформе за учење *Google Classroom*. У наставку је дат преглед активности које се спроводе у оквиру осмочасовног програма: анкетање, типови комбиноване наставе, листа предуслова, структура онлајн компоненте, ревизија циљева и исхода и формативна процена.

Табела 6.2. Сатница програма обуке

Време	Активност
9.30-10.00	Окупљање и регистрација учесника
10.00-11.00	Тема 1 – Типови комбиноване наставе Преглед дефиниција термина комбинована настава и њених различитих облика. Анкетање наставника о њиховој досадашњој пракси.
11.00-11.15	Пауза
11.15-12.15	Тема 2 – Листа предуслова Представљање листе предуслова по категоријама: администрација, курикулум, структура онлајн компоненте наставе, ревизија циљева и исхода, евалуација.
12.15-12.30	Пауза
12.30-14.00	Структура онлајн компоненте Представљање примера различитих структура онлајн компоненте наставе зависно од специфичних потреба

	наставника.
14.00-15.00	Пауза за ручак
15.00-16.00	Тема 3 - Ревизија циљева предмета и исхода учења Дискусија на тему зашто је потребно ревидирати циљеве предмета и исходе учења, представљање Блумове таксономије.
16.00-16.15	Пауза
16.15-17.15	Тема 4 – Формативна процена Начини формативне процене рада ученика и процена успешности онлајн компоненте наставе.
17.15.-18.00	Тема 5 – Закључци и утисци Затварање семинара уз дискусију о утисцима учесника и вредновање семинара.

Анкетирање наставника о њиховој досадашњој пракси. За потребе овог семинара коришћена је апликација *Soarbox* (Слика 6.1), интерактивна платформа за ангажовање учесника семинара која омогућава предавачима да створе интерактивни виртуелни простор за различите потребе. Ова платформа нуди низ алата за интеракцију, као што су анкете, дискусије, форум за питања и одговоре, дељење мишљења и слично. У овом случају, платформа је служила као канал за повратне информације (енгл. *backchanneling*) који учесницима пружа могућност да изразе своје мишљење, постављају питања или дају коментаре у току предавања а да не прекидају ток говора. Такође, овде је коришћен и алат за анкете како би предавачи сазнали какво претходно искуство у комбинованој настави имају учесници и какви су им афективни ставови о томе што је пружило увод у наредну активност.



Слика 6.1. Снимак екрана апликације *Soapbox*³⁴

Типови комбиноване наставе. Уводно предавање у ком се даје преглед дефиниција термина комбинована настава и њених различитих облика (Слика 6.2). Циљеви предавања су: објаснити најчешће помињане типове комбинованог учења јер их већина наставника можда не познаје; подстаћи учеснике да размишљају о комбинованом учењу као флексибилном концепту; и коначно подстаћи наставнике да изабере и прилагоде одређени тип комбинованог учења који је најбољи за њихову институцију, наставну праксу и ученике. Предавање је засновано на Тобиновој класификацији (Tobin, 2022) од шест главних и шест додатних, мање познатих типова комбиноване наставе.

³⁴ Апликација *Soapbox* је доступна на адреси <https://app.gossoapbox.com/>

Типови комбиноване наставе:

- Синхрони тип (Synchronous)
- Допунски тип (Supplemental)
- Обрнута учионица (Flipped classroom)
- Обогаћени виртуелни тип (Enriched virtual)
- Флексибилни тип (Flex)
- Ротација (Rotation)



Слика 6.2. Снимак екрана презентације Типови комбиноване наставе

Листа предуслова. Следећа активност имала је за циљ да представи листу предуслова о којој је претходно било речи (Слика 6.3). Активност је замишљена као комбинација радионице и предавања. Предавачи кратко говоре о садржају листе по категоријама (администрација, курикулум, структура онлајн компоненте наставе, ревизија циљева и исхода, евалуација) како би учесници могли у групама да дискутују о датим предусловима у контексту своје наставне реалности или како би пак урадили на лицу места неки од задатака који су наведени на листи. Ово предавање омогућава учесницима да добију основни увид у садржај листе и разумеју значај сваког од предуслова. Ова листа предуслова функционише као важан корак у планирању и подршци у имплементацији жељеног модела. Активност је осмишљена како би комбиновала две методологије - радионицу и предавање. Учесници су подељени у групе и добили су задатак да дискутују о датим предусловима у контексту своје сопствене наставне реалности. Ово им омогућава да анализирају како се ти предуслови односе на њихову установу и како би могли бити примењени на њихове предмете. Додатно, учесници су могли да раде на задацима који су наведени на листи, како би прошли кораке наведене на листи. Оваква комбинација радионице и предавања омогућава учесницима да дубље размисле о предусловима и

њиховој примени у својем окружењу, да поделе и размењују искуства са колегама и да активно ангажују себе у разматрању и учењу о овом моделу наставе.



Слика 6.3. Насловна страна Листе предуслова

Структура онлајн компоненте. Представљени су примери различитих структура онлајн компоненте наставе из радног искуства предавача (*Moodle, Canvas Instructure, Google Classroom*). Прво су илустровани појединачни примери, предавачи су водили учеснике кроз сваку платформу за учење прво из перспективе ученика, а затим су учесници видели и како све то изгледа иза кулиса са детаљима о различитим опцијама које те платформе нуде. Пример активности изнет је у поглављу 6.2. Учесници су имали увид у организацију

информација и наставних материјала, као и у конкретне задатке који су постављени у виртуелној учионици. Додатно, учесници су добили наставне материјале који су коришћени на часовима уживо како би увидели повезаност ове две средине за учење. Коначно, изнет је и упоредни преглед карактеристика све три платформе. Упоредо, на каналу за повратне информације учесници су одговарали на питање које све платформе за учење су користили и каква су њихова искуства (Слика 6.4, Слика 6.5). На крају овог дела, предавачи су поделили све одговоре и додатно дискутовали са групом о томе.



Слика 6.4. Део атмосфере са програма обуке, 17. септембар 2022. године³⁵

³⁵ Аутор фотографије ЦСУ Лесковац



Слика 6.5. Део атмосфере са програма обуке, 17. септембар 2022. године³⁶

Ревизија циљева предмета и исхода учења. Радионица је започета дискусијом на тему зашто је потребно ревидирати циљеве предмета и исходе учења када се по ради по моделу комбиноване наставе. Модел комбиноване наставе има за циљ развијање кључних компетенција које су неопходне за модерно друштво, попут дигиталне писмености и самосталног учења, па циљеви предмета и исходи учења се морају прилагодити како би се осигурало да се ове компетенције укључе у наставни план и програм. На пример, студенти ће умети да критички бирају и процењују информације на интернету, или бити свесни законске и етичке употребе информација, или умети да одговорно користе дигиталне медије за изражавање мишљења и идеја, и слично. Као помоћно средство у писању ревидираних исхода учења, представљена је ревидирана Блумова таксономија уз листу глагола (Слика 6.6).

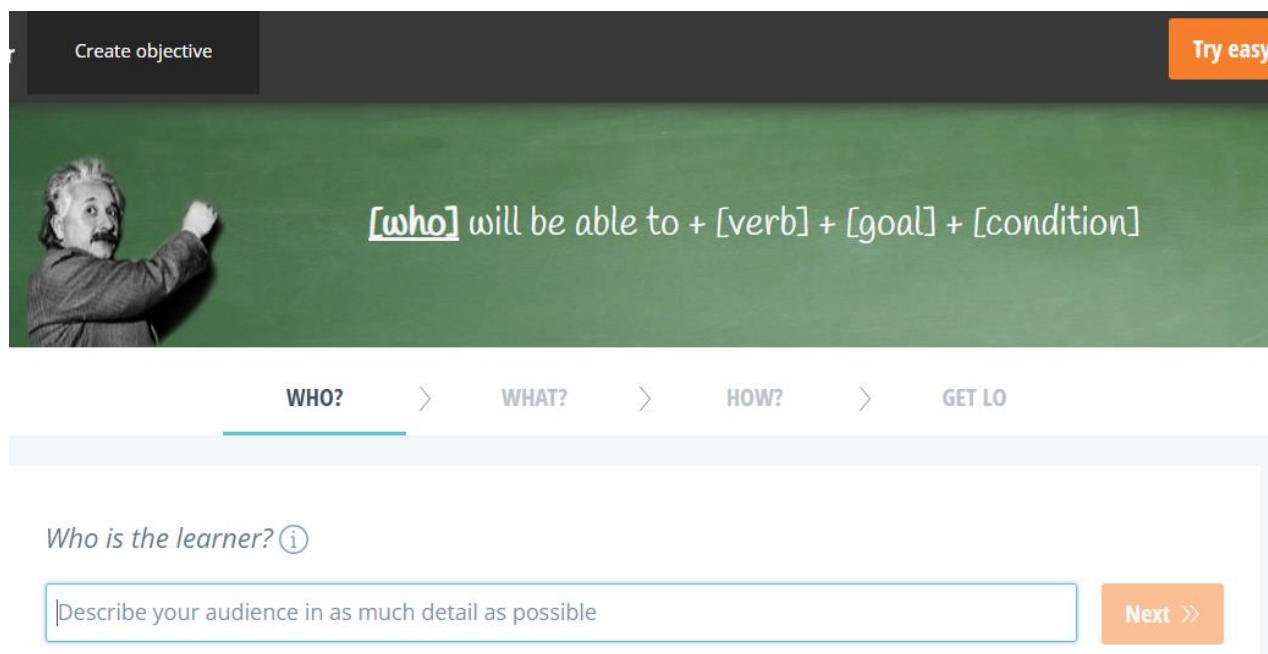
³⁶ Аутор фотографије ЦСУ Лесковац

REVISED Bloom's Taxonomy Action Verbs

Definitions	I. Remembering	II. Understanding	III. Applying	IV. Analyzing	V. Evaluating	VI. Creating
Bloom's Definition	Exhibit memory of previously learned material by recalling facts, terms, basic concepts, and answers.	Demonstrate understanding of facts and ideas by organizing, comparing, translating, interpreting, giving descriptions, and stating main ideas.	Solve problems to new situations by applying acquired knowledge, facts, techniques and rules in a different way.	Examine and break information into parts by identifying motives or causes. Make inferences and find evidence to support generalizations.	Present and defend opinions by making judgments about information, validity of ideas, or quality of work based on a set of criteria.	Compile information together in a different way by combining elements in a new pattern or proposing alternative solutions.
Verbs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Choose ▪ Define ▪ Find ▪ How ▪ Label ▪ List ▪ Match ▪ Name ▪ Omit ▪ Recall ▪ Relate ▪ Select ▪ Show ▪ Spell ▪ Tell ▪ What ▪ When ▪ Where ▪ Which ▪ Who ▪ Why 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Classify ▪ Compare ▪ Contrast ▪ Demonstrate ▪ Explain ▪ Extend ▪ Illustrate ▪ Infer ▪ Interpret ▪ Outline ▪ Relate ▪ Rephrase ▪ Show ▪ Summarize ▪ Translate 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apply ▪ Build ▪ Choose ▪ Construct ▪ Develop ▪ Experiment with ▪ Identify ▪ Interview ▪ Make use of ▪ Model ▪ Organize ▪ Plan ▪ Select ▪ Solve ▪ Utilize 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyze ▪ Assume ▪ Categorize ▪ Classify ▪ Compare ▪ Conclusion ▪ Contrast ▪ Discover ▪ Dissect ▪ Distinguish ▪ Divide ▪ Examine ▪ Function ▪ Inference ▪ Inspect ▪ List ▪ Motive ▪ Relationships ▪ Simplify ▪ Survey ▪ Take part in ▪ Test for ▪ Theme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agree ▪ Appraise ▪ Assess ▪ Award ▪ Choose ▪ Compare ▪ Conclude ▪ Criteria ▪ Criticize ▪ Decide ▪ Deduct ▪ Defend ▪ Determine ▪ Disprove ▪ Estimate ▪ Evaluate ▪ Explain ▪ Importance ▪ Influence ▪ Interpret ▪ Judge ▪ Justify ▪ Mark ▪ Measure ▪ Opinion ▪ Perceive ▪ Prioritize ▪ Prove ▪ Rate ▪ Recommend ▪ Rule on ▪ Select ▪ Support ▪ Value 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adapt ▪ Build ▪ Change ▪ Choose ▪ Combine ▪ Compile ▪ Compose ▪ Construct ▪ Create ▪ Delete ▪ Design ▪ Develop ▪ Discuss ▪ Elaborate ▪ Estimate ▪ Formulate ▪ Happen ▪ Imagine ▪ Improve ▪ Invent ▪ Make up ▪ Maximize ▪ Minimize ▪ Modify ▪ Original ▪ Originate ▪ Plan ▪ Predict ▪ Propose ▪ Solution ▪ Solve ▪ Suppress ▪ Test ▪ Theory

Слика 6.6. Ревидирана листа глагола Блумове таксономије (Anderson & Krathwohl, 2001)

Такође, учесници су упознати са дигиталним алатом за писање исхода *Easy Outcome Generator* (Слика 6.7) који служи да олакша и убрза процес писања јасних и мерљивих циљева за во је изузетно користан алат јер омогућава корисницима да поставе специфичне циљеве, одаберу кључне компетенције или вештине које желе да ученици или полазници стекну, а затим их организују и изразе на начин који олакшава праћење и евалуацију постигнућа.



Слика 6.7. Снимак екрана апликације *Easy Outcome Generator*³⁷

Учесници су у паровима писали исходе учења за своје предмете кроз различите практичне вежбе са фокусом на укључивање компетенција потребних за учење на мрежи поред садржаја предмета. Током радионице, предавачи су пружали повратне информације на исходе које су наставници писали, како би им помогли у усавршавању ових вештина. Такође, учесници су добили контролну листу за проверу својих исхода (Слика 6.8). На крају, у групној дискусији, разговарало се о томе како могу да интегришу дефинисане исходе учења у своје наставне планове и програме као и о томе како би се пратио напредак ученика и како би се наставни процес прилагођавао на основу остварених исхода.

³⁷ Апликација *Easy Outcome Generator* је доступна на адреси: <https://learning-objectives.easygenerator.com/>

Checklist for Evaluating Outcome Statements

The checklist below can be used to evaluate the quality of your student learning outcome statements. As a general rule, you want to be able to answer yes to all of the questions.

Question	Yes	No
<ul style="list-style-type: none">• Does the outcome support the program goals?• Does the outcome describe what the program intends for students to know (cognitive), think (affective, attitudinal), or do (behavioral, performance)?		
Is the outcome:		
<ul style="list-style-type: none">• Detailed and specific?• Measurable/identifiable?• A result of learning?• Do you have or can you create an activity to enable students to learn and demonstrate the desired outcome?• Can the results from assessing this outcome be used to make decisions on how to improve the program?		

Слика 6.8. Контролна листа за проверу исхода учења (Kennedy, 2006, стр. 39)

Формативна процена. Представљени су начини формативне процене рада ученика у комбинованом моделу наставе како би наставници боље разумели колико добро ученици разумеју градиво које се обрађује и на који начин могу прилагодити наставни план и програм како би побољшали усвајање градива. Ова пракса такође помаже ученицима да науче да прво рефлексивно размишљају о свом раду, а затим и да процене свој напредак. Формативно оцењивање може укључивати различите методе, као што су тестови, квизови, расправе у групама, извештаји о напретку и слично. Овде су конкретно дати примери употребе излазних тикета, кратких упитника са отвореним питањима које студенти попуњавају на крају часа уживо или по завршетку модула у виртуелној учионици. Први је *Critical Incident Survey*, који се даје студентима на папиру пред крај часа, а други је *Module Feedback Survey* и даје се студентима у облику електронског упитника путем *Google Forms* у виртуелној учионици као последња активност у сваком модулу (Слика 6.9). Излазни тикети омогућавају наставницима да прате индивидуални напредак сваког ученика током различитих фаза учења. На основу информација добијених из тикета, наставници имају увид у концепте или вештине ученици које можда захтевају додатно учење. Ови излазни тикети су уједно коришћени као прилика да учесници семинара дају предавачима повратне информације о програму обуке.

Critical Incidents Survey

While thinking about recent events in this class, answer the questions below. All questions are required and must be answered.

- 1 At what moment in class were you most engaged as a learner?
- 2 At what moment in class were you most distanced as a learner?
- 3 What action from anyone in the virtual classroom did you find most affirming or helpful?
- 4 What action from anyone in the virtual classroom did you find most puzzling or confusing?
- 5 What event surprised you most?

Feedback survey

- What questions or problems came up in this module that would require more work and effort?
- Was the pace of this module too fast, too slow, or just right? What would you suggest as a way of changing pace?
- What did you learn in this module?
- What activity was the most useful for you in this module? Why?
- What activity was the least useful for you in this module? Why? How would you improve it?

Слика 6.9. Примери излазних тикета за формативну процену

Евалуација пилот програма обуке је спроведена двоструко, прво након завршетка сусрета лицем у лице уз помоћ излазних тикета и након завршетка рада у виртуелном простору уз помоћ упитника који је дистрибуиран путем сервиса *Google Forms*. Излазни тикет је кратак упитник од пет отворених питања о квалитету представљеног садржаја и реализованих активности, о перципираној користи за професионалну праксу учесника, као и о свеукупној организацији семинара. Одговори учесника обрађени су тематском анализом (Табела 6.3).

Табела 6.3. Упоредни одговори учесника семинара на излазним тикетима

Питања	Утисци и коментари учесника
Аспекти који захтевају даљу обраду	Припрема онлајн компоненте захтева додатно време и напор.
	Присутност и ангажованост ученика у виртуелној учионици.
	Недостатак дигиталних компетенција наставника и ученика
	Плагијаризам у виртуелној учионици
Шта сте научили током овог семинара?	Различите платформе за учење.
	Како организовати комбиновану наставу.

	Различите типове комбиноване наставе.
	Важност систематске примене овог модела.
	Различите платформе за учење.
	Ништа посебно ново, али нови начин размишљања о комбинованој настави.
Шта је било најкорисније?	Листа предуслова
	Структура онлајн компоненте наставе и различити примери.
	Глаголи Блумове таксономије
	Упитник за оцену ученика
Шта је било најмање корисно?	Уводно предавање о типовима комбиноване наставе.
	Презентовање платформе <i>Moodle</i> јер је застарела.
	Неки од материјала нису применљиви за млађе ученике.
Темпо семинара	Темпо је био прилагођен учесницима.

Проблеми са којима се наставници најчешће сусрећу, а нису довољно обрађени предвиђеним програмом обуке су врло чести у литератури. Најчешћи коментар тиче се додатног времена и напора које наставник мора да уложи у припремање материјала и активности за виртуелну учионицу. Портер и Грејам (Porter & Graham, 2015) ово наводе као једну од највећих баријера за успешну примену модела комбиноване наставе. Други проблем на листи су дигиталне компетенције како наставника тако и ученика што је потврђено у истраживачким студијама (на пример, Осак, 2011; Comas-Quinn, 2011). Коначно, ангажованост ученика и случајеви плагијаризма у виртуелној учионици наведени су као проблеми о којима треба даље разговарати.

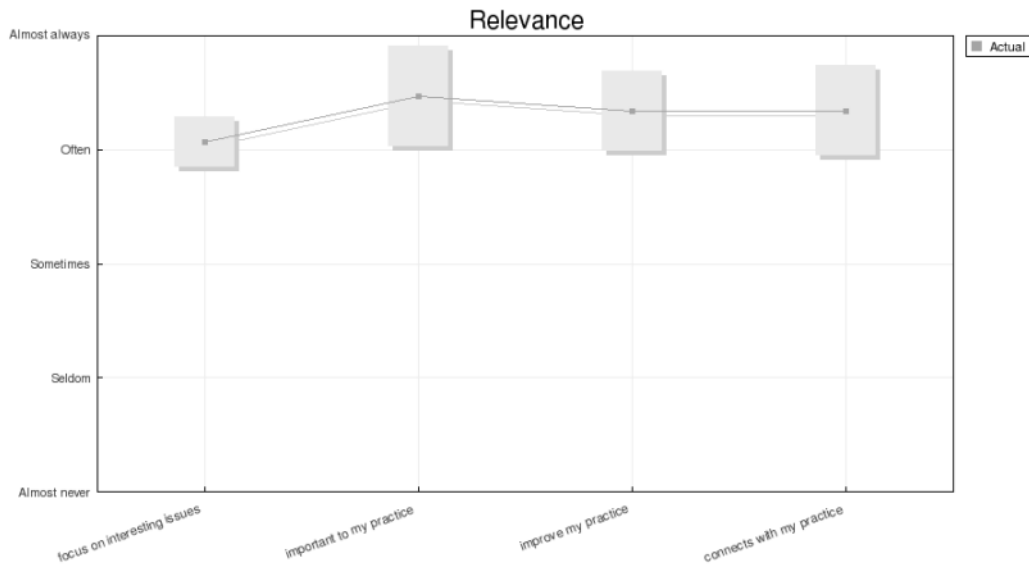
Иако не постоји једноставно решење за наведене проблеме, семинар за обуку наставника је идеална прилика за размену искустава и идеја на овакве теме, па су ово аспекти који ће бити уведени у ревидиран програм обуке. Утисци учесника даље показују да је основни циљ овог програма испуњен јер наводе листу предуслова и нови начин размишљања на који она подстиче као највреднију ствар коју су научили на семинару. Као најмање корисно, учесници су навели уводно предавање о различитим типовима комбиноване наставе јер су са тиме упознати и имају доста искуства са већином

представљених типова из времена експериментисања са овим моделом у жеку пандемије и прекида наставе лицем у лице.

Као што је већ споменуто, други део евалуације семинара је спроведен анкетирањем учесника након завршетка рада у виртуелном простору. За те потребе коришћен је скраћени упитник *COLLES Actual*. Сврха овог упитника је праћење и провера у којој мери су искоришћени интерактивни капацитети платформе за учење и тиме укључени студенте у динамичке праксе учења и помогли да се испуне исходи учења. Овај упитник садржи 24 изјаве груписане у шест скала, од којих свака помаже да одговоримо на кључно питање о квалитету окружења за учење на мрежи: релевантност (Колико је онлајн учење релевантно за циљеве и исходе предмета?); рефлексивност (Да ли учење на мрежи стимулише критичко рефлексивно размишљање ученика?); интерактивност (У којој мери се ученици укључују у образовни дијалог?); подршка наставника (Колико наставници омогућавају ученицима да активно учествују у онлајн учењу?); подршка вршњака (Да ли група пружа потребну и охрабрујућу подршку у виртуелном простору?); и тумачење (Да ли студенти и наставници имају добру комуникацију путем платформе за учење?).

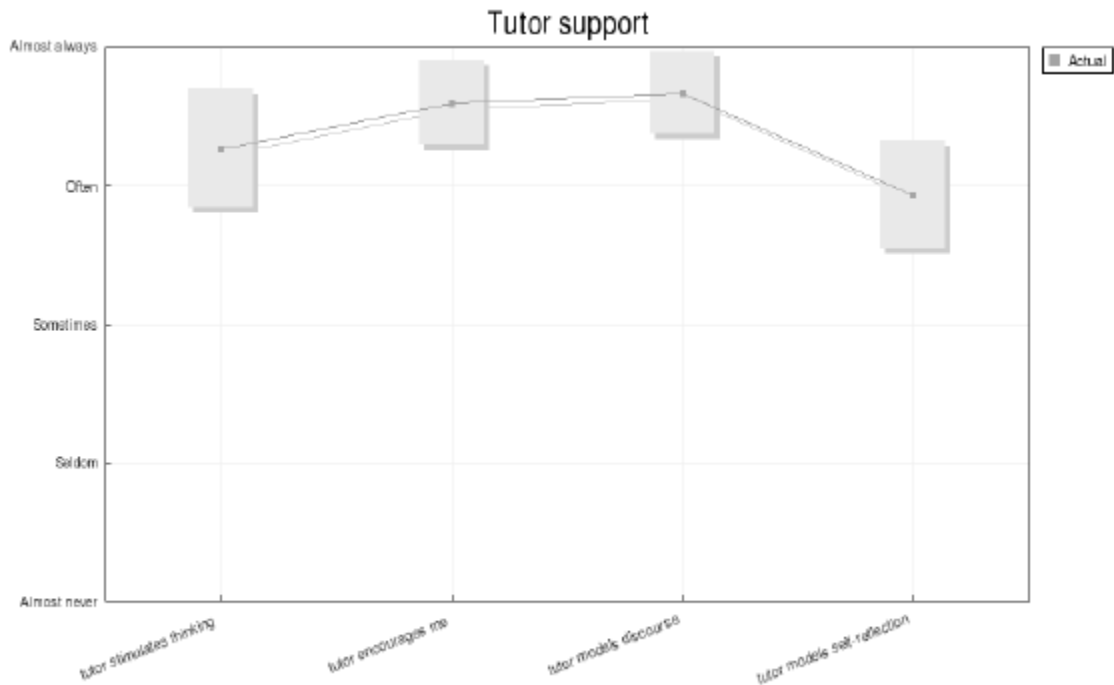
За потребе евалуације овог семинара, прилагођени упитник састојао се из само два дела, и то из делова Релевантност и Подршка предавача, са по 4 изјавне реченице које су учесници оцењивали на петостепеној скали (1 – Никад, 2 – Ретко, 3 – Понекад, 4 – Често, 5 – Увек). Резултати анкете обрађени су дескриптивном статистиком (представљени графиконима) и показују висок ниво задовољства учесника делом програма који је реализован онлајн, што не изненађује јер су активности у виртуелној учионици биле практичне и омогућиле су учесницима да искуствено науче како да организују наставне материјале и активности за своје ученике уз праћење од стране колега и реализатора обуке.

Графикон 6.1. Релевантност материјала и активности



Графикон 6.1 представља резултате прве скале која се тиче релевантности материјала и активности који су били доступни учесницима у виртуелно учионици у односу на њихове потребе и професионалну праксу. Скала процењује фокус учења, важност онога што се учи за професионалну праксу, могућност усавршавања професионалне праксе и повезаност онога што се учи с професионалном праксом. На основу података може се закључити да већина испитаника сматра да је њихово учење фокусирано на питања која их занимају, као и да оно што уче има значајан утицај на њихову професионалну праксу. Распон одговора је 2, то јест, испитаници су све елементе оценили са често и увек. Највећа просечна оцена (4,6) додељена је за повезаност садржаја у виртуелној учионици са њиховом професионалном праксом док је најнижом оценом (3,8) означена тврдња да се садржаји фокусирају на оно што их интересује.

Графикон 6.2. Задовољство учесника обуке подршком реализатора

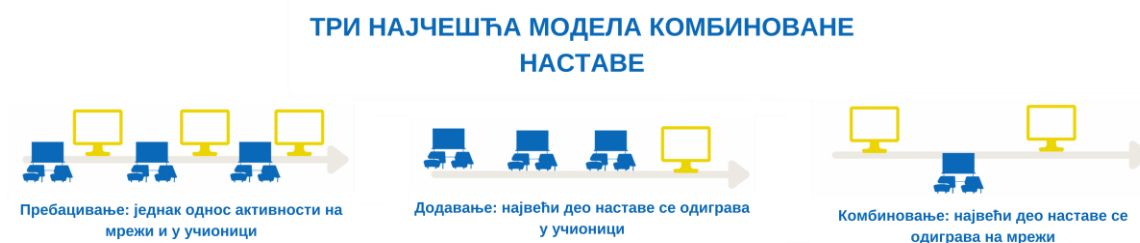


Графикон 20 представља резултате друге скале која процењује подршку предавача у виртуелној учионици. Распон одговора је 4, то јест ни један елемент није оцењен са 1 – Никад. На основу података може се закључити да већина испитаника сматра да су предавачи стимулисали њихово размишљање, подстицали их на учешће, давали добре примере конструктивне дискусије и критичке саморефлексије. Највеће просечне оцене (4,5) добијене су за категорије стимулације и подстицаја, док је најнижа просечна оцена (3,9) добијена за категорију критичке саморефлексије.

6.1. Научене лекције и препоруке за програм обуке наставника у високом образовању

Програм обуке за примену модела комбиноване наставе у високом образовању пре свега треба да буде мање интензиван и да се реализује у периоду од 7 до 10 дана. Комбинација средина за учење треба да буде наизменична (енгл. *switching type*) једнака мера сусрета лицем у лице и рада у виртуелној учионици са правцем према споља, тј. да се активности започињу приликом сусрета, а да се завршавају у виртуелном простору (Слика 6.10). Због већ дискутоване перцепције наставника о употреби дигиталне технологије, важно је постепено уводити дигиталне алате и платформе за учење. Комбиновани модел

би стога могао бити одговарајући јер ће помоћи да се излагање овим ресурсима користи и у друштвеном и образовном контексту. Идеално би било да постоји стратегија на институционалном нивоу која прописује или бар препоручује врсту дигиталних алата и/или платформи за учење о чему је било речи у потпоглављу 1.5.3. *Фактори успеха*. Овакав консензус онда прво даје валидност уложеном напору и олакшава обуку јер је чини конкретном и у потпуности применљивом у наставној пракси. Како би задовољили конкретне потребе наставника, предлаже се циклична структура која ће се понављати три пута са датом групом учесника. Сусрети у физичком простору служе за анализу потреба, идентификацију аспеката који захтевају већу пажњу и обраду теоријских концепата. Асинхрони рад на мрежи ће бити усмерен на самостални рад учесника на креирању материјала и активности за студенте. Синхрони рад у виртуелном простору путем софтвера за видео-конференције (*Zoom, Google Meet* и слично) биће посвећен дискутовању и анализи искустава и напретка учесника уз повратне информације од стране реализатора.



Слика 6.10. Три типична модела комбиноване наставе (Garrison & Vaughan, 2008)³⁸

Друга препорука тиче се тема које програм обухвата. Препорука је да се ревидира пилот програм додавањем дела који се тиче прављења нових или адаптирања постојећих наставних материјала за употребу у виртуелној учионици који ће се базирати на конкретним материјалима које наставници иначе користе за дате предмете. На тај начин им се у старту олакшава припрема, а, такође, и стечена вештина ће једноставније бити пренета на друге материјале и друге предмете (Kennedy, 2021). Уопште узев, сви задаци и

активности треба да буду уско кројени за потребе одређене групе која у датом тренутку похађа обуку. Коначно, препоручује се увођење узајамног менторства, тј. система колегијалне подршке и мониторинга током обуке и након тога у почетним корацима примене модела комбиноване наставе док год се осећа потреба за тим (Young & Lewis, 2008 у Kocoglu et al., 2011, стр. 1131). Ова врста заједничког рада може да отклони баријере личне и техничке природе и да допринесе већем самопоуздању наставника у примени овог модела. Имајући у виду све ове препоруке и лекције научене из реализације пилот обуке, ево предложеног програма обуке за наставнике у високом образовању за примену модела комбиноване наставе (Табела 6.4).

Табела 6.4. Предлог програма обуке

Дан	Место	Активности
1	Учионица	Увод у обуку и модел комбиноване наставе.
		Анализа потреба: Анкетирање наставника о њиховим дигиталним вештинама, искуству у креирању наставних материјала и знању о теоријама учења на мрежи.
		Теоријска основа: Концепти комбиноване наставе и теорије учења на мрежи.
		Задатак за виртуелну учионицу: Самопроцена дигиталних вештина и исхода програма обуке.
2–4	Виртуелна учионица (асинхрони рад на мрежи)	Наставници раде самостално на областима које су идентификоване као изазови (нпр. употреба алата за креирање материјала, прилагођавање наставних садржаја за виртуелну учионицу).
		Дневно праћење и подршка путем платформе за учење <i>Google Classroom</i> , размена искустава и постављање питања.
		Израда наставног материјала за будућу комбиновану наставу за јединицу по избору наставника.

5	Учионица	Преглед резултата асинхроне фазе и анализа напретка наставника.
		Упознавање са употребом и могућностима основних алата за учење на мрежи, <i>Google Classroom</i> за асинхрону комуникацију и <i>Google Meet</i> за синхрону комуникацију.
		Практична вежба: Креирање и прилагођавање садржаја за синхрону сесију са студентима путем софтвера <i>Google Meet</i> .
6–8	Виртуелна учионица (синхрони рад на мрежи)	Дискусија и анализа искустава у примени научених алата и метода.
		Реализација пробних часова са материјалима насталим на практичној вежби Дана 5.
		Повратне информације и заједничко решавање изазова.
		Учење о теоријама учења на мрежи и њихова примена.
9–10	Виртуелна учионица (асинхрони рад на мрежи)	Финализација материјала за будуће часове.
		Упознавање са различитим дигиталним алатима за интерактивни и мултимедијални садржај.
		Завршна дискусија и рефлексација: Примена научног и следећи кораци.
		Евалуација обуке и додела сертификата.
11–12 (након извесног времена / опционо)	Виртуелна учионица (синхрони рад на мрежи)	Пројектни рад у групи
		Прелиминарна презентација пројеката
		Финална презентација пројекта
		Дискусија и анализа
		Рефлексација и закључци

Дан 1. Наставници ће се окупити у просторијама факултета, биће срдечно дочекани и упознати са циљевима и структуром обуке. Реализатори обуке ће презентовати модел комбиноване наставе, наглашавајући предности и значај интегрисања дигиталне технологије у наставни процес. Кроз примере, наставници ће се упознати са различитим начинима на које се комбинована настава може применити ради унапређења учења и подучавања. Наставници ће попунити упитник који ће садржати питања о њиховим тренутним дигиталним вештинама, искуству у прављењу наставних материјала за виртуелну учионицу и колико су упознати са теоријама учења на мрежи. Ова анализа ће помоћи реализаторима да разумеју ниво вештина и знања учесника и прилагоде обуку према њиховим потребама. У наставку ће бити разјашњена теоријска основа модела комбиноване наставе и теорије учења на мрежи које су подршка овом моделу. Биће обрађене кључне предности овог приступа, као што су персонализација, активно учење и развијање критичког размишљања код студената. Реализатори ће такође истражити различите моделе комбиноване наставе и дати примере њихове примене у различитим контекстима високог образовања. Овде би било идеално презентовати и институционалну стратегију за примену овог модела ако постоји. Након овог предавања, следи задатак за виртуелну учионицу *Самопроцена дигиталних вештина и исхода програма обуке*. Наставници ће бити подстакнути да самостално процене своје тренутне дигиталне вештине и дефинишу личне циљеве и исходе за овај програм. У виртуелној учионици Google Classroom, наставници ће направити акциони план у којем ће описати своје тренутне вештине, идентификовати области у којима желе да унапреде своје знање и вештине, и поставити личне циљеве у циљу фокусирања на свој индивидуални развој током обуке. На крају овог дана, наставници ће имати чврсту основу за даљу изградњу знања моделу комбиноване наставе и теоријама учења на мрежи, као и јасну слику о својим потребама и циљевима за даљу обуку. Ово ће им омогућити да буду боље припремљени за следеће фазе обуке које ће се фокусирати на практичне вештине и примену ових концепта у наставном процесу.

Дан 2–4. Овај део обуке ће се одвијати у виртуелној учионици као асинхрони рад на мрежи. Прво, наставници ће имати прилику да самостално раде на областима које су идентификоване као изазови у њиховим дигиталним вештинама и разумевању модела комбиноване наставе. На пример, ако су многи учесници навели да имају изазове у

прилагођавању наставних садржаја за виртуелну учионицу, могли би добити задатак да направе или прилагоде постојеће материјале за виртуелно окружење. Реализатори обуке ће свакодневно пружати подршку и праћење путем платформе за учење, у овом случају *Google Classroom*. Наставници ће имати прилику да постављају питања, деле своје напредак и искуства са осталим учесницима, као и да добијају додатне ресурсе и савете од реализатора и колега. Ово ће омогућити непрекидну подршку током асинхроне фазе обуке. У овом делу, наставници ће бити задужени за израду конкретних наставних материјала који ће бити коришћени у њиховој будућој комбинованој настави. То може укључивати креирање презентација, видео материјала, квизова или других интерактивних садржаја. Ова активност ће омогућити наставницима да примене своје новостечене вештине и знање на практичан начин. На крају сваког дана, наставници ће бити подстакнути да активно размишљају о својим активностима, изазовима и постигнућима током асинхроне фазе. Такође ће се припремати за наредну фазу обуке, где ће имати прилику да поделе своје радове са осталим учесницима и да разговарају о својим искуствима. Током овог периода, наставници ће активно радити на стварању конкретних наставних материјала за комбиновану наставу, уз подршку реализатора и могућност да деле своје идеје и искуства са колегама. Ово ће омогућити примену теоријских концепата из претходне фазе обуке на практичне примере и припремити учеснике за следеће фазе које ће се фокусирати на даље развијање вештина и примену материјала у виртуелном окружењу.

Дан 5. Наставници и реализатори обуке се састају у просторијама факултета. На почетку овог дана, реализатори ће пружити преглед резултата и постигнућа учесника током асинхроне фазе. Учесници ће имати прилику да поделе своје радове и искуства са колегама, дискутујући о изазовима и откривајући различите приступе решавању проблема. Анализа напретка ће помоћи свима да боље разумеју где су постигли успех и где је потребан додатни рад. У наставку, реализатори ће детаљно представити употребу и могућности основних алата за учење на мрежи, *Google Classroom* за асинхроную комуникацију и *Google Meet* за синхроную комуникацију. Учесници ће имати прилику да се упознају са основним функцијама ових алата, као што су креирање виртуелних учионица, постављање материјала, прављење наставних активности и задатака, организација видео-конференција и друго. Коначно, наставници ће бити позвани да самостално направе или

прилагоде своје наставне материјале за виртуелну учионицу користећи алате који су представљени. То може укључивати постављање лекција, видео материјала, задатака или квизова. Наставници ће радити на конкретним примерима из својих области и примењивати вештине које су стекли током претходних фаза обуке. Затим, наставници ће имати прилику да поделе своје дигиталне артефакте са осталим учесницима и добију повратне информације од колега и реализатора. Ова интерактивна сесија ће омогућити дискусију о различитим приступима, идејама и изазовима који су се појавили током прављења и прилагођавања садржаја за виртуелну учионицу. На крају овог дана, наставници ће имати конкретна искуства у раду са алатима за виртуелну учионицу и већ су корак ближе примени модела комбиноване наставе. Практичне вежбе ће им омогућити да примене своје знање и вештине на стварним примерима и добију повратне информације како би даље унапредили своје материјале и приступ.

Дан 6–8. Овај део обуке ће се одвијати у виртуелној учионици као синхрони рад на мрежи уз помоћ видеоконференцијског алата *Google Meet*. Прва активност је намењена дискусији о досадашњим искуствима наставника у примени научених алата и метода. Наставници ће бити подстакнути да поделе успехе и изазове са колегама, дискутују о стратегијама које су применили и поделе савете и ресурсе које су открили током асинхроне фазе обуке. Ова интерактивна дискусија ће омогућити дубље разумевање како се теоријски концепти примењују у пракси. У наставку, реализатори ће организовати симулацију часа како би учесници могли да примене своје наставне материјале које су направили или прилагодили за виртуелно окружење за учење. Сваки учесник ће бити позван да припреми и одржи кратак део часа користећи алате за виртуелну комуникацију. Након сваког часа, реализатори ће подстаћи дискусију и рефлексiju учесника. Реализатори и остали учесници ће пружити повратне информације о презентацији, садржају, интеракцији и ефикасности пробног часа. Ова фаза ће омогућити да учесници добију конструктивне повратне информације, али и да заједно размотре изазове са којима су се суочили и размене идеје о томе како их превазићи. На крају, реализатори обуке ће представити теорије учења на мрежи и заједно са учесницима истражити како се ове теорије могу применити у моделу комбиноване наставе. Учесници ће имати прилику да дискутују о различитим приступима учењу на мрежи, како они одговарају њиховом контексту и како могу унапредити своје наставне стратегије користећи ова сазнања. Током

овог фазе, учесници ће имати прилику да примене своје вештине и знање у реалном виртуелном окружењу кроз реализацију пробних часова. Дискусија, анализа и повратне информације ће омогућити дубље разумевање изазова и прилика у примени модела комбиноване наставе. Такође, учесници ће проширити своје теоријско знање о учењу на мрежи и размотрити како да та сазнања примене у својој наставој пракси.

Дан 9–10. Последња фаза обуке ће се одвијати у виртуелној учионици кроз асинхрони рад на мрежи. Наставници ће имати прилику да на основу повратних информација дотерају своје наставне материјале за будуће часове применом научених вештина и техника. Ово укључује прилагођавање материјала за виртуелну учионицу, додавање интерактивних елемената, оптимизацију за виртуелно окружење и генерално унапређење квалитета садржаја. Друга активност је завршна дискусија и рефлексивност како би наставници заједно прошли кроз своје искуство током целе обуке. Кроз структурирану дискусију, учесници ће имати прилику да поделе своје научене вештине, изазове које су превазишли и како планирају да примене све што су научили у својој настави. Ова рефлексивност ће помоћи учесницима да сагледају све кораке које су предузели и размотре следеће кораке у свом професионалном развоју. Затим, учесницима ће бити доступна форма за евалуацију целокупне обуке. Ова повратна информација ће бити корисна за реализаторе како би унапредили будуће реализације овог програма. Након завршетка евалуације, реализатори ће доделити сертификате учесницима као признање за успешно завршену обуку. Сертификати ће потврдити њихову компетенцију у примени модела комбиноване наставе. Последњи део овог сегмента ће учесницима омогућити да заједно размисле о следећим корацима у њиховом професионалном развоју. Инструктор ће их подстакнути да размисле о томе како ће применити своје ново стечене вештине и знање у будућем раду, као и како ће континуирано радити на унапређењу своје наставе користећи принципе комбиноване наставе. На крају овог дела обуке, учесници ће бити спремни да примене модел комбиноване наставе у својој настави са знатно унапређеним дигиталним вештинама, разумевањем теорија учења на мрежи и конкретним наставним материјалима. Рефлексивност и планирање будућих корака ће им помоћи да остану фокусирани на континуирани професионални развој и побољшање своје наставне праксе у будућности.

Дан 11-12 (опционо). Овај део обуке је предвиђен да се рализује након извесног времена како би учесници могли да стварно примене своје знање и вештине кроз планирање и реализацију групних пројеката, уз подршку колега и реализатора. Пројектни рад ће додатно продубити разумевање модела комбиноване наставе и учења на мрежи и омогућити учесницима да стварно виде како се све то примењује у пракси. Наставници ће бити подељени у мање тимове како би радили на конкретним пројектима који примењују принципе комбиноване наставе и учења на мрежи. Сваки тим ће добити задатак да креира комплетну лекцију или активност која се темељи на комбинованој настави. Ови пројекти ће омогућити учесницима да примене све што су научили током обуке и да створе стварне наставне садржаје. Сваки тим ће имати прилику да прелиминарно представи свој пројекат остатку групе. Ово ће омогућити сваком тиму да добије повратне информације, идеје и сугестије од колега и реализатора како би унапредили своје пројекте пре финалне презентације. Сваки тим ће представити свој пројекат целој групи путем виртуелног састанка. Презентација ће укључивати све аспекте прављење и примене наставних материјала, укључујући и разлоге за одабир одређених приступа, техника и теорија. Ова активност ће омогућити учесницима да виде разноликост приступа и инспиришу се идејама колега. Након сваке презентације, следи дискусија и анализа пројеката. Учесници ће имати прилику да постављају питања, деле савете и размењују идеје са другим тимовима. Ова интеракција ће додатно продубити разумевање и примену модела комбиноване наставе.

Овај програм обуке комбинује сесије у просторијама факултета са радом у виртуелној учионици, омогућавајући наставницима поступно усвајање вештина кроз практичне вежбе и дискусије. Циклична структура доприноси континуираном унапређењу и повећава вероватноћу да ће учесници ефикасно примењивати модел комбиноване наставе након завршетка обуке. Одржив наставак овог програма обуке може се организовати кроз комбинацију менторског приступа и повремених састанака како би се подржао континуирани професионални развој наставника (Open AI, personal correspondence August 7, 2023). Након завршетка основне обуке, учесницима би могли бити додељени ментори који су већ искусни у примени модела комбиноване наставе и учења на мрежи. Ментори би били доступни за пружање индивидуалне подршке и савета у вези са конкретним изазовима. Менторство може укључивати редовне састанке или

комуникацију путем имејла, видео-позива или комуникацијског алата по избору. Такође, организовање повремених састанака или радионица пружа прилику да се учесници поново окупе како би разменили искуства, поделили примере добре праксе и заједно решавали потенцијалне проблеме. Ови састанци могу бити организовани у просторијама факултета и путем софтвера за видео-конференције. Још један начин за осигурање одрживости овог програма обуке је континуирани приступ виртуелној учионици која је успостављена за потребе обуке где ће учесници имати приступ додатним ресурсима, текстовима, водичима, туторијалима и форумима за дискусију. Ова платформа би омогућила учесницима да се континуирано информишу о најновијим трендовима и размењују знање са колегама. Такође, реализатори и ментори би могли да пруже подршку путем ове платформе одговарајући на питања и пружајући додатне информације. Коначно, важно је редовно пратити и процењивати ефикасност наставне праксе и рада учесника. Прикупљање повратних информација од учесника о њиховом напретку, изазовима и потребама може помоћи у прилагођавању садржаја и структуре наставка програма. Овај одрживи наставак програма обуке омогућава наставницима да наставе свој професионални развој и примену научених вештина и знања током дужег временског периода. Менторство, повремени састанци и дигитални ресурси омогућавају учесницима да остану повезани и информисани како би се континуирано развијали као наставници у дигиталном окружењу.

6.2. Пример часа енглеског језика по моделу комбиноване наставе

У овом потпоглављу дата је припрема за први час предмета 20.EO1O01 Савремени енглески језик 1 на првој години студија Енглеског језика и књижевности на Филозофском факултету у Косовској Митровици. Настава на овом предмету одвија се по комбинованом моделу, тачније по допунском типу комбинованог учења усмереном обострано. То значи да се фонд часова предвиђен акредитованим студијским програмом допуњује учењем на мрежи и да се наставне активности које су започете у физичкој учионици завршавају у виртуелном простору и обрнуто (Табела 6.5).

Табела 6.5. Преглед модула за први семестар

Module	Lectures	Tutorial 1	Tutorial 2	Virtual classroom
Module 1 01. 10–13. 10.	Informational session	Diagnostic test Meeting Adrian Mole <i>Virtual Classroom Scavenger Hunt</i>	Informational session	Discussion assignment: <i>Who are you?</i> Writing assignment - <i>E-mail Etiquette for Students</i> Project assignment - <i>Adrian Mole's Facebook Profile</i> Questionnaire <i>Are you Ready for this Course?</i> Questionnaire <i>My English Language Learning</i> Exit ticket
Module 2 14. 10–27. 10.	Grammar lecture: parts of speech	New English File SB U1A Grammar practice: identifying parts of speech	New English File SB U1B Vocabulary practice: Meta-language (EViU 4, 5)	New English File WB U1A-B Grammar assignment: parts of speech Vocabulary assignment: TEViU - tests 1, 2, 3, 4 Reading assignment: Adrian Mole – pg 4–12 Discussion

				assignment: How do people become friends? Exit ticket
Module 3 28. 10–10. 11.	Grammar lecture: NOUNS (I) Types of nouns; Properties of nouns: number, gender, case; Number: singular & plural; Countable vs. uncountable nouns;	Grammar practice: identification of nouns Reading and vocabulary practice: Adrian Mole (January)	New English File SB U1C Vocabulary practice: Health and medicine (EViU 48) Reading practice: FCE matching (part 1)	New English File WB U1C Grammar assignment: number of nouns Vocabulary assignment: TEViU – test 44 Vocabulary quiz: Adrian Mole (January) Discussion assignment: How do you cope with stress? Speaking assignment: Adrian Mole Timeline preparation Exit ticket
Module 4 11. 11–24. 11.	Grammar lecture: NOUNS (II) Gender: masculine, feminine, common,	Grammar practice: gender and case of nouns Reading practice: Adrian Mole (February)	New English File SB U2A Vocabulary practice: Clothes and fashion (EViU 47)	New English File WB U2A Grammar assignment: gender and case of nouns Vocabulary assignment: TEViU

	neuter; Case: Saxon genitive vs. Norman genitive; forms & use	Speaking assignment: Adrian Mole Timeline presentations Writing practice: structure of a paragraph	Vocabulary practice: UoE – U2	– tests 20, 24, 43 Vocabulary quiz: Adrian Mole (February) Writing assignment: writing a paragraph Discussion assignment: Do clothes make a man? Exit ticket
Module 5 25. 11–08. 12.	Grammar lecture: ARTICLES Definite and indefinite articles: forms / pronunciation; use & omission	New English File SB U2C Grammar practice: use and omission of article Reading practice: Adrian Mole (March) Writing: descriptions	New English File SB U2B Vocabulary practice: travel (EViU 49) Reading practice: FCE multiple choice (part 2)	New English File WB U2B-C Grammar assignment: articles Vocabulary quiz: Adrian Mole (March) Vocabulary assignment: TEViU – test 15, 45 Vocabulary assignment: UoE – U2 Writing assignment: describing a place Discussion assignment: Travel destinations

				Exit ticket
Module 6 09. 12–22. 12.	Grammar lecture: ADJECTIVES Classification of adjectives; Degree: positive, comparative, superlative forms;	Grammar practice: classification of adjectives Reading practice: Adrian Mole (April)	New English File SB U3A Vocabulary practice: crime and law (EViU 55) Vocabulary practice: UoE – U3	New English File WB U3A Grammar assignment: comparison of adjectives Vocabulary quiz: Adrian Mole (April) Vocabulary assignment: TEViU – tests 16, 52 Speaking assignment: Adrian Mole Character Map preparation Discussion assignment: movie criminals Resolutions Exit ticket
Module 7 23. 12–14. 01.	Grammar lecture: PRONOUNS (I) Personal pronouns (subjective & objective case); Possessive,	New English File U 3C Grammar practice: pronouns Revision Adrian Mole (January – April) Speaking	New English File U 3B Vocabulary practice: weather and climate (EViU 32, 74) Reading practice: FCE	New English File WB U3B - C Grammar assignment: pronouns Reading assignment: Adrian Mole (May) Vocabulary

	Reflexive, Demonstrative, Interrogative.	assignment: Adrian Mole Character Map presentations	gapped text (part 3)	assignment: TEViU – tests 27, 69 Vocabulary assignment: UoE – U4 Discussion assignment: What can you do to reverse climate change? Exit ticket
--	--	--	-------------------------	--

Конкретно, у овом примеру, комбинована настава усмерена је према споља, тј. све активности се започињу у физичкој учионици, а завршавају у виртуелном простору јер је ово први сусрет са бруцошима. Овде је битно напоменути да се настава на Филозофском факултету у Косовској Митровици одвија у двонедељним блоковима, недељни фонд наставника за овај предмет је 0+2, па се тако овај наставни план односи на 4 везана часа, тј. три сата у учионици (Табела 6.6).

Табела 6.6. Припрема за уводни час

Предмет	20.E01001 Савремени енглески језик 1
Окружење за учење	Традиционална учионица – фронтални приступ / рад у паровима и групама
	Виртуелна учионица <i>Google Classroom</i> – рад у паровима и групама на часу и индивидуални рад на домаћим задацима
Циљеви часа	Приказати на примеру начин реализације наставе
	Приказати на примеру континуум учења у учионици и на мрежи
	Дати примере врста задатака у виртуелној учионици
	Упознати студенте са захтевима наставе по комбинованом моделу

	Представити план и програм предмета
	Представити себе уз помоћ дигиталних алата
	Користити дигиталне алате за обраду наставног материјала
	Оценити спремност студената за учење на мрежи
	Подстаћи студенте да размисле о свом претходном искуству у учењу енглеског језика
Наставни материјали	Virtual Classroom Scavenger Hunt
	<i>The Secret Diary of Adrian Mole</i> – excerpts
	Are you Ready for this Course? questionnaire
	Oxford Practice Grammar Diagnostic Test
	Netiquette Guidelines
	The Email Etiquette for Students
	My English Language Learning questionnaire
	Exit Ticket
Дигитални алати и сервиси	Google Classroom
	Google Forms
	PowToon
	Fakebook
	Word Counter

Уводна активност у учионици - *Life Circles*

Студенти су често радознали о животу наставника ван његове професионалне улоге, а ова активност је корисна за стварање веза и изградњу поверења између наставника и студената. Ова активност такође служи као модел за студенте који се још не познају добро да саопште нешто о свом стварном животу ван учионице. Циљ активности је да се користи комуникативна методологија и да се велики део онога што ученици науче повежу са својим стварним животом, искуствима и позадином. Наставник црта круг на табли, а унутар круга уписује бројеве / имена места / имена људи и слично, који су релевантни или значајни у њиховом личном животу. Наставник треба да укључи само оно што је спреман да открије, али и да се потруди да то учини мистериозним и занимљивим. На пример,

Слика 6.11. показује оно што аутор обично укључује што одговара имену сина, оца и брата, броју година наставне праксе, омиљени књижевни жанр, пребивалиште, омиљени град, омиљени филмски редитељ, година која је променила живот и омражена храна. Пет или шест елемената је довољно, а десет је максимално. Затим студенти постављају питања како би сазнали значење/релевантност сваког елемента у кругу. Не могу да питају, на пример, ‘Why did you write (Pavle)?’ или ‘Who is (Pavle)’ али могу да питају ‘What is your son’s name?’. Затим у паровима, студенти дискутују и сумирају шта су научили о животу свог наставника. На крају, студенти цртају своје животне кругове (довољно су четири или пет ставки) и постављају једни другима питања како би сазнали више једни о другима.



Слика 6.11. Пример активности *Life circles*

Наставак активности у виртуелној учионици – *Who are you?*

Писмени домаћи задатак на форуму за дискусију у виртуелној учионици (Слика 6.12) у коме студенти треба да се представе у облику твита, у 140 знакова или мање. Студенти се подстичу да користе дигитални алат под називом *Word Counter* да би проверили број карактера (Слика 6.13). Пожељно је да наставник започне дискусију својим примером. Када заврше, студенти се упућују да прочитају биографије својих колега (Слика 6.14) и дају охрабрујуће коментаре док прате смернице комуникације на мрежи (Наставни материјал 6.1) дате у наставном плану и програму.

Question Student answers

Class is archived. Restore it to add or edit anything.


1.1 Discussion - Who are you?

Anita Janković • Sep 23, 2020 Due Oct 11, 2020, 11:59 PM

Let's get to know each other, but with a twist. Introduce yourself in 140 characters or less. In the attachment you'll find a website that will count the characters for you before you post. Here is my intro as an example:

ICT enthusiastic English teacher. Mother of an 8-year old. Avid reader and TV shows watcher. Sci-Fi and horror fan.

Looking forward to reading your intros.



WordCounter - Count Words...
<https://wordcounter.net/>

Слика 6.12. Снимак екрана – задатак у виртуелној учионици *Who are you?*



Слика 6.13. Снимак екрана алата *Word Counter*³⁹

 ~~Marta Bogdanovic~~ Oct 10, 2020

Eighteen years old student from Kruševac. National badminton player and umpire. Passionate about sports, travelling, learning new things.

3 replies

 ~~Andjela Djuric~~ Oct 7, 2020

My name is ~~Andjela~~. I'm a girl who's enthusiastic about learning English. My hobby is making art and I aspire to become an animator someday.

3 replies

Слика 6.14. Снимак екрана – одговори студената

³⁹ Алат *Word Counter* је доступан на адреси: <https://wordcounter.net/character-count>

Syllabus



From a dictionary:

Netiquette (noun) - The correct or acceptable way of communicating on the Internet.

In online learning environment you will have your communication skills tested! You will be speaking through writing both to fellow students and instructors, so it is imperative to communicate well and professionally. When people cannot see you feelings can be hurt if you are not careful in how you express yourself. The old saying, think before you speak is important here. Think before you write.

Online Communication

- Be aware that typing in all capital letters indicates shouting.
- Be careful with humor and sarcasm. Both can easily be misunderstood!
- Review all discussion postings before posting your own to prevent repetition.
- Check your writing for errors by reviewing what you have written before submitting it.
- Acronyms (LOL, etc.) and emoticons (smilies) are commonly used online, but be careful not to overuse them.
- Many communications with your instructor or fellow students are best handled through private messages. Only post on the course discussions if the conversation is relevant to others in the class.

Behind Every Name There is a Person

- Respect the privacy of your classmates and what they share in the course.
- Ask classmates for clarification if you find a discussion post offensive or difficult to understand.
- Understand that we may disagree and that exposure to other people's opinions is part of the learning experience.
- Be respectful of each other. We're all in this together. Before posting a comment, ask whether you would be willing to make the same comment to a person's face.

Keep in mind that everything you write, indeed every click of your mouse is recorded on the network server. On the Internet there are no take backs. The golden rule of netiquette in an online learning environment is, do not do or say online what you would not do or say offline.

Наставни материјал 6.1. Правила писмене комуникације на мрежи *Netiquette*

Главни део часа – граматика

Студентима се даје дијагностички тест из граматике енглеског језика који се састоји од следећих области: врсте речи, глаголска времена, модални глаголи, пасив, управни говор, глаголска допуна, употреба чланова, заменице и придеви, придеви и прилози, кондиционали и релативне реченице (Слика 6.15). Сврха дијагностичког теста из граматике је да процени тренутно знање и разумевање студената у вези са граматичким концептима и правилима језика. Овај тест помаже наставницима да идентификују јаке и слабе тачке у знању сваког појединачног студента како би прилагодили наставу и материјале. Дијагностички тест омогућава наставницима да идентификују области које захтевају додатно појашњење и вежбање, као и да планирају ефикасне стратегије подучавања како би сваки студент постигао циљане исходе предмета.

Words and sentences

Choose the best way to complete the sentences.

- 1 The word 'really' is an _____.
A adverb B adjective
- 2 The word 'that' is a _____.
A determiner B preposition
- 3 The subject of a sentence usually comes _____ the object.
A after B before
- 4 Tess bought some flowers _____ her mother.
A to B for
- 5 Sara bought a pen and gave _____ to Claire.
A it B them

Verbs (1)

Write one word in each gap to complete the sentences.

- 6 William is _____ a white shirt.
- 7 I _____ like watching scary films.
- 8 What _____ you do last night?
- 9 When my alarm went off I _____ dreaming about work!
- 10 He hasn't _____ all of his lunch.

Questions, negatives and answers

Write one word in each gap to complete the sentences.

- 16 The contracted form of 'we would' is _____.
- 17 _____ We! Jun got a girlfriend?
- 18 _____ gave you those chocolates?
- 19 _____ was the film like?
- 20 _____ colour looks better, blue or green?

Modal verbs

Choose the best way to complete the sentences.

- 21 Students _____ to take drinks into class.
A aren't allowed B can't
- 22 You've been sleeping all day. You _____ be tired.
A can't B mustn't
- 23 I've written the report so you _____ do it.
A mustn't B needn't
- 24 Would you _____ picking me up?
A like B mind
- 25 We lost the match. We _____ played better.
A should B should have

Слика 6.15. Део дијагностичког теста из граматике енглеског језика *Oxford Practice Grammar Diagnostic Test*⁴⁰

⁴⁰ Комплетан тест је доступан на адреси:
http://www.englishservice.cz/download/Oxford_Practice_Grammar_Int1.pdf

Наставак активности у виртуелној учионици – *E-mail Etiquette for Students*

Писмени домаћи задатак (Слика 6.16) где се тражи од студената да, на основу резултата дијагностичког теста, упуте имејл једном од својих наставника и затраже помоћ и додатне материјале за вежбање за одређену област за коју су постигли слабе резултате. Имејл треба да буде написан на основу материјала датог у прилогу задатка (Наставни материјал 6.2), а пре слања поруке, студенти су подстакнути да провере свој рад у односу на контролну листу (Наставни материјал 6.3) која се такође налази у прилогу задатка.

The screenshot shows a virtual classroom interface. At the top, there are two tabs: 'Instructions' (selected) and 'Student work'. Below the tabs, a message reads: 'Class is archived. Restore it to add or edit anything.' The main content area features a title '1.3 Email your teacher' with a document icon on the left and a vertical ellipsis on the right. Below the title, it says 'Anita Janković • Sep 23, 2020 (Edited Sep 23, 2020)'. The assignment is worth '100 points' and is due on 'Oct 11, 2020, 11:59 PM'. The instructions state: 'Study the email etiquette for students in the attachment. Following the given rules, email one of your teachers whose email addresses are given below. In the email, tell your teacher what skills or language competences you need to work on additionally and ask her to recommend a learning strategy or reference materials.' Two email addresses are listed: Anita Janković at anita.jankovic@pr.ac.rs and Sanja Vujnović at sanjavujnovic9@gmail.com. Below the text, there is a PDF attachment titled 'E-mail etiquette for student...' with a thumbnail image of the document.

Слика 6.16. Снимак екрана – задатак у виртуелној учионици *Email your Teacher*

E-mail etiquette for students

Why is it important?

- We interact more and more with the written word all the time.
- With large, impersonal lectures, it becomes harder to discuss questions or problems with teachers.
- Without immediate feedback from the reader, it is easy to be misunderstood.

Basics

- Address your teacher with 'Dear prof. (last name)' if you are emailing them for the first time or you have not met them in person. Use 'Dear (first name)' or 'Dear teacher (first name)' in the repeated correspondence.
- End your email with a formal greeting such as 'Best regards'.
- When emailing a teacher, ALWAYS include your **full name and index number**.
- In the subject line, include your class and what the email is specifically about.
- *Think twice about whether or not the content of your email is appropriate for virtual correspondence - once you hit Send, anyone might be able to read it.*
- Try to keep the email brief (one screen length).
- Respond to emails within the same time span you would a phone call.
- Check for spelling, punctuation, and grammar errors before clicking Send.

Tone

- Write in a positive tone.
 - *When I complete the assignment versus If I complete the assignment*
- Avoid using negative words.
 - *Words that begin with "un, non, or ex" or end with "less"*
- Avoid using emoticons.
- Use contractions to add a friendly tone.

Attachments

- Make sure that the file name reflects the content.
- When you are sending attachments, include in the email the filename and what format it is in
 - *Attached: "Project3Proposal.doc" This file is in Microsoft Word.*

Complaints

- You should briefly state the history of the problem to provide context for the problem.
- Explain the attempts you made previously to resolve the problem.
- Offer suggestions on ways you think it can be resolved or how you are willing to help in the matter.

Topics

- You should email your teacher if:
 - You have an easy question that can be answered in a paragraph or less.
 - You have an assignment that you are allowed to submit via email.

Наставни материјал 6.2. Правила формалне и мејл комуникације *E-mail Etiquette for Students*

Email checklist

- Does the subject line reflect the content of the email?
- Is your tone professional?
- Are there any spelling or grammar mistakes?
- Have you stated the key points at the start and separated each new topic in a new paragraph?
- Is your email written in plain and clear English free of jargon and text-speak?
- Have you written your full name and index number after the ending greeting?
- Does the email explain clearly what the recipient needs to do next?

Наставни материјал 6.3. Контролна листа за формалну имејл комуникацију *E-Mail Checklist*

Главни део часа – лектира

Вежба читања на одломку из обавезне лектире *The Secret Diary of Adrian Mole* (Наставни материјал 6.4). Рад у паровима, студенти наводе проблеме са којима су се суочили када су били у раним тинејџерским годинама, а затим упоређују одговоре са осталима. Док читају, студенти упоређују своје листе проблема са Адријановим искуством, затим скенирају текст како би пронашли одговоре на низ питања за разумевање. Након читања, од студената се тражи да упаре избор речи из текста са њиховим дефиницијама.

Meet Adrian Mole – Jan 1-11

Thursday January 1st

Bank Holiday in England, Ireland, Scotland and Wales

This are my New Year's resolutions:

1. I will help the blind across the road.
2. I will hang my trousers up.
3. I will put the sleeves back on my records.
4. I will not start smoking.
5. I will stop squeezing my spots.
6. I will be kind to the dog.
7. I will help the poor and ignorant.
8. After hearing the disgusting noises from downstairs last night, I have also vowed never to drink alcohol.

My father got the dog drunk on chery brandy at the party last night. If the RSPCA hear about it he could get done. Eight days have gone by since christmas day but my mother still hasn't worn the green Lurex apron I bought her for christmas! She will get bath cubes next year. Just my luck, I've got a spot on my chin for the first day of the new year!

Friday January 2nd

Bank Holiday in Scotland. Full Moon

I felt rotten today. It's my mothers fault for singing 'My Way' at two o'clock in the morning at the top of the stairs. Just my luck to have a mother like her. There is a chance my parents could be alcoholics. Next year I could be in a childrens home.

The dog got its own back on my father. It jumped up and knocked down his model ship, than ran into the garden with the riging tangled in its feet. My father kept saying, 'Three months work down the drain', over and over again. The spot on my chin is getting bigger. It's my mothers fault for not knowing about vitamins.

Saturday January 3rd

I shall go mad through lack of sleep! My father has baned the dog from the house so it barked outside my window all night. Just my luck! My father shouted a swear-word at it. If he's not carefull he will get done by the police for obscene language.

I think the spot is a boil. Just my luck to have it where everybody can see it. I pointed out to my mother that I hadn't had any vitamin C today. She said, 'Go and buy an orange, than!'. This is typical. She still hasn't wore the Lurex apron. I will be glad to get back to school.

Sunday January 4th

Second after Christmas

My father has got the flu. I'm not surprised with the diet we get. My mother went out in the rain to get him a vitamin C drink, but as I told her, 'It's to late now'. It's a miracle we don't get scurvy. My mother say she can't see anything on my chin, but this is guilt because off the diet. The dog has run of because my mother didn't close the gate. I have broke the arm on the stereo. Nobody knows yet, and with a bit of luck my father will be ill for a long time. He is the only one who use it apart from me. No sign of the apron.

Monday January 5th

The dog hasn't come back yet. It is peaceful without it. My mother rang the police and gave a description of the dog. She made it sound worse than it actually is: straggly hair over its eyes and all that. I really think the police have got better things to do than look for dogs, such as catching murderers. I told my mother this but she still rang them. Serve her right if she was murdered because of the dog.

My father is still lazing about in bed. He is supposed to be ill, but I noticed he is still smoking! Nigel came round today. He has got a tan from his Christmas holiday. I think Nigel will be ill soon from the shock of the cold in England. I think Nigel's parents were wrong to take him abroad. He hasn't got a single spot yet.

Tuesday January 6th

Epiphany. New Moon

The dog is in trouble! It knocked a meter-reader off his bike and messed all the cards up. So now we will all end up in court I expect. A policeman said we must keep the dog under control and asked how long it had been lame. My mother said it wasn't lame, and examined it. There was a tiny model pirate trapped in its left front paw.

The dog was pleased when my mother took the pirate out and it jumped up the policeman's tunic with its muddy paws. My mother fetched a cloth from the kitchen but it had strawberry jam on it where I had wiped the knife, so the tunic was worse than ever. The policeman went then. I'm sure he swore. I could report him for that. I will look up 'Epiphany' in my new dictionary.

Wednesday January 7th

Nigel came round on his new bike this morning. It has got a water bottle, a milometer, a speedometer, a yellow saddle, and very thin racing wheels. It's wasted on Nigel. He only goes to the shops and back on it. If I had it, I would go all over the country and have an experience. My spot or boil has reached its peak. Surely it can't get any bigger! I found a word in my dictionary that describes my father. It is *malingerer*. He is still in bed guzzling vitamin C. The dog is locked in the coal shed. Epiphany is something to do with the three wise men. Big deal!

Thursday January 8th

Now my mother has got the flu. This means that I have to look after them both. Just my luck! I have been up and down the stairs all day. I cooked a big dinner for them tonight: two poached eggs with beans, and tinned semolina pudding. (It's a good job I wore the green Lurex apron because the poached eggs escaped out of the pan and got all over me.) I nearly said something when I saw they hadn't eaten *any* of it. They can't be that ill. I gave it to the dog in the coal shed. My grandmother is coming tomorrow morning, so I had to clean the burnt saucepans, then take the dog for a walk. It was half-past eleven before I got to bed. No wonder I am short for my age. I have decided against medicine for a career.

Friday January 9th

It was cough, cough, cough last night. If it wasn't one it was the other. You'd think they'd show some consideration after the hard day I'd had. My grandma came and was disgusted with the state of the house. I

showed her my room which is always neat and tidy and she gave me fifty pence. I showed her all the empty drink bottles in the dustbin and she was disgusted. My grandma let the dog out of the coal shed. She said my mother was cruel to lock it up. The dog was sick on the kitchen floor. My grandma locked it up again. She squeezed the spot on my chin. It has made it worse. I told grandma about the green apron and grandma said that she bought my mother a one hundred per cent acrylic cardigan every Christmas and my mother had *never* ever worn one of them!

Saturday January 10th

AM. Now the dog is ill! It keeps being sick so the vet has got to come. My father told me not to tell the vet that the dog had been locked in the coal shed for two days. I have put a plaster over the spot to stop germs getting in it from the dog. The vet has taken the dog away. He says he thinks it has got an obstruction and will need an emergency operation. My grandma has had a row with my mother and gone home. My grandma found the Christmas cardigans all cut up in the duster bag. It is disgusting when people are starving. Mr. Lucas from next door has been in to see my mother and father who are still in bed. He brought a 'get well' card and some flowers for my mother. My mother sat up in bed in a nightie that showed a lot of her chest. She talked to Mr. Lucas in a yukky voice. My father pretended to be asleep. Nigel brought his records round. He is into punk, but I don't see the point if you can't hear the words. Anyway I think I'm turning into an intellectual. It must be all the worry.

PM. I went to see how the dog is. It has had its operation. The vet showed me a plastic bag with lots of yukky things in it. There was a lump of coal, the fir tree from the Christmas cake, and the model pirates from my father's ship. One of the pirates was waving a cutlass which must have been very painful for the dog. The dog looks a lot better. It can come home in two days, worse luck. My father was having a row with my grandma on the phone about the empty bottles in the dustbin when I got home. Mr. Lucas was upstairs talking to my mother. When Mr. Lucas went, my father went upstairs and had an argument with my mother and made her cry. My father is in a bad mood. This means he is feeling better. I made my mother a cup of tea without her asking. This made her cry as well. You can't please some people! The spot is still there.

Sunday January 11th

First after Epiphany

Now I *know* I am an intellectual. I saw Malcolm Muggeridge on the television last night, and I understood nearly every word. It all adds up. A bad home, poor diet, not liking punk. I think I will join the library and see what happens. It is a pity there aren't any more intellectuals living round here. Mr. Lucas wears corduroy trousers, but he's an insurance man. Just my luck. The first what after Epiphany?

I Answer the questions in your own words.

1. What are some of Adrian's New Year's resolutions?

-
2. Why does Adrian believe he will end up in a children's home?
-

3. Why does Adrian believe he will get scurvy?

4. Why is the dog in trouble?

5. Why did the dog need the vet?

6. Why does Adrian call his father malingerer?

7. How do Adrian's mother and grandmother get along?

8. Who are the Lucases?

9. Adrian as an intellectual, why and how?

10. Who's Nigel?

II Define the following words and expressions:

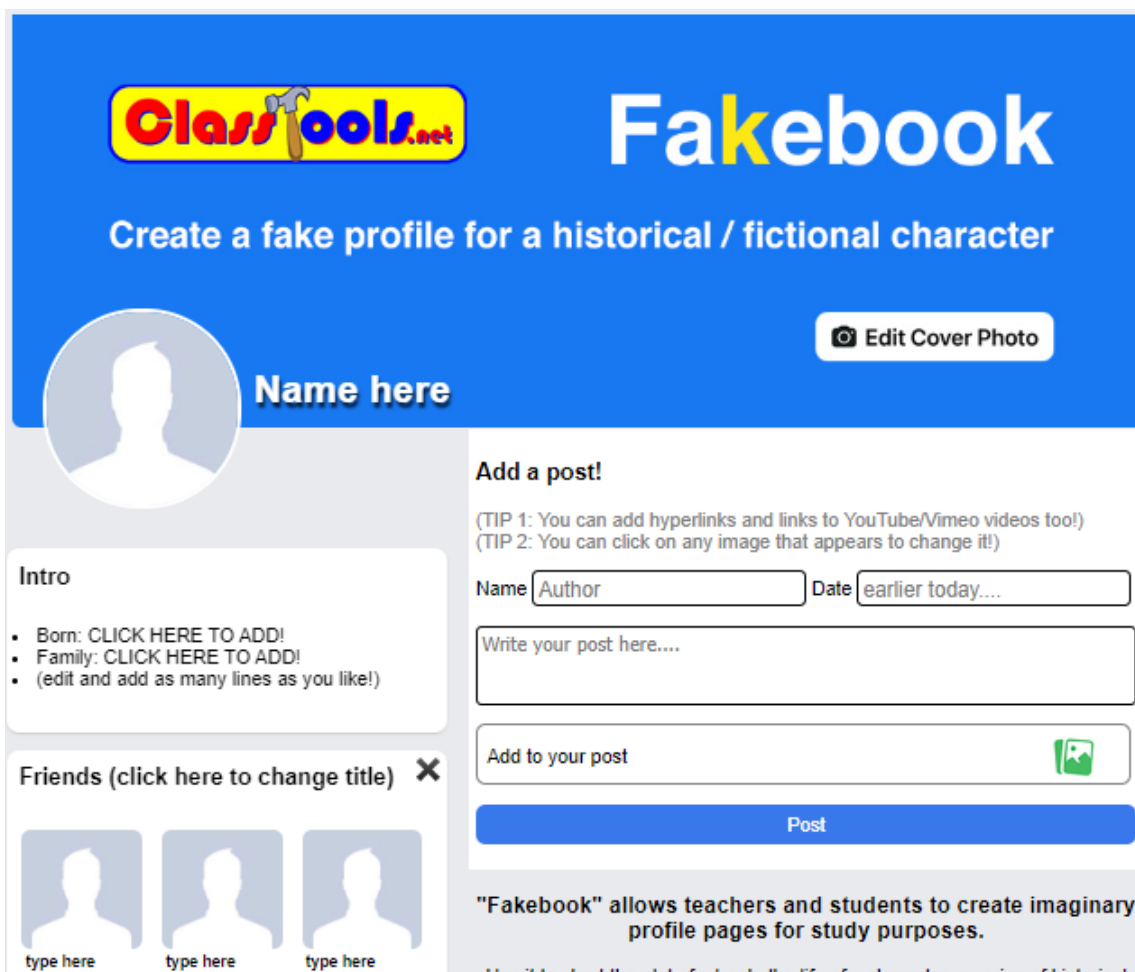
- Apron _____
- Feel rotten _____
- Rig _____
- Scurvy _____
- Boil _____
- Squeeze _____
- Yukky _____

III Decide whether the following combinations are (T)true or (F)alse. Correct the false ones.

1. acrylic → a synthetic textile fiber produced from acrylonitrile
2. Lurex → a trademark for a plastic-coated metallic thread or fabric made from this
3. straggly → to grow or hang in an untidy or irregular way
4. lame → a false and malicious published statement that damages somebody's reputation
5. epiphany → inedible part of meat, tough cartilage
6. malingering → an old-fashioned person who resists change or novelty
7. semolina → grains of ground wheat
8. fir → the arrangement of sails and masts on a boat
9. cutlass → a short thrusting sword with a flat and slightly curved blade used by sailors

Наставак активности у виртуелној учионици – *Adrian Mole's Facebook Profile*.

Пројектни задатак за домаћи у коме се студенти упућују да користе веб-апликацију под називом *Fakebook* и у паровима да креирају лажни профил за Адријана Мола на основу читања и њиховог утиска о лику. Када заврше, студенти постављају линкове до својих страница профила на форуму за дискусију. Поред тога, од њих се тражи да дају конструктивне коментаре о раду колега у складу са горе поменутим смерницама о комуникацији на мрежи.

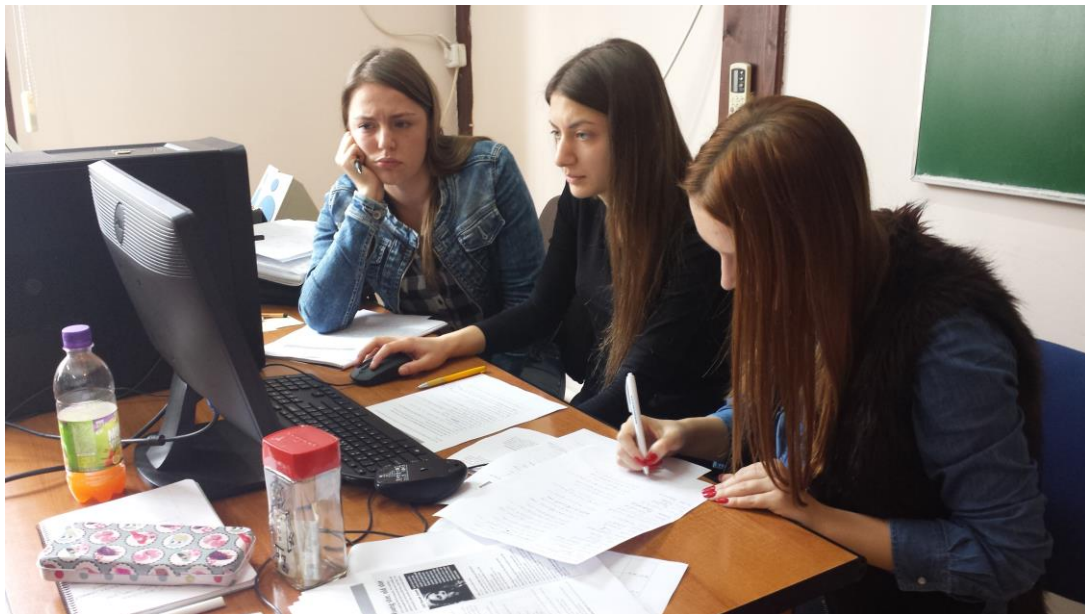


Слика 6.17. Снимак екрана апликације *Fakebook*⁴¹

⁴¹ Апликација *Fakebook* је доступна на адреси: <https://www.classtools.net/FB/home-page>

Главни део часа – *Virtual Classroom Scavenger Hunt*

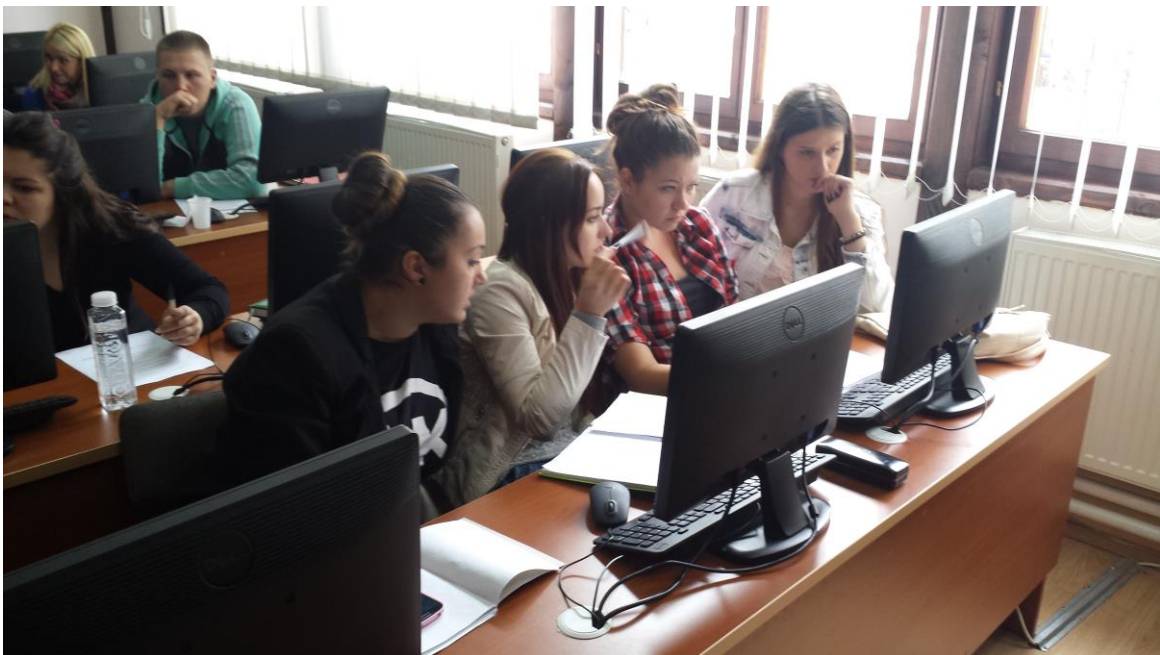
Студенти раде у паровима или групама по троје на компјутерима у зависности од броја присутних (Слике 6.18 – 6.20). Студентима је омогућен анонимни приступ (енг. *guest access*) виртуелној учионици. Док истражују виртуелно окружење за учење, студенти треба да обаве низ задатака и одговоре на питања на радном листу (Наставни материјал 6.5) у мери у којој им то дозвољавају привилегије анонимног приступа. Виртуелни лов на благо (енгл. *Virtual Scavenger Hunt*) је наставна активност која подстиче наставнике да истражују и проналазе одређене информације или ресурсе путем интернета и дигиталних платформи. Ова активност симулира традиционални „лов на благо“ тако што студенти траже одређене предмете, информације, одговоре или ресурсе на интернету уместо физички у простору. „Благо“ у овом случају су различите функционалности виртуелне учионице, а студенти користе своје дигиталне вештине и ресурсе како би сакупили информације и одговоре на постављена питања.



Слика 6.18. Студенти истражују платформу за учење кроз наставну активност *Virtual Classroom Scavenger Hunt*



Слика 6.19. Студенти истражују платформу за учење кроз наставну активност *Virtual Classroom Scavenger Hunt*



Слика 6.20. Студенти истражују платформу за учење кроз наставну активност *Virtual Classroom Scavenger Hunt*

Virtual Classroom Scavenger Hunt

(A scavenger hunt is a game in which the participants seek to gather all the information on the list.)

Name and index no. _____

Task: Use this scavenger hunt to get to know the features of our virtual classroom and to get ready for the course.

1. Open the browser and go to <https://classroom.google.com/>.
2. Use the following details to log in ****
3. Watch the welcome video at the top of the Stream tab.
 - a. Who are the head teachers of the course?
 - b. What makes this course blended?
 - c. Where can you go if you don't have a computer?
 - d. Which level will you be on when you finish this course?
 - e. Who will help you with the virtual classroom?
 - f. What have you learned about me?
 - g. What language skills will you practice with prof. Jelena Babić Antić?
 - h. What is her favourite activity?
4. Go to the Coursework tab and click on the Syllabus.
5. How many ECTS will you be awarded when you successfully complete this course?
6. In course objective/level descriptors, what is the description for the precision at the B2 level?
7. In chapter Specific objectives, will you be asked to listen to long academic lectures?
8. Who are the authors of the grammar books you will study from for this course?
9. How many parts does the written exam have?
10. How many questions do you need to answer in the speaking exam?
11. Which of the following tasks will be graded against a rubric? (More than one answer is possible)
 - a. online discussions
 - b. grammar assignments
 - c. essays
 - d. presentations
 - e. panel discussions
12. According to netiquette, typing in capital letters is considered shouting. True / False
13. When does the first module close?
14. You have been exploring the virtual classroom as a guest. You need to register and enrol to be able to complete the assignments and get good grades.
15. Make a scanned copy of this worksheet by photographing it with your phone, then submit the image to the 1.4 Assignment: Virtual classroom scavenger hunt.

Наставни материјал 6.5. Радни лист за активност *Virtual Classroom Scavenger Hunt*

Наставак активности у виртуелној учионици

Индивидуални домаћи задатак. Студенти се упућују да се региструју за виртуелну учионицу и пријаве за овај предмет са кодом који добију од наставника. Такође, треба да доврше радни лист и поставе га на одговарајуће место у виртуелној учионици.

Комуникативна активност на часу – *Silly prompts*

Говорна вежба. Студентима се даје упутство да насумично изаберу папирић са темом за говорну вежбу, на пример: *I have something to tell you, teacher; The scariest thing that ever happened to me; The things that get me upset; My most embarrassing moment;* и слично. Задатак студената је да одржи непрекидан говор у трајању од 1 минута на задату тему.

Додатни задаци у виртуелној учионици

Are you Ready for this Course? Од студената се тражи да попуне упитник и да процене своју спремност за учење на мрежи (Наставни материјал 6.6). У зависности од категорије резултата, студенти се онда упућују да прочитају одређени одељак Смерница за онлајн учење (Наставни материјал 6.7). Ова врста самопроцене има значајну улогу у процесу учења на мрежи јер омогућава студентима да сагледају своје тренутно стање и припреме се за изазове који их очекују. Осим тога, категоризација резултата пружа јасан увид студентима у њихову спремност, идентификујући области у којима су можда већ компетентни и оне које захтевају додатну пажњу и подршку. Ова активност такође подстиче самосвест и одговорност студената према сопственом учењу, помажући им да разумеју шта ће им бити потребно да би успешно савладали овај предмет и његову онлајн компоненту.

Questionnaire: Are you ready for this course?

1. I am someone who:
 - a. generally, always reads directions carefully.
 - b. skims directions to get the general idea.
 - c. does not generally read directions.
2. I would rate my reading ability as:
 - a. High-reading ability is one of my strengths.
 - b. Average- I usually understand what I read.
 - c. Lower than average- reading is not one of my strengths.

3. Choose the statement below that best fits you:
 - a. I express myself best in writing.
 - b. I express myself fairly well in writing.
 - c. It is difficult for me to express myself in writing.
4. I am good at setting goals and deadlines for myself. True / False
5. I finish the projects I start. True / False
6. I do not quit just because things get difficult. True / False
7. I can learn from things I hear, like lectures or audio recordings or podcasts. True / False
8. I have to read something to learn it best. True / False
9. I learn best by figuring things out for myself. True / False
10. I like to learn in a group. True / False
11. The amount of time I expect to spend on a blended course is....
 - a. more than I would on a traditional class
 - b. the same as I would on a traditional class.
 - c. less than I would on a traditional class.
12. I rate my skill with using a word processing program as:
 - a. High - I have excellent word-processing skills.
 - b. Average - I have good word-processing skills.
 - c. Lower than average - I have little or no experience working with a word processing program.
13. When asked to copy and paste text from one document to another, I would...
 - a. have no difficulty.
 - b. have a little difficulty, but may need some assistance
 - c. not know what to do.
14. My computer runs reliably on Windows 9 or higher or on Mac OS 10.4 or higher. True / False / I don't know.
15. I am connected to the Internet with a fairly fast, reliable Internet connection such as DSL or cable modem. True / False / I don't know
16. I have headphones or speakers and a microphone to use if a class has a videoconference. True / False
17. My browser will play several common multimedia (video and audio) formats. True / False / I don't know.
18. How organized are you?
 - a. Very organized, I keep a daily schedule and meet deadlines.
 - b. Somewhat organized, I don't keep a schedule and I sometimes miss deadlines.
 - c. Not organized at all.
19. I am willing to ask for help when needed. True / False
20. How do you feel about learning and using new technology?
 - a. It comes easily to me.
 - b. With some practice I can be comfortable.
 - c. Technology and I don't get along.

Наставни материјал 6.6. Квиз *Are you ready for this course?*

1. Start small. Everyone who is now comfortable learning online had to start somewhere. The first couple of courses tend to be the hardest, so anticipate extra time as you become comfortable navigating in the new environment.
2. Set up your email. Select one email account as your home base for the course and check it regularly (also check junk mail, in case important messages get filtered out).
3. Arrange Internet access. You need reliable, ideally high speed, Internet service to access course materials and participate in the discussions. Consider arranging for back-up computer / Internet access in case of computer issues or power outages. Students have successfully completed online component of a course from home, work, libraries, coffee shops with free Wi-Fi, and Internet cafés.
4. Make time. All learners have other important life roles and commitments. When learning in a hybrid environment, it's tempting to try to fit learning into lives that are already full. Be realistic, however. Many courses require 5 or more hours per week. Make sure you fully understand the time requirements for your course and make space in your life to fit it in.
5. Get organized. Creating a schedule will help you to keep track of assignment due dates as well as other responsibilities. If you don't have a dedicated study space, set one up now. Decide how to make your readings easily accessible (e.g., printed, in a binder, bookmarked links on the Internet, saved on your personal computer).
6. Practice. Working online is a learned skill. If you're generally comfortable surfing the Web or using social media, learning online will come quite easily, even in your first hybrid course. If you don't have much experience navigating online, before beginning your course take advantage of tutorials, course handbooks, and technical tips.
7. Take notes. If some of the technology is new to you, you may find it helpful to have some post-its beside your computer to remind you of unfamiliar steps.
8. Participate actively. In facilitated e-learning courses, students confirm that much of their learning occurs in the discussion forums. Participate daily, by reading others' posts and contributing your own thoughts on each topic. Avoid cheerleader posts that don't take the conversation deeper, drive-by posts that come in at the last minute when the discussion is scheduled to end, or over-posting (e.g., mini-essays or cluttering the forum with too many posts rather than clustering your responses).
9. Write clearly. Be concise, using "fat free" language (i.e., Plain English). Avoid acronyms, big words, and long sentences. Use spell-check; proofread your posts before hitting "send."
10. Breathe. As in all aspects of life, things will go wrong; don't panic. Learning is most effective when it's fun. Ask for support when you need it (e.g., fellow student, technical support, your teacher, your parents, etc.). Let your instructor know if you'll be offline dealing with an unexpected crisis. Your e-learning team knows how challenging it can be when things don't work out as planned.

Наставни материјал 6.7. Смернице за студенте *Guidelines for Online Learning*⁴²

⁴² Ове смернице су адаптиране информације са сајта: <https://lifestrategies.ca/docs/10-Tips-for-e-Learning-Success.pdf>

My English Language Learning. Од студената се тражи да размисле о свом досадашњем учењу енглеског језика и попуне упитник који има за циљ да информише наставнике и унапреди њихову будућу праксу (Наставни материјал 6.8).

My English Language Learning

Please read each statement and tick the box of the response (1, 2, 3, 4, or 5) that tells HOW TRUE THE STATEMENT IS OF YOU. Answer in terms of how well the statement describes you. Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these statements.

1. Never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always true of me

Part A	1	2	3	4	5
1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.					
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.					
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.					
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.					
5. I use rhymes to remember new English words.					
6. I use flashcards to remember new English words.					
7. I physically act out new English words.					
8. I review English lessons often.					
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.					

Part B	1	2	3	4	5
10. I say or write new English words several times.					
11. I try to talk like native English speakers.					
12. I practice the sounds of English.					
13. I use the English words I know in different ways.					
14. I start conversations in English.					
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.					
16. I read for pleasure in English.					
17. I write notes, messages, letters, or reports in the English.					
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.					
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.					
20. I try to find patterns in the English.					
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.					
22. I try not to translate word for word.					
23. I make summaries of information that I hear or read in English.					

Part C	1	2	3	4	5
24. To understand unfamiliar English words, I make guesses. 1 2 3 4 5					
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.					
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.					
27. I read English without looking up every new word.					
28. I try to guess what the other person will say next in English.					
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.					

Part D	1	2	3	4	5
30. I try to find as many ways as I can to use my English.					
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.					
32. I pay attention when someone is speaking English.					
33. I try to find out how to be a better learner of English.					
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.					
35. I look for people I can talk to in English.					
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.					
37. I have clear goals for improving my English skills.					
38. I think about my progress in learning English.					

Part E	1	2	3	4	5
39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.					
40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.					
41. I give myself a reward or treat when I do well in English.					
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.					
43. I write down my feelings in a language learning dairy.					
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.					

Part F	1	2	3	4	5
45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.					
46. I ask native speakers to correct me when I talk.					
47. I practice English with other students.					
48. I ask for help from native speakers.					
49. I ask questions in English.					
50. I try to learn about the culture of English speakers.					

Наставни материјал 6.8. Упитник о претходном искуству учења енглеског језика *My English Language Learning*

Exit Ticket. Формативно оцењивање рада студената и њиховог искуства учења у првом модулу на платформи за учење (Наставни материјал 6.9). Од студената се тражи да одговоре на 5 отворених питања.

Exit ticket – First module

- What questions or problems came up in this module that would require more work and effort?
- Was the pace of this module too fast, too slow, or just right? What would you suggest as a way of changing pace?
- What did you learn in this module?
- What activity was the most useful for you in this module? Why?
- What activity was the least useful for you in this module? Why? How would you improve it?

Наставни материјал 6.9. Излазни тикет за формативну процену напретка студената

У овом поглављу предложен је програм континуираног професионалног усавршавања за наставнике по моделу комбинованог учења како би се удовољило потребама заузетих наставника. Излистане су предности оваквог приступа као што су флексибилност, економичност и једноставност стварања образовних заједница. Описана је пилот-реализација овог програма обуке који има за циљ осигурање квалитета наставе и успостављање добре праксе. Такође, представљене су и смернице за побољшање будућих реализација овог програма. Наиме, програм треба да буде мање интензиван и треба да постоји консензус о врсти дигиталних алата и платформи за учење на институционалном нивоу. Препоручује се циклична структура која ће задовољити специфичне потребе наставника, са састанцима лицем-у-лице за анализу потреба и обраду теоријских концепата, док асинхрона онлајн компонента треба да буде усмерена на независни рад учесника у креирању материјала и активности за студенте, а синхрона онлајн компонента буде резервисана за дискусију и анализу искустава и напретка учесника. Програм обуке такође треба да обухвати израду нових или прилагођавање постојећих наставних материјала за употребу у виртуелној учионици. Коначно, на крају је представљен пример

наставне припреме за први час предмета 20.E01O01 Савремени енглески језик 1, на првој години студија Енглеског језика и књижевности на Филозофском факултету у Косовској Митровици по комбинованом моделу, тачније допунском типу комбинованог учења усмереном ка споља.

7. Закључак

Комбинована настава која укључује традиционалну наставу у учионици и учење на мрежи имплицитно се спроводи на факултетима Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, а предмет ове дисертације је утврђивање ставова наставника према дигиталној технологији и задовољства студената учењем по моделу комбиноване наставе. Овај истраживачки проблем је релевантан из неколико разлога. Прво, комбинована настава је један од приоритета стратегије развоја високог образовања у Србији до 2030. године, која предвиђа систематично увођење иновативних наставних метода и интеграцију информационо-комуникационих технологија у наставу и учење (акција ВО-ЗД23). Друго, укључивањем нових облика е-учења, система за управљање учењем и све богатијег искуства на дигиталним уређајима, показало се да модел комбиноване наставе може да пружи неопходну флексибилност не само у временима кризе као што смо искусили током пандемије, већ и за будућност високог образовања, посебно за рад Филозофског факултета у Косовској Митровици у датим условима. Коначно, један од основних циљева високог образовања је развој вишеструке писмености, а један од приоритета акредитације је развој студија на даљину. Модел комбиноване наставе може да задовољи све ове захтеве, а успешна примена може се постићи на два начина: а) од врха према доле (енгл. *top down*); институционалне директиве и подршка могу осигурати одрживост примене; б) одоздо према горе (енгл. *bottom up*); студенти и наставници својим ентузијазмом и преданошћу могу бити покретачка снага овог процеса. Главни фокус у овом раду је на приступу одоздо према горе, односно на студенте и наставнике.

Комбинована настава се тренутно спроводи на Филозофском факултету у Косовској Митровици интуитивно, без стандардизованих процедура, па је неопходно спровести истраживање чији резултати ће обликовати приступ овој пракси, дакле модел комбиноване наставе која ће задовољити специфичне потребе ове високошколске установе. Општи циљ дисертације је креирање програма обуке наставника и студената за успешну примену модела комбиноване наставе на основу резултата две студије пресека. Специфични циљеви су: а) идентификација и селектовање чињеница и ставова у постојећим теоријама учења страног језика како би се пронашла адекватна подршка

програму комбинованог модела учења; б) испитивање афективних и когнитивних ставова наставника и студената о употреби дигиталне технологије у настави; ц) утврђивање нивоа дигиталне компетенције наставника и студената; д) испитивање правца кретања ставова наставника и задовољства студента у контексту модела комбиноване наставе у последњој декади.

У прва два поглавља представљена је теоретска потпора за истраживачки део дисертације. Прво је представљен преглед теорија и приступа учења страног језика у контексту традиционалне учионице и непосредне комуникације, као и у контексту онлајн учења као додатној димензији учења у комбинованом моделу, а као теоријска основа овог модела узети су принципи теорије социјалног конструктивизма. Ова теорија преведена у педагогију базира се на неколико принципа: а) сва концентрација је усмерена на учење, па је контрола у рукама студената за разлику од приступа чији циљ је постигнуће и сва контрола почива на наставницима; б) учење у овој парадигми је првенствено друштвени процес, па су студенти равноправни учесници у том процесу, а наставници су организатори процеса или фасилитатори; ц) оцењивање, учење и подучавање чине један комплексан систем, а ова теорија реafirмише њихов међузависан однос. Други део чини расправа о концепту дигиталне писмености и њеном доприносу остварењу циљева одрживог развоја у високом образовању, посебно код учења енглеског језика у високом образовању. Дигитална писменост дефинисана је као скуп вештина које су потребне појединцима за употребу дигиталних алата у остваривању својих циљева. Појам мултимодалне писмености такође се уводи и користи се за означавање вештина потребних у новим комуникацијским медијима за читање, слушање, реаговање и стварање мултимодалних и дигиталних артефаката.

Још на почетку у прегледу релевантне литературе представљени су аргументи у прилог првој хипотези којом се тврди да су наставници и студенти кључни фактори успеха модела комбиноване наставе. Ставови наставника о дигиталној технологији, њихова перцепција њене вредности за исходе учења, као и њихово самопоздање и компетенције изузетно су важни за успешну примену модела комбиноване наставе, штавише наставници су важни и као потенцијалне препреке у овом процесу јер недостатак поверења у дигиталну технологију, недостатак дигиталних вештина, отпор према

променама и негативни ставови могу имати погубан утицај на процес интеграције дигиталне технологије у наставни процес. Равноправно са наставницима, студенти представљају још једну кључну популацију у примени модела комбиноване наставе у високом образовању. Иако су миленијалци генерално способни за употребу дигиталне технологије, чињеница је да је многи од нових студената ретко користе за учење. Задовољство студената је кључни фактор у осигурању квалитета у високом образовању, посебно у моделу комбиноване наставе. Сходно томе, у поглављима 3, 4 и 5 фокус се пребацује на две студије пресека и компаративну анализу како би се испитале остале почетне претпоставке.

Резултати прве студије пресека показали су да наставници имају позитиван став према примени дигиталне технологије, а млађи наставници са мање радног искуства имали су изразито позитивнији став. Међутим, недавна истраживања показала су да и наставници са дужим радним искуством имају позитиван став према технологији, што се може приписати већој изложености током ванредне наставе на даљину. Жене су данас самоувереније у коришћењу дигиталне технологије, а повећана употреба рачунара у настави смањила је родне разлике у ставовима међу наставницима. Ови налази оповргнули су другу хипотезу којом се претпостављало да ће наставници исказати одређени ниво анксиозности у раду на мрежи у поређењу са традиционалном наставом. Допунско истраживање са наставницима помоћу квалитативног инструмента имало је за циљ да испита самоперцепцију дигиталних вештина код наставника. Већина наставника себе описује као просечне кориснике, што је очекиван налаз у складу са четвртом хипотезом којом се тврди да наставници не поседују дигиталне вештине неопходне за успешну примену модела комбиноване наставе. Такође, битно је да су наставници своје дигиталне вештине најчешће стицали и усавршавали уз помоћ колега и пријатеља, онлајн туторијала или откривања кроз праксу, што сугерише потребу за адекватном формалном обуком наставника како би се унапредила ефикасност комбиноване наставе и примене дигиталних технологија и потврђује шесту хипотезу ове дисертације.

Из прикупљених података у другој студији пресека може се закључити да студенти на основу њихових дигиталних навика у малој мери користе своје дигиталне уређаје за учење. Студенти углавном користе лаптоп или паметни телефон и већина њих проводи

мање од сат времена недељно играјући игрице на дигиталним уређајима. Већина студената има вештину комуникације путем имејла и претраживања интернета, док су вештине коришћења комплекснијих софтвера или обављања мултимедијалних задатака на мрежи мање заступљене. Ови резултати указују на то да студентима недостају критичне дигиталне вештина за успешну примену комбинованог учења, што потврђује четврту хипотезу. Као и наставници, и студенти се углавном ослањају на видео-туторијале и помоћ колега, што нас поново враћа на потврду шесте хипотезе којом се тврди да је формална обука неопходна. Испитивање задовољства студената овим моделом показало је статистички значајну позитивну везу између квалитета наставе и олакшаног учења, занимљивости материјала и постигнутих циљева наставе. Такође, квалитет повратне информације наставника показао се као важан фактор у задовољству студената, што је у складу са утисцима испитаника. Тестирање фреквенција показало је да су студенти високо оценили све аспекте наставе у виртуелном окружењу, што оповргава трећу хипотезу.

Коначно, компаративна анализа је имала за циљ да између осталог потврди заједничке аспекте у ставовима наставника и студената према моделу комбиноване наставе. Самопроцена дигиталних вештина код наставника и студената је врло слична, основне дигиталне вештине су присутне код већине испитаника у оба подскупа. Штавише, обе популације најчешће се ослањају на исте неформалне начине учења о коришћењу дигиталних алата. Наставници су изразили позитивне ставове према дигиталној технологији, што се видело у томе што је средња вредност њихових одговора била изнад очекиваног прага инструменталне средње вредности. Овај налаз подудара се са студијом о задовољству студената комбинованом наставом, која је, такође, показала да су квалитет наставног материјала и повратна информација наставника од кључног значаја за задовољство студената. Анализирани аспекти указују на сличне ставове наставника и студената према комбинованом учењу и тиме потврђују пету хипотезу. Други циљ компаративне анализе, уједно и један од специфичних циљева ове дисертације, био је да се испита правац кретања ставова наставника и задовољства студената у контексту комбиноване наставе у последњој декади. Упоредивањем неколико студија које су се бавиле овим истраживачким проблемом на истој или сличној популацији препознат је изразит узлазни тренд у позитивним ставовима наставника према дигиталној технологији. С друге стране, узлазни тренд у испитивању задовољства студената није јасно изражен.

Ипак, препознат је позитиван став студената о употреби дигиталне технологије у настави, као и високо развијена свест о њеној вредности за повећану интеракцију, доступност материјала и испуњеност исхода учења.

На крају, у поглављу 6 предложен је програм континуираног стручног усавршавања за наставнике који се фокусира на комбиновани модел учења како би се прилагодио њиховом распореду. Навођене су предности оваквог приступа, као што су флексибилност, економичност и једноставност формирања образовних заједница. Такође, описује се примена пилот пројекта овог програма обуке који има за циљ да осигура квалитет онлајн компоненте наставе. Представљене су смернице за побољшање будућих реализација овог програма, укључујући мање интензивно извођење, усаглашавање дигиталних алата и платформи за учење на институционалном нивоу, и цикличну структуру која задовољава специфичне потребе наставника. Програм обуке, такође, треба да укључи израду или прилагођавање наставних материјала за употребу у виртуелној учионици. Коначно, даје се пример наставне припреме за први час предмета 20.EO1O01 Савремени енглески језик 1 применом комбинованог модела, са фокусом на допунском типу комбинованог учења усмереном ка споља.

Упркос бројним ограничењима, ова докторска дисертација је успешно остварила своје циљеве. Идентификоване су чињенице и ставови у постојећим теоријама учења страног језика који су помогли у креирању адекватне подршке програму комбинованог модела учења. Испитани су ставови наставника и задовољство студената у контексту примене модела комбиноване наставе и утврђен је ниво дигиталне компетенције наставника и студената кроз њихову самопроцену. Такође, истражени су правци кретања ставова наставника и задовољства студената у контексту модела комбиноване наставе у последњој декади. Ови резултати ће помоћи у креирању програма обуке наставника и студената за успешну примену модела комбиноване наставе.

Литература

- Јанковић, А. & Јовановић, А. (2016). (ур. и прир.) *Нека разматрања у вези са хибридном учењем*. Универзитет у Приштини – Косовска Митровица. ISBN 978-86-7412-060-6
- Кулић, Д. & Јанковић, А. (2022). Настава на даљину по хитном поступку у условима пандемије на терцијарном нивоу образовања: студентска перспектива. *Баштина*, 32(56), 481–494.
- Кулић, Д. (2019). Значај и импликације неких теорија интелигенције у настави страног језика. У: М. Лончар Вујновић (ур.), *Међународни тематски зборник Наука без граница 2: Приступи у образовању* (153–175). Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Abel, R. (2005). *Achieving Success in Internet-Supported Learning in Higher Education: Case Studies Illuminate Success Factors, Challenges, and Future Directions*. Lake Mary, FL: The Alliance for Higher Education Competitiveness, Inc.
- Adams, P. (2006). Exploring Social Constructivism: Theories and Practicalities. *Education*, 34(3), 243–257.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude-Behavior Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888–918.
- Alharbi, A. M. (2013). *Teacher's Attitudes Towards Integrating Technology: Case Studies in Saudi Arabia and the United States* [Master Thesis]. Grand Valley State University. Preuzeto sa: <https://scholarworks.gvsu.edu/theses/58>
- Al-Huneidi, A. & Schreurs, J. (2012). Constructivism Based Blended Learning in Higher Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 7(1), 4–9.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Babić, S. (2012). Factors that Influence Academic Teacher's Acceptance of E-Learning Technology in Blended Learning Environment. In: E. Pontes et al. (Eds.), *E-Learning-Organizational Infrastructure and Tools for Specific Areas* (3–18). Rijeka: InTech.

- Bakr, S. M. (2011). Attitudes of Egyptian Teachers towards Computers. *Contemporary Educational Technology*, 2(4), 308–318.
- Balka, E. & Smith, R. (Eds.). (2000). *Women, Work and Computerization: Charting a Course to the Future* (Vol. 44). Springer Science & Business Media.
- Barson, J. & Debski, R. (1996). *Calling back CALL*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching Centre.
- Bates, T. (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Vancouver: BC Campus.
- Bates, T. (2016). *The 10 Fundamentals of Teaching Online for Faculty and Instructors*. Thunder Bay: Contact North.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2012). *Innovations in Teacher Education: A Social Constructivist Approach*. New York: State University of New York Press.
- Biletska, I. O., Paladieva, A. F., Avchinnikova, H. D., Kazak, Y. Y. (2021). The Use of Modern Technologies by Foreign Language Teachers: Developing Digital Skills. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 16–27
- Blagojević, S. & Kulić, D. (2013). Strani jezici na tercijarnom stepenu obrazovanja – teme iz učenja i nastave. Niš: Filozofski fakultet.
- Bloom, B. S. (1984). *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Pearson Education.
- Bloomfield, L. (1984). *Language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., Händel, M. (2021). Emergency Remote Teaching in Higher Education: Mapping the First Global Online Semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 50–74.
- Bouilheres, F., Le, L. T. V. H., McDonald, S., Nkhoma, C., Jandug-Montera, L. (2020). Defining Student Learning Experience Through Blended Learning. *Education and Information Technologies*, 25, 3049–3069.
- Bozkurt, A. & Sharma, R.C. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis due to Corona Virus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi.

- Brosnan, M. & Lee, W. (1998) Across-Cultural Comparison of Sex Differences in Computer Attitudes and Anxieties: The United Kingdom and Hong Kong. *Computers in Human Behavior*, 14(4), 559–577.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Teaching and Learning* (The 4th Edition). New York: Longman.
- Bruggeman, B., Tondeur, J., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., Vanslambrouck, S. (2021). Experts Speaking: Crucial Teacher Attributes for Implementing Blended Learning in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 48, 100772.
- Burton, L. J., Summers, J., Lawrence, J., Noble, K., Gibbings, P. (2015). Digital Literacy in Higher Education: The Rhetoric and the Reality. In: M. K. Harmes, H. Huijser, P. A. Danaher (Eds.), *Myths in Education, Learning and Teaching* (151–172). London: Palgrave Macmillan.
- Buzzard, C., Crittenden, V. L., Crittenden, W. F., McCarty, P. (2011). The Use of Digital Technologies in the Classroom: A Teaching and Learning Perspective. *Journal of Marketing Education*, 33(2), 131–139.
- Bykova, T. B., Ivashchenko, M. V., Kassim, D. A., Kovalchuk, V. I. (2021, June). Blended Learning in the Context of Digitalization. *CTE Workshop Proceedings*, 8, 247–260.
- Carballo, V. F. (2010). The EFL Teacher and the Introduction of Multimedia in the Classroom. *Computer Assisted Language Learning* 14(1), 3–14.
- Carliner, S. (2004). *An Overview of Online Learning*. Armherst, MA: Human Resource Development Press.
- Carrell, L. J. & Menzel, K. E. (2001). Variations in Learning, Motivation, and Perceived Immediacy Between Live and Distance Education Classrooms. *Communication Education*, 50(3), 230–240.
- Carwile, J. (2007). A Constructivist Approach to Online Teaching and Learning. *Inquiry*, (12)1, 68–73.
- Chukwudi, A., Ihechukwu, B., Humphrey, O. (2020). Attitude of Pre-Service Teachers Towards Application of Techno-Pedagogy in Classroom. *VII(Viii)*, 253–257.

- Churches, A. (2008). *Bloom's Digital Taxonomy* [digital book]. EduOrigami Wikispaces.
Preuzeto sa:
https://www.researchgate.net/publication/228381038_Bloom's_Digital_Taxonomy
- Cole, R. A. (2000). *Issues in Web-Based Pedagogy: A Critical Primer*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Comas-Quinn, A. (2011). Learning to Teach Online or Learning to Become an Online Teacher: An Exploration of Teachers' Experiences in a Blended Learning Course. *ReCALL*, 23(03), 218–232.
- Comber, C., Colley, A., Hargreaves, D. J., Dorn, L. (1997). The Effects of Age, Gender, and Computer Experience upon Computer Attitudes. *Educational Research*, 39(2), 123–133.
- Cooper, P. A. (1993). Paradigm Shifts in Designed Instruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism. *Educational Technology*, 33(5), 12–19.
- Coyne, E., Rands, H., Frommolt, V., Kain, V., Plugge, M., & Mitchell, M. (2018). Investigation of Blended Learning Video Resources to Teach Health Students Clinical Skills: An Integrative Review. *Nurse Education Today*, 63, 101–107.
- Cruz, F. J. F. & Díaz, M. J. F. (2016). Generation Z's Teachers and their Digital Skills. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 24(1), 97–105.
- De Vries, J. (2005). *E-Learning Strategy: An E-Learning Framework for Success*. Virginia USA: American Society for Training and Development.
- Derntl, M. & Motschnig-Pitrik, R. (2005). The Role of Structure, Patterns, and People in Blended Learning. *The Internet and Higher Education*, 8(2), 111–130.
- Dijkstra, S., Krammer, H.P.M., van Merriënboer, J.J.G. (1992). Instructional Models in Computer-Based Learning Environments. In: S. Dijkstra, H. P. M. Krammer, J. J. G. van Merriënboer (Eds.), *Instructional Models in Computer-Based Learning Environments* (1–13). Berlin: Springer.
- Doolittle, P. E. & Camp, W. G. (1999). Constructivism: The Career and Technical Education Perspective. *Journal of Vocational and Technical Education*, 16(1), 23–46.

- Dziuban, C., Graham, C., Moskal, P., Norberg, A., Sicilia, N. (2018). Blended Learning: The New Normal and Emerging Technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 1–16.
- Dziuban, C., Hartman, J., Moskal, P. (2004) Blended Learning [White paper]. *EDUCASE Research Bulletin*, 7. Preuzeto sa: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erb0407.pdf>
- Epignosis LLC (2014). *E-Learning - Concepts, Trends, Applications* [digital book]. TalentLMS. Preuzeto sa: <https://www.talentlms.com/ebook/elearning>
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in our Quest for Technology Integration?. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39.
- Fosnot, C.T., ed. (1996). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Friend, C. (August 10, 2013). On Vocabulary: “Blended Learning” vs. “Hybrid Pedagogy” [Blog post]. *Chris Friend*. Preuzeto sa: <https://chrisfriend.us/on-vocabulary/>
- Fu, J. (2013). ICT in Education: A Critical Literature Review and Its Implications. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 9(1), 112–125.
- Galanouli, D., Murphy, C., Gardner, J. (2004). Teachers’ Perceptions of the Effectiveness of ICT-Competence Training. *Computers & Education* 43(1–2), 63–79.
- Gallardo-Echenique, E., Bullen, M., Marqus-Molas, L. (2016). Student Communication and Study Habits of First-Year University Students in The Digital Era. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(1), 1–21.
- Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. John Wiley & Sons.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105.
- Gecer, A. & Dag, F. (2012). A Blended Learning Experience. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 438-442.

- George, P. (2005). A Rationale for Differentiating Instruction in the Regular Classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 185–193.
- Ginns, P. & Ellis, R. A. (2009). Evaluating the Quality of E-Learning at the Degree Level in the Student Experience of Blended Learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(4), 652-663.
- Glister, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publications.
- Gold, S. (2001). A Constructivist Approach to Online Training for Online Teachers. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(1), 35–57.
- Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems. In: C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (3–21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Graham, C. R., Henrie, C. R., Gibbons, A. S. (2013). Developing Models and Theory for Blended Learning Research. *Blended Learning: Research Perspectives*, 2, 13–33.
- Gressard, C. P. & Loyd, B. H. (1986). Validation Studies of a New Computer Attitude Scale. *Association for Educational Data Systems Journal*, 18(4), 295–301.
- Griswold, P. A. (1983). Some Determinants of Computer Awareness among Education Majors. *AEDS Journal*, 93–103.
- Hande, S. (2014). Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats of Blended Learning: Students' Perceptions. *Annals of Medical and Health Sciences Research*, 4(3), 336–339.
- Hann, W. (2014). Comparing and Contrasting Faculty and Student Perceptions Towards the Attitudes, Effects and Potential Benefits of E-Learning at a Gulf Polytechnic. *ICERI2014 Proceedings*, 4120–4130.
- Hansson, E. & Sjöberg, J. (2019). Making Use of Students' Digital Habits in Higher Education: What they Already Know and What they Learn. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 667(14), 1–20.
- Harasim, L. (2012). *Learning Theory and Online Technologies*. New York/London: Routledge.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5th edition). Pearson.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (March 27, 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning [White paper]. *Educause Review*. Preuzeto sa <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hofer, B. & Pintrich, P. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.
- Huang, H. M. (2002). Toward Constructivism for Adult Learners in Online Learning Environments. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 27–37.
- Ivanova, M., Grosseck, G., Holotescu, C. (2015, June). Researching Data Privacy Models in eLearning. In *2015 International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)* (pp. 1–6). IEEE.
- Jackson, M. J. & Helms, M. M. (2008). Student Perceptions of Hybrid Courses: Measuring and Interpreting Quality. *Journal of Education for Business*, 84(1), 7–12.
- Janković, A. & Diedrichs, P. (2018). Blended-Learning in Higher Education: The Importance of Grass Roots. In M. Loncar Vujnovic et al. (Eds). *Science Beyond Boundaries 3: Education Beyond Boundaries* (209–220). Kosovska Mitrovica: Faculty of Philosophy.
- Janković, A. & Diedrichs, P. (2019). Breaking Digital Boundaries: Teachers' Perspective of ICT Implementation, Usability and Need for Training at the University of Priština. In N. Bakić-Mirić, M. Lončar-Vujnović, M. Jakovljević, M (Eds.). *Current Topics in Language and Literature: An International Perspective* (123–138). Cambridge Scholars Publishing.
- Janković, A. & Spasić, D. (2014). Tackling Blended Learning at the Department of English in Kosovska Mitrovica. *Sinteza: Impact of Internet on Business Activities in Serbia and Worldwide*, 1, 412–417. Belgrade: Singidunum University.
- Janković, A. (2015). Blended Learning at the Faculty of Philosophy in Kosovska Mitrovica and Why it Failed: A Case Study. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta*, 45(4), 313–331.

- Johnson, S. D., Aragon, S. R., Shaik, N., & Palma-Rivas, N. (2000). Comparative Analysis of Learner Satisfaction and Learning Outcomes in On-Line and Face-to-Face Learning Environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(1), 29–49.
- Jokinen, P., & Mikkonen, I. (2013). Teachers' Experiences of Teaching in a Blended Learning Environment. *Nurse Education in Practice*, 13(6), 524–528.
- Jones, G. H. & Jones, B. H. (2005). A Comparison of Teacher and Student Attitudes Concerning Use and Effectiveness of Web-Based Course Management Software. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(2), 125–135.
- Jovanović, A., Janković, A., Marković-Jovanović, S., Perić, V., Vitošević, B., Pavlović, M. (2015). When Going Hybrid is not Enough: Statistical Analysis of Effectiveness of Blended Courses Piloted within Tempus BLATT Project. *The International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 11(2), 138–152.
- Kastis, N. & Carneiro, R. (February 12, 2009). Digital Literacy - The Evolution of the 21st Century Literacies [White paper]. *Joinup EC Europa*. Preuzeto sa: <https://www.openeducationeuropa.eu/en/paper/digital-literacy-%E2%80%93-evolution-21st-century-literacies>
- Kay, R. H. (1989). A Practical and Theoretical Approach to Assessing Computer Attitudes: The Computer Attitude Measure. *Journal of Research in Computing in Education*, 456–463.
- Kennedy, D. (2006). *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. University College Cork.
- Kennedy, E. (2021). *Blended Learning in Teacher Education & Training: Findings from Research & Practice* [white paper]. Brussels: European Schoolnet Academy.
- Khine, M. S. & Lourdasamy, A. (2003). Blended Learning Approach in Teacher Education: Combining Face-To-Face Instruction, Multimedia Viewing and On-Line Discussion. *British Journal of Educational Technology*, 34(5), 671–675.

- Kinash, S., Crichton, S., & Kim-Rupnow, W. (2004). A Review of 2000-2003 Literature at the Intersection of Online Learning and Disability. *American Journal of Distance Education*, 18, 5–19.
- Kirtman, L. (2009). Online Versus In-Class Courses: An Examination of Differences in Learning Outcomes. *Issues in Teacher Education*, 18(2), 103–116.
- Knezek, G. et al. (1999). Teacher and Student Attitudes Toward Information Technology in Four Nations. In J. Price, J. Willis, D. Willis, M. Jost, S. Boger-Mehall (Eds.), *Proceedings of SITE 1999--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (916–918). Waynesville, NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Kocoglu, Z., Ozek, Y., Kesli, Y. (2011). Blended Learning: Investigating its Potential in an English Language Teacher Training Program. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7), 1124–1134.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Prentice-Hall International.
- Krause, K. (2008). Griffith University Blended Learning Strategy [Document no. 2008/0016252]. Griffith University. Preuzeto sa: <https://kenanaonline.com/files/0038/38852/blended-learning-strategy-january-2008-april-edit.pdf>
- Kress, G. (January 17, 2013). The Future of Languages [YouTube video]. *SOAS University of London, Institute of Education*. Preuzeto sa: <https://www.youtube.com/watch?v=n7SLyGrDddw>
- Kulić, D. & Janković, A. (2021). Emergency Remote Teaching during COVID-19 at Tertiary Level: Teachers' Perspectives. *Information Technologies and Learning Tools*, 89(3), 78–89
- Kulić, D. (2005). Gramatičko-prevodni metod nasuprot značenjskoj komunikaciji u humanističkom pristupu. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 35, 97–108.
- Kulić, D. (2019). *Dramske tehnike u nastavi stranog jezika*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet.

- Kupetz, R., & Ziegenmeyer, B. (2005). Blended Learning in a Teaching Training Course: Integrated Interactive E-Learning And Contact Learning. *Re-CALL*, 17(2), 179–196.
- Laer, S., & Elen, J. (2017). In Search of Attributes that Support Self-Regulation in Blended Learning Environments. *Education and Information Technologies*, 22, 1395–1454.
- Lameras, P. & Moumoutzis, N. (2021, April). Towards the Development of a Digital Competency Framework for Digital Teaching and Learning. In: T. Klinger, C. Kollmitzer, A. Pester (Eds.), *2021 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (1226–1232). New York: IEEE.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Bern: Peter Lang Publishing.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Laurillard, D. (2005). E-Learning in Higher Education. In P. Ashwin (ed.), *Changing Higher Education* (87–100). Routledge.
- Lawson, K. (2005). Using Eclectic Digital Resources to Enhance Instructional Methods for Adult Learners. *OCLC Systems & Services: International Digital Library Perspectives*, 21, 49–60.
- Levy, M. & Hubbard, P. (2005). Why Call CALL “CALL”? *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 143–149.
- López-Pérez, M. V., Pérez-López, M. C., Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended Learning in Higher Education: Students’ Perceptions and their Relation to Outcomes. *Computers & Education*, 56(3), 818–826.
- Lotherington, H. & Jenson, J. (2011). Teaching Multimodal and Digital Literacy in L2 Settings: New Literacies, New Basics, New Pedagogies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 226–246.
- Matheos, K., Daniel, B. K., McCalla, G. I. (2005). Dimensions for Blended Learning Technology: Learners' Perspectives. *Journal of Learning Design*, 1(1), 56–76.

- Mills, K. & Unsworth, L. (December 19, 2017). Multimodal Literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.232>
- Mondahl, M. & Razmerita, L. (2014). Social Media, Collaboration and Social Learning: A Case-Study of Foreign Language Learning. *Electronic Journal of E-learning*, 12(4), 339–352.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., Galyen, K. (2010). E-Learning, Online Learning, and Distance Learning Environments: Are they the Same?. *Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135.
- Moore, M. (1997). Theory of Transactional Distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (22–38). Routledge.
- Moore, S., Trust, T. Lockee, B., Bond, A., Hodges, C. (November 10, 2021). One Year Later . . . and Counting: Reflections on Emergency Remote Teaching and Online Learning [White paper]. *Educause Review*. Preuzeto sa <https://er.educause.edu/articles/2021/11/one-year-later-and-counting-reflections-on-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Moskal, P., Dziuban, C., Hartman, J. (2013). Blended Learning: A Dangerous Idea? *Internet and Higher Education*, 18, 15–23.
- Motteram, G. (2006). ‘Blended’ Education and the Transformation of Teachers: A Long-Term Case Study in Postgraduate UK Higher Education. *British Journal of Educational Technology*, 37(1), 17–30.
- Muller, K. (November 1, 2016). Information Literacy: Unlocking the Framework [Blog post]. *American Libraries Magazine*. Preuzeto sa:
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.
- Napier, N. P., Dekhane, S., Smith, S. (2011). Transitioning to Blended Learning: Understanding Student and Faculty Perceptions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15(1), 20–32.
- Nichols, M. (2003). A Theory of eLearning. *Educational Technology & Society*, 6(2), 1–10

- North, A. S. & Noyes, J. M. (2002). Gender Influences on Children's Computer Attitudes and Related Differences. *Journal of Communication*, 39, 89–93.
- Ocak, M. A. (2011). Blend or not to Blend: A Study Investigating Faculty Members' Perceptions of Blended Teaching. *World Journal on Educational Technology*, 2(3), 196–205.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher should Know*. Alabama: Newbury House Publisher.
- Pombo, L. & Moreira, A. (2012). Evaluation Framework for Blended Learning Courses: A Puzzle Piece for the Evaluation Process. *Contemporary Educational Technology*, 3(3), 201–211.
- Pombo, L. (2015). An Evaluation Framework for Blended Learning: Perspectives of Experts Worldwide. In B. R. Jones, (Ed.), *Blended Learning: Student Perceptions, Emerging Practices and Effectiveness* (2–14). New York: Nova Science Pub Inc.
- Poon, J. (2013). Blended Learning: An Institutional Approach for Enhancing Students' Learning Experiences. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 271–288.
- Porter, W. W. & Graham, C. R. (2015). Institutional Drivers and Barriers to Faculty Adoption of Blended Learning in Higher Education. *British Journal of Educational Technology*, 74(4), 748–762.
- Porter, W. W., Graham, C. R., Spring, K. A., Welch, K. R. (2014). Blended Learning in Higher Education: Institutional Adoption and Implementation. *Computers & Education*, 75, 185–195.
- Powell, K. C. & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and Social Constructivism: Developing Tools for an Effective Classroom. *Education*, 130(2), 241–250.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3), 3–11.
- Purnima, V. (2002). Blended Learning Models. *Learning Circuits* [Online]. Preuzeto sa: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>

- Qasem, A. A. A. & Nathappa, V. (2016). Teachers' Perception Towards ICT Integration: Professional Development Through Blended Learning. *Main Issues of Pedagogy and Psychology*, 11(2), 20–26.
- Reddy, P., Sharma, B., Chaudhary, K. (2020). Digital Literacy: A Review of Literature. *International Journal of Technoethics*, 11(2), 65–94.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Romiszowski, A. J. (2004). How's the E-Learning Baby? Factors Leading to Success or Failure of an Educational Technology Innovation. *Educational Technology*, 44(1), 5–27.
- Royal, K. D., Smith, K. W., Foster, J. H., Hedgpeth, M. W. (2014). You Say Tomato, I Say "Tomahto": Semantics of Blended Learning. *Medical Science Educator*, 25(1), 81–82.
- Rudestam, K. E. & Schoenholtz-Read, J. (2009). *Handbook of Online Learning*. Sage Publications.
- Sadik, A. (2005). Factors Influencing Teachers' Attitudes Towards Personal Use and Schools Use of Computers: New Evidence from a Developing Nation. *Evaluation Review*, 2(1), 1–29.
- Sailer, M., & Homner, L. (2019). The Gamification of Learning: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77–112.
- Santos, A. I. & Serpa, S. (2017). The Importance of Promoting Digital Literacy in Higher Education. *International Journal of Social Science Studies*, 5(6), 90–93.
- Schenker, T. (2013). Contemporary Computer-Assisted Language Learning. *CALICO Journal* 30(3), pg 449–451.
- Schuh, K. L. (2003). Knowledge Construction in the Learner Centered Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 95, 426–442.
- Schunk, D. (2011). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Boston MA: Allyn and Bacon.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching* (3rd edition). MacMillan Books.

- Secore, S. (2017). Social Constructivism in Online Learning: Andragogical Influence and the Effectual Educator. *E-Mentor*, 3(70), 4–9.
- Shaft, M. T., Sharfman, M. P., Wu, W. W. (2004). Reliability Assessment of the Attitude Towards Computers Instrument (ATCI). *Computers in Human Behavior*, 20, 661–689.
- Shank, P. (2011). *The Online Learning Idea Book: 95 Proven Ways to Enhance Technology-based and Blended Learning*. New York: John Wiley and Sons.
- Shapkaa, J. & Ferrarib, M. (2003). Computer-Related Attitudes and Actions Teacher Candidates. *Computers in Human Behavior*, 20(3), 319–334.
- Sharpe, R., & Benfield, G. (2005). The Student Experience of E-Learning in Higher Education: A Review of the Literature. *Brooks eJournal of Learning and Teaching*, 3(1), 1–10.
- Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G., Francis, R. (2006). *The Undergraduate Experience of Blended E-Learning: A Review of UK Literature and Practice*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2, 3–10.
- Singh, V. & Thurman, A. (2019). How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988–2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behaviour*. New York: MacMillan.
- Slechtova P., Vojackova, H., Voracek, J. (2015). Blended Learning: Promising Strategic Alternative in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1245–1254.
- Spanjers, I. A., Könings, K. D., Leppink, J., Verstegen, D. M., de Jong, N., Czabanowska, K., van Merriënboer, J. J. (2015). The Promised Land of Blended Learning: Quizzes as a Moderator. *Educational Research Review*, 15, 59–74.

- Stanojević Gocić, M. & Janković, A. (2021). Investigating Learner Autonomy of EFL and ESP Students at the Tertiary Level: Cross-sectional Study. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 601–610.
- Starkey, L., Corbett, S., Bondy, A., Davidson, S. (2010). Intellectual Property: What do Teachers and Students Know?. *International Journal of Technology and Design Education*, 20, 333–344.
- Taghizadeh, M. & Hajhosseini, F. (2021). Investigating a Blended Learning Environment: Contribution of Attitude, Interaction, and Quality of Teaching to Satisfaction of Graduate Students of TEFL. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(5), 459–469.
- Tan, J. P. L. & McWilliam, E. (2009). From Literacy to Multiliteracies: Diverse Learners and Pedagogical Practice. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 213–225.
- Thorndike, E. L. (1932). *The Fundamentals of Learning*. New York: Columbia University Press.
- Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online & Traditional Learning*. Kogan Page Publishers.
- Thurab-Nkhosi, D. (2013). Blended Learning at the University of the West Indies, St Augustine: A First Look at Policy Implementation. *Caribbean Teaching Scholar*, 3(1), 81–92.
- Tobin, S. (2022, August 17). *What are the 6 Blended Learning Models?* [blog post]. LearnUpon. <https://www.learnupon.com/blog/what-are-the-6-blended-learning-models/>
- Todman, J. (2000). Gender Differences in Computer Anxiety among University Entrants since 1992. *Computers & Education*, 34(1), 27–35.
- Tomeczyk, Ł. (2021). Declared and Real Level of Digital Skills of Future Teaching Staff. *Education Sciences*, 11(10), 619–635.
- Tshabalala, M., Ndeya-Ndereya, C., van der Merwe, T. (2014). Implementing Blended Learning at a Developing University: Obstacles in the Way. *Electronic Journal of e-Learning*, 12(1), 101–110.
- Twidle, J., Sorensen, P., Childs, A., Godwin, J., Dussart, M. (2006). Issues, Challenges and Needs of Student Science Teachers in Using the Internet as a Tool for Teaching. *Technology, Pedagogy and Education*, 15(2), 207–221.

- Underwood, J. (1984). *Linguistics, Computers, and the Language Teacher: A Communicative Approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Vaish, V. & Towndrow, P. A. (2010). Multimodal Literacy in Language Classrooms. In: N. H. Hornberger & S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education* (317–345). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Vollbrecht, P. J., Porter-Stransky, K. A., Lackey-Cornelison, W. L. (2020). Lessons Learned while Creating an Effective Emergency Remote Learning Environment for Students During the COVID-19 Pandemic. *Advances in Physiology Education*, 44(4), 722–725.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Walsh, M. (2010). Multimodal Literacy: What does it Mean for Classroom Practice?. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211–239.
- Watson, J. B. (1931). *Behaviourism*. New Brunswick: Transaction Publishers
- Weller, M. (2020). *25 Years of Ed Tech*. Edmonton, Canada: AU Press.
- Woodrow, J. (1992). The Influence of Programming Training on the Computer Literacy and Attitudes of Pre-Service Teachers. *Journal of Research on Computing in Education*, 25(2), 200–218.
- Wozney, L., Venkatesh, V., Abrami, P. (2006). Implementing Computer Technologies: Teachers' Perceptions and Practices. *Journal of Technology and Teacher Education* 14(1), 173–207.
- Yin, Y. & Fan, L. (2011). Trends of Open Educational Resources in Higher Education. In: R. Kwan, J. Fong, L. F. Kwok, J. Lam (eds.), *Hybrid Learning. ICHL 2011. Lecture Notes in Computer Science*. Berlin: Springer.
- Zhang, J., Zou, L., Miao, J., Zhang, Y., Hwang, G., & Zhu, Y. (2020). An Individualized Intervention Approach to Improving University Students' Learning Performance and Interactive Behaviors in a Blended Learning Environment. *Interactive Learning Environments*, 28, 231–245.
- Zhao, S. & Song, J. (2021). What Kind of Support do Teachers Really Need in a Blended Learning Context?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 116–129.

Zhou, M. & Brown, D. (2015). *Educational Learning Theories*. GALILEO Open Learning Materials.

Прилози

Транскрипт интервјуа

1. Пол и године наставног искуства

И1 ж/ више 20 година радног искуства

И2 ж / више од 10 година

И3 м / више од 10 година

И4 ж / више од 20 година

И5 ж / мање од 10 година

И6 м / више од 20 година

И7 м / мање од 10 година

И8 ж / мање од 10 година

И9 ж / више од 20 година

И10 м / више од 10 година

2. Како бисте описали ниво својих дигиталних вештина? Како бисте описали ниво својих дигиталних вештина. (почетник, просечно, стручњак, лидер). Шта од наведеног можете да урадите: приступ или креирање подкаста, прављење и уређивање аудио/видео материјала, проналажење и коришћење отворених образовних ресурса, системи за управљање учењем (Google Classroom, Moodle), е-пошта, уређивање слика, софтвер за интерактивну таблу, интернет ресурси, софтвер за презентације, видео конференцијски алати (Zoom).

И1 Могу рећи да сам почетник у коришћењу дигиталне технологије. Могу да приступитим е-пошти, користим интернет и програм за презентације. Међутим, немам искуства у прављењу видео и аудио материјала, нити знам да користим виртуелне учионице

И2 Ја бих себе описала као стручњака у области дигиталних технологија. Могу да приступам или креирам подкасте, правим и уређујем аудио/видео материјале, користим отворене образовне ресурсе, системе за управљање учењем попут Google Classroom или Moodle, користим е-пошту, уређујем слике, користим софтвер за интерактивне табле, интернет ресурсе, софтвер за презентације и видео конференцијске алате попут Zoom-а.

И3 Тешко ми је да одредим ниво својих дигиталних вештина, то се мења у зависности од алата које користим, али бих рекао да сам просечан корисник. Користио сам Зум и Мудл у настави, Мудл и даље користим. Стандардно свакако користим е-пошту, апликације за фотографије и друге мултимедијалне садржаје.

И4 просечни ниво, више бих рекла да сам почетни, али у неким стварима сам боља од других, правим аудио и видео материјале за студенте или користим оне које налазим на интернету, свакако користим е-пошту за комуникацију и Зум често, презентације такође.

И5 Ја бих рекла да сам дигитално писмена, али моје вештине су просечне јер не користим дигиталне алате толико често бар не у настави. Знам да користим већину дигиталних алата које си навела. Креирање подкаста и прављење и уређивање аудио/видео материјала су нешто што бих волела да научим, али још нисам имала прилику да се опробам у томе.

И6 Сматрам да сам стручњак у коришћењу дигиталне технологије у настави. Могу да креирам и уређујем аудио/видео материјале, користим отворене образовне ресурсе, системе за управљање учењем, комуницирам са ученицима преко е-поште и видео конференцијских алата, користим софтвер за интерактивну таблу, интернет ресурсе и софтвер за презентације.

И7 искрено, себе бих описао као апсолутног почетника бар за употребу технологије у настави. Тренутно се налазим у фази учења и трудим се да побољшам своје дигиталне вештине. Знам да користим интернет за претраживање материјала за наставу, направим презентацију и да уређујем фотографије.

И8 Сматрам да сам стручњак, јер сам се доста едуковала и имам искуства у креирању дигиталних садржаја, употреби различитих алата и софтвера, почела сам као гејмер, а онда наставила да учим и за друге сфере свог живота. Могу да урадим све наведено.

И9 Рекла бих да имам врло висок ниво дигиталне писмености и упозната сам са различитим дигиталним алатима који су доступни за примену у настави. Редовно користим ове алате на својим часовима како бих мотивисала и ангажовала своје студенте, као и како бих им пружила прилику да развију своје дигиталне вештине и способности. Имам искуства у коришћењу различитих софтверских апликација, као и у креирању и уређивању различитих врста дигиталних медија, попут слика, аудио и видео записа. Редовно користим интерактивне алате и платформе за учење.

И10 Морам признати да нисам веома вешт у дигиталној технологији, али трудим се да научим све што могу. Користим технологију често у животу, иако то није увек лако, али сматрам да је она важна за побољшање наставног процеса и мотивацију ученика.

3. У којој мери користите дигиталну технологију у настави? Можете ли да прецизно одредите 0-20%, 20-40%, 40-60%, 60-80% или 80-100%?)

И1 Могу рећи да користим дигиталну технологију у настави рецимо 20%.

И2 у великој мери, отприлике 80-100% времена

И3 рецимо да 50 посто времена у учионици користим бар један дигитални алат, ако ништа друго користим софтвер за презентације

И4 па не знам, користим рецимо од 40 до 60 посто у смилу презентација на часу, али више користим дигиталну технологију за припрему наставе.

И5 Користим компјутер и интернет у настави рецимо до 60 посто али углавном за припрему.

И6 У великој мери, можда чак 80 до 100 посто, за припрему и на самим часовима.

И7 Искрено, ретко користим дигиталну технологију у настави. Понекад покажем неки видео снимак у учионици, али то је углавном то, рецимо у распону од 0-20 посто.

I8 Врло често користим, свакако за прављење материјала и вежби за студенте, рецимо 60 до 80 посто.

I9 На сваком часу користим неки дигитални алат, било да ја показујем студентима било да они нешто раде заједно, дакле 80 до 100 посто. Наравно, користим и за припрему часова редовно.

I10 рецимо да се то своди на 20 посто кроз презентације.

4. Које дигиталне алате волите да користите у настави?

I1 Уколико морам да користим дигиталне алате у настави, највише волим да користим програм за презентације и понекад интернет да пронађем материјале за наставу

I2 највише волим да користим интерактивну таблу и алате попут Zoom-а, јер ми омогућују да студентима пружим интерактивне и занимљиве часове

I3 Волим да користим Зум, јер могу да одржавам састанке и консултације са студентима на даљину. Такође волим Google Classroom, тако студенти имају приступ материјалима за спремање испита, ту им постављам додатне вежбе и интересанте ствари са интернета за додатно читање.

I4 највише користим презентације

I5 налазим материјале на нету, највише видео снимке који ми помажу у обради одређене наставне јединице, на пример ако радимо лексику везану за живот у граду, онда користим део емисије о Амишима у великом граду где се утентично користи та лексика и слично. Обожавам Зум за наставу на даљину или додатне часове и консултације.

I6 Волим да користим интерактивне табле, видео конференцијске алате као што су Zoom и Google Meet, софтвере за презентације као што су Prezi и PowerPoint, као и едукативне апликације попут Kahoot и Quizlet.

I7 Као што сам већ рекао, ретко користим дигиталне алате у настави. Ипак, волим да користим презентације како бих представио градиво.

I8 Користим различите алате, попут презентација, видео материјала, интерактивних задатака, онлајн квизова, и сл. За комуникацију са ученицима користим е-пошту, чет апликације.

I9 Моји омиљени алати су Quizlet и сервиси за колаборативно писање.

I10 Програм за презентације (смех)

- a. Које дигиталне алате бисте желели да користите (више), али не можете из неког очигледног разлога?

I1 Заправо не бих желела да користим више дигиталних алата у настави, јер се осећам несигурно у њиховом коришћењу и бојим се да нећу моћи да их ефикасно применим.

I2 нисам наишла на такав проблем, можда је понекад цена проблем

I3 Желео бих да користим интерактивне симулације у настави, али нисам сигуран како.

I4 углавном због незнања не користим одређене алате, али волела бих да правим подкасте за студенте

I5 Било би сјајно када бих могла да користим неке напредније софтвере за стварање мултимедијалних материјала, али тренутно немам довољно времена да се посветим томе.

I6 Волео бих да користим неке напредније алате за симулацију, али тренутно немам одговарајућу опрему и софтвер.

I7 Волео бих да научим да користим Google Classroom или Moodle, видим да сада наш универзитет нуди јединствену платформу за е-учење.

I8 ммм желела бих да користим више алата за креативнији и интерактивнији приступ учењу, попут виртуелне стварности или проширене стварности. Међутим, тренутно су ови алати недоступни јер су превелики трошак за моје одељење.

I9 Одавно имам жељу да користим Adobe Connect за учење на даљину, међутим због цене ми није доступан.

И10 ... на претпостављам да би бло добро да научим да користим Зум или нешто слично за онлајн наставу.

- b. Који су неки од проблема у вези са употребом дигиталних алата у учионици или у настави уопште?

И11 Проблеми са дигиталним алатима у настави које сам искусила укључују техничке потешкоће и губитак времена услед покушаја да се реше.

И12 Један од проблема су технички кварови или недостатак опреме у учионици. Такође, неки моји студенти немају сталан приступ компјутеру или интернету код куће, па то отежава учење.

И13 струја и интернет су понекад проблем, интернет чешиће. Затим, морам да рачунам да студенти можда неће знати како се нешто користи или како ради, па морам да направим детаљна упутства, а то онда тражи много времена

И14 претраживње и доступност материјала и извора, недовољно познавање опција на компјутеру, интернет је увек проблем

И15 Један од проблема је недостатак поуздане технологије, као и недостатак обуке за коришћење неких нових алата. Такође, неки студенти имају потешкоће са приступом технологији код куће, што може бити изазов.

И16 Један од проблема је poveзанost sa internetom koja može biti nestabilna. Такође, неки студенти захтевају више времена за прилагођавање јер не познају одређене алате или сервисе.

И17 Мислим да би велики проблем могао бити недостатак приступа адекватној опреми или мрежи.

И18 Један од најчешћих проблема је недостатак подршке и обуке за наставнике. Понекад је заглављен папир у штампачу у зборници нерешив проблем. Такође, постоје проблеми са недовољном опремом и лошом интернет конекцијом у школи.

И19 Најчешћи проблеми на које наилазим су нестабилна интернет конекција и дигиталне вештине студената. Често на часу, највише времена нам оде на објашњавање корака и

техничку подршку коју ја углавном пружам. Када користим неки нови алат у виртуелној учионици, морам да потрошим и додљатно време да снимим туторијал за студенте.

И10 Мислим да један од главних проблема је што неки дигитални алати могу бити превише сложени за коришћење, посебно ако немате претходног искуства. Такође, постоје проблеми са интернет везом и техничким питањима.

- c. Како користите дигиталну технологију у настави (фронталне презентације, групни или индивидуални рад студената)?

И1 Најчешће користим за фронталне презентације.

И2 Ја користим дигиталну технологију у различитим облицима, укључујући фронталне презентације, групни и индивидуални рад студената. Све зависи од теме и циљева часа.

И3 На часу користим презентације и понекад користим онлајн квизове за ревизију, а студентима задајем домаће задатке самостално или у паровима да ураде уз помоћ интернета.

И4 углавном фронтално, ја сам та која користи дигиталне алате

И5 пре свега фронтално, али највише за припрему

И6 Користим дигиталну технологију за све врсте наставних активности, од фронталног предавања до индивидуалног и групног рада студената.

И7 фронтална презентација

И8 углавном ја рукујем тиме, али понекад студенти раде самостално

И9 Најчешће користим фронтални приступ кроз презентације или видео садржаје, али често студенти раде у паровима користећи дигиталне алате за колаборативно писање или слино да уарде задатак.

И10 Користим презентације на часу.

- d. Које алате користите за комуникацију са ученицима?

И1 За комуникацију са ученицима користим е-пошту.

И2 користим различите алате, е-пошту свакако, директне поруке у виртуелној учионици, видеое позиве на телефону, па чак и поруке на Инстаграму и Фејсбуку.

И3 искључиво путем мејла, то сам поставио као правило

И4 користим Вајбер и Зум

И5 комуницирамо пре свега преко Вајбер групе, али да користим и е-пошту

И6 Комуницирамо преко е-поште највише, али и преко видео конференцијских алата Zoom или Google Meet

И7 Користим е-пошту и телефонске позиве.

И8 користим шта год и где год се студенти осећају као код куће, Вајбер групе, Инстаграм поруке, е-пошта, видео позиви за консултације и тако.

И9 Највише користим е-пошту и директне поруке на Вајберу.

И10 Са студентима комуницирам уз помоћ имејла углавном.

5. Да ли сте и какву обуку прошли за коришћење дигиталне технологије у настави?
Како сте научили то што знате? Да ли бисте волели да похађате формалну обуку?

И1 Нисам прошла никакву обуку за коришћење дигиталне технологије у настави, моји синови су ми помагали на почетку и тако сам научила да користим оно што ми треба. Волела бих да идем на неки курс да научим више.

И2 Имала сам предмет Информатика на основним студијама, али то није много помогло за све оно што се користи данас, многе ствари учим сама кроз туторијале на Јутјубу. Мислим да би ми требао курс можда више о педагошкој употреби разних алата него о техничкој страни употребе.

И3 на основним студијама сам учио о основним компјутерским програмима, иначе учим сам, пробам или питам неког, али ишао бих на курс када би то факултет организовао.

И4 углавном сам учила од пријатеља и колега, а нешто сам самоука, кроз октриће, нисам никад похађала никакву обуку, на жалост. Мислим да је неопходна формална обука за наставнике како користити алате, већ и како најбоље искористити. То исто важи и за

студенте и то као обавезни предмет како претражују библиотеке, шта смеју да користе, а шта не и слично. Да науче све поступке од почетка до краја не само за учење већ и касније за посао и за живот уопште.

И5 све сам научила сама или уз помоћ tutorијала на нету, али мислим да би као наставници требали да имамо формалну обуку за коришћење виртуелних учионица и тако неких алата који се често користе у настави.

И6 Да, прошао сам кроз различите курсеве и радионице које је организовао мој факултет или ректорат док сам тамо радио. Али тога никад није довољно поготово што технологија брзо напредују и стално се појављују нови и бољи алати.

И7 Покушавам да се информишем и да учим о дигиталној технологији путем Интернета и друштвених мрежа. Међутим, сматрам да би ми формална обука била од велике помоћи.

И8 Лично сам прошла обуку у организацији Британског савета и сматрам да је то од виталног значаја за ефикасну примену дигиталне технологије.

И9 У оквиру пројекта сам похађала низ радионица за прављење материјала за комбиновану наставу и научила сам како да користим платформу Мудл. Иначе, углавном учим сама како да користим дигиталне алате и како да их применим на часовима.

И10 Срећом, имао сам прилику да похађам неколико курсева и семинара о дигиталној технологији у настави, што ми је помогло да боље разумем како да користим дигиталне алате и превазиђем техничке проблеме.

Листа дигиталних алата и сервиса наведених у раду

American Digital Library <https://dp.la/>

Америчка дигитална библиотека пружа широк спектар ресурса као што су е-књиге, часописи, истраживачки материјали, видео материјали, интерактивни садржаји, и други образовни материјали који су лако доступни, може им се приступити у било које време и са било ког места путем рачунара, платформа памти изборе корисника и даје персонализоване препоруке.

Avid Open Access <https://avidopenaccess.org/>

Сајт ове организације нуди алате и стратегије за приступачност на мрежи попут обезбеђивање титлова за видео материјале и транскрипције за аудио материјале, алати за диктат и гласовно уношење текста и прилагођавање интерфејса и приказа садржаја као што су величина фонтова, боје и контраст, или чак коришћење фонтова за студенте који пате од дислексије и слично.

Big Blue Button <https://bigbluebutton.org/>

Ово је сервис за видео конференцијске позиве и виртуелне учионице по принципу синхроне комуникације која је специјализована за образовање на даљину.

Blackboard <https://www.blackboard.com/>

Ово је плаћена онлајн платформа за учење која нуди широк спектар алата за учење на даљину, укључујући могућност стварања виртуалних учионица, распореда предавања, дељења наставних материјала и прављење задатака. Она такође нуди интеграцију с другим технологијама за учење на даљину, као што су алати за виртуелно учење, видео конференције и друге образовни софтвере.

Canvas <https://canvas.instructure.com/>

Ово је платформа за управљање учењем базирана на облаку (енгл. *cloud based*) која омогућује ученицима приступ наставном материјалу, задацима, тестовима и другим алатима за учење на даљину. Ова платформа нуди низ алата за учење на даљину, као што

су виртуелне учионице, дељење наставних материјала и прављење задатака, могућност сарадње и комуникације са наставницима и колегама.

Draft <https://draftin.com/>

Ово је дигитални алат који олакшава колаборативно писање, дељење и прикупљање коментара и дизајниран је да изглади заједнички процес писања за све укључене.

Dropbox Paper <https://www.dropbox.com/paper>

Ово је онлајн апликација за колаборативно писање која омогућава корисницима стварање, уређивање и дељење докумената у реалном времену.

EtherPad <https://etherpad.org/>

Ово је сервис за колаборативно писање који омогућује корисницима да стварају и уређују документе у реалном времену. Ово је једноставан и брз алат за колаборативни рад.

Fakebook <https://www.classtools.net/FB/home-page>

Ово је дигитални алат који се користи у едукацији како би се ученицима омогућило да симулирају друштвену мрежу Фејсбук, стварајући профил лика из књиге, историјске особе или фиктивног лика. Овај алат омогућује ученицима да направе виртуелни профил са информацијама о лику које ученици сами осмисле на темељу литературе или других извора.

Go Formative <https://app.formative.com/>

Ово је делом бесплатна веб-апликација за прикупљање података о активности и напретку студената. Наставницима је на располагању неколико опција попут прегледа уживо, наставници могу да виде како студенти одговарају док су у процесу решавања задатака. Ова опција омогућава наставницима да брзо уоче студенте који можда имају потешкоћа у разумевању градива. Такође, ова апликација пружа напредне аналитичке алате који омогућавају наставницима да анализирају резултате целе генерације или појединачних студената уз увид у просечне оцене, дистрибуцију резултата, као и тачност одговора на појединачна питања.

Google Classroom <https://classroom.google.com/>

Ово је бесплатна онлајн платформа за учење која олакшава комуникацију и сарадњу између наставника и ученика. Ова платформа омогућаје наставницима стварање виртуелних учионица у којима могу делити наставне материјале, задају задатке, организују дискусије и слично. Она ради на Гугловој инфраструктури па користи многе друге алате за додатне опције као што су складиштење материјала, видео позиви, израда анкета и квизова и слично.

Google Docs <https://docs.google.com/>

Ово је онлајн апликација за обраду текста која омогућава корисницима стварање и уређивање докумената у реалном времену. Ова апликација укључује алате за обраду текста, табела, презентације и образце за прикупљање података.

Google Forms <https://docs.google.com/forms>

Ово је онлајн апликација за прављење и дељење анкета и упитника за прикупљање података. Ова апликација омогућава корисницима да брзо и једноставно направе прилагођене формуларе и анкете, а резултати се чувају на Гугловом серверу.

Google Meet <https://meet.google.com/>

Ово је сервис за видео конференцијске позиве и омогућаје корисницима да се повежу путем интернета иучествују у виртеалним састанцима и конференцијама у реалном времену. Сервис је интегрисан са другим Гугловим алатима што олакшава организацију.

Google Scholar <https://scholar.google.com/>

Ово је бесплатни претраживач који омогућава приступ академским радовима, чланцима, тезама, патентима, и другим научним публикацијама. Овај алат је посебно користан за истраживаче, студенте и професоре који желе приступити верификованим и квалитетним изворима за своје истраживачке пројекте и често се користи као први корак у истраживању литературе, а његова способност филтрирања резултата и пружања информација о цитираности га чини посебно корисним.

Kahoot <https://kahoot.it/>

Ово је онлајн платформа за учење која омогућава корисницима прављење интерактивних квизова, игара и анкета. То је бесплатна услуга која омогућује ученицима, наставницима и другим корисницима да створе прилагођене игре за учење које се могу играти у интернет претраживачу или на мобилним уређајима. Наставници такође имају могућност да прате напредак ученика и осењују њихово постигнуће.

Moodle <https://elearning.rcub.bg.ac.rs/moodle/>

Ово је бесплатна онлајн платформа за учење отвореног кода (енгл. open source) развијена 2002. године као резултат сарадње између педагога и програмера, с циљем стварања модерног виртуелног окружења за учење. Ова платформа омогућује наставницима да организују онлајн наставу, управљају наставним материјалима, праве и додељују задатке, тестове и квизове, да проверавају и оцењују рад ученика и да комуницирају са њима путем форума за дискусију, директних порука или видео конференцијског позива. Овде је наведена платформа на серверу Рачунарског центра Универзитета у Београду која је отворена за све универзитете и факултете у Србији и која је коришћена у настави предмета поменутих у овом раду.

OER Commons <https://oercommons.org/>

Ово је репозиторијум је отворених образовних материјала који су створени и дељени од стране образовних заједница, наставника, институција и других организација широм света. Њихов главни циљ је промовисање слободног приступа висококвалитетним образовним ресурсима који подржавају отвореност, иновацију и колаборацију у образовању. Платформа нуди ресурсе за различите области и нивое образовања, укључујући основно и средње школство, високо образовање, професионално образовање и слично.

Pow Toon <https://www.powtoon.com/>

Ово је дигитални алат за израду анимираних видео записа, презентација и других мултимедијалних садржаја. Омогућује корисницима да лако направе динамичне и атрактивне анимације без потребе за напредним техничким вештинама.

Soapbox <https://app.gosoapbox.com/>

Ово је интерактивна апликација за ангажовање ученика која омогућава предавачима да створе интерактивни виртуелни простор за различите потребе. Ова платформа нуди низ алата за интеракцију, као што су анкете, дискусије, форум за питања и одговоре, дељење мишљења и слично.

Zoom <https://zoom.us/>

Ово је платформа за видео конференције која омогућаје корисницима да одржавају састанке и сарађују путем интернета. Нуди многе опције које олакшавају виртуелне састанке, укључујући могућност дељења екрана, снимања састанака и канале за писмену комуникацију.

Списак фигура

Назив фигуре ⁴³	страна
Графикон 4.1. Просечно време потрошено на различите активности у току недеље	127
Графикон 4.2. Самопроцена дигиталних вештина	129
Графикон 4.3 Евалуација организације наставе	131
Графикон 4.4. Евалуација наставних материјала и задатака	132
Графикон 6.1. Релевантност материјала и активности	172
Графикон 6.2. Задовољство учесника обуке подршком реализатора	173
Наставни материјал 6.1. Правила писмене комуникације на мрежи <i>Netiquette</i>	191
Наставни материјал 6.2. Правила формалне имејл комуникације <i>E-Mail Etiquette for Students</i>	194
Наставни материјал 6.3. Контролна листа за формалну имејл комуникацију <i>E-Mail Checklist</i>	195
Наставни материјал 6.4. Текст за вежбу читања из лектире <i>The Secret Diary of Adrian Mole</i>	196–199
Наставни материјал 6.5. Радни лист за активност <i>Virtual Classroom Scavenger Hunt</i>	203
Наставни материјал 6.6. Квиз <i>Are you ready for this course?</i>	204–205
Наставни материјал 6.7. Смернице за студенте <i>Guidelines for Online Learning</i>	206
Наставни материјал 6.8. Упитник о претходном искуству учења	207–208

⁴³ Фигуре су нумерисане на основу броја поглавља и редоследа у тексту.

енглеског језика *My English Language Learning*

Наставни материјал 6.9. Излазни тикет за формативну процену напретка студената	209
Слика 1.1. Понашање се учи и везано је за стимулус (Schunk, 2011, стр. 78)	10
Слика 1.2. Ум као компјутер (Schunk, 2011, стр. 126)	11
Слика 1.3. Водећи принципи конструктивистичког окружења за учење (Brooks & Brooks, 1999 према Schunk, 2011, стр. 261)	16
Слика 1.4. Посредовање компјутера у процесу учења (Levy & Hubbard, 2005, стр. 145)	28
Слика 1.5. Заједнички принципи учења на мрежи и друштвеног конструктивизма (Secore, 2017, стр. 8)	30
Слика 1.6. Снимак екрана виртуелне учионице <i>Google Classroom</i>	33
Слика 1.7. Снимак екрана интерактивне мапе говорних органа	34
Слика 1.8. Снимак екрана интерактивног квиза на платформи <i>Kahoot!</i>	34
Слика 1.9. Снимак екрана платформе за учење <i>Blackboard</i>	35
Слика 1.10. Снимак екрана платформе за учење <i>Canvas Instructure</i>	36
Слика 1.11. Снимак екрана софтвера <i>BigBlueButton</i>	41
Слика 1.12. Илустрација интерфејса софтвера <i>Google Meet</i>	42
Слика 1.13. Илустрација модела комбинованог учења (Epignosis LLC, 2014)	45
Слика 1.14. Снимак екрана платформе <i>Moodle</i> – пример групног статистичког извештаја	49
Слика 1.15. Снимак екрана веб-апликације <i>GoFormative</i> – пример	50

наставне активности

Слика 1.16. Снимак екрана платформе <i>Quizlet</i> – изглед картица	53
Слика 1.17. Снимак екрана платформе <i>Quizlet</i> – пример игре упаривања речи и дефиниција	54
Слика 1.18. Снимак екрана платформе <i>Kahoot!</i> – пример квиза за обнављање врсте самогласника у енглеском језику	55
Слика 1.19. Снимак екрана платформе <i>Kahoot!</i> – пример листе најбољих учесника након сваког питања	55
Слика 1.20. Снимак екрана Америчке дигиталне библиотеке	57
Слика 1.21. Снимак екрана дигиталне библиотеке <i>OER Commons</i>	58
Слика 1.22. Снимак екрана истраживаког алата <i>Google Scholar</i> – пример претраге	59
Слика 1.23. Снимак екрана веб-сајта организације <i>Avid Open Access</i>	60
Слика 1.24. Пример садржаја стратегије примене модела комбиноване наставе Универзитета Лингнан у Хонгконгу	72
Слика 1.25. Кроз развој метајезика, институција може да унапреди комуникацију, истраживање и наставну праксу.	74
Слика 1.26. Кроз пружање техничке подршке, институције обезбеђују наставницима и студентима потребне ресурсе, знање и сигурност.	77
Слика 1.27. Снимак екрана каталога предмета по комбинованом моделу Беркли Колеца	79
Слика 1.28. Оквир за евалуацију модела комбиноване наставе (Rombo, 2015, стр. 5)	80
Слика 2.1. Блумова дигитална таксономија (Churches, 2008, стр. 7)	94
Слика 2.2. Мултимодалност комбинује пет модуса комуникације у	97

један (Mills & Unsworth, 2017)

Слика 3.1. Структура упитника Ставови према технологији (Shaft et al., 2004)	101
Слика 5.1. Заједнички аспекти ставова студената и наставника	142
Слика 5.2. Хронолошки преглед студија	147
Слика 6.1. Снимак екрана апликације <i>Soapbox</i>	161
Слика 6.2. Снимак екрана презентације Типови комбиноване наставе	162
Слика 6.3. Насловна страна Листе предуслова	163
Слика 6.4. Део атмосфере са програма обуке, 17. септембар 2022. године	164
Слика 6.5. Део атмосфере са програма обуке, 17. септембар 2022. године	165
Слика 6.6. Ревидирана листа глагола Блумове таксономије (Anderson & Krathwohl, 2001)	166
Слика 6.7. Снимак екрана апликације Easy Outcome Generator	167
Слика 6.8. Контролна листа за проверу исхода учења (Kennedy, 2006, стр. 39)	168
Слика 6.9. Примери излазних тикета за формативну процену	169
Слика 6.10. Три типична модела комбиноване наставе (Garrison & Vaughan, 2008)	174
Слика 6.11. Пример активности <i>Life circles</i>	189
Слика 6.12. Снимак екрана - задатак у виртуелној учионици <i>Who are you?</i>	190
Слика 6.13. Снимак екрана алата <i>Word Counter</i>	190

Слика 6.14. Снимак екрана – одговори студената	190
Слика 6.15. Део дијагностичког теста из граматике енглеског језика <i>Oxford Practice Grammar Diagnostic Test</i>	192
Слика 6.16. Снимак екрана – задатак у виртуелној учионици <i>Email your Teacher</i>	193
Слика 6.17. Снимак екрана апликације <i>Fakebook</i>	200
Слике 6.18–6.20. Студенти истражују платформу за учење кроз наставну активност <i>Virtual Classroom Scavenger Hunt</i>	201–202
Табела 0.1. Преглед главних поглавља дисертације	5
Табела 1.1. Модели и алати који омогућавају примену конструктивистичког приступа (Powell & Kalina, 2009, стр. 247)	18–19
Табела 1.2. Четири главне методе у настави енглеског језика као страног (Richards & Rodgers, 2001)	23–24
Табела 1.3. Табеларни преглед предности модела комбинованог учења	47–48
Табела 1.4. Табеларни преглед недостатака модела кобиноване наставе	63–64
Табела 1.5. Табеларни преглед фактора успеха на институционалном нивоу	70
Табела 1.6. Табеларни преглед препрека на институционалном нивоу	81
Табела 1.7. Табеларни преглед препрека на индивидуалном нивоу	84
Табела 3.1. Демографија узорка према полу	103
Табела 3.2. Демографија узорка према годинама радног искуства у настави	103
Табела 3.3. Средње вредности и стандардна девијација	104

Табела 3.4. Родне разлике у ставовима	105
Табела 3.5. Године радног искуства – дескриптивна статистика	106
Табела 3.6. Самопроцена дигиталних вештина и навика	108–109
Табела 3.7. Избор дигиталних алата и личне преференције	110
Табела 3.8. Начини примене дигиталне технологије и комуникације са студентима	111
Табела 3.9. Проблеми и видови обуке	112
Табела 4.1. Демографија узорка према години студија	126
Табела 4.2. Корелације према години студија	133
Табела 4.3. Корелација према квалитету инструкција	134
Табела 4.4. Корелација према квалитету повратне информације	134–135
Табела 6.1. Листа предуслова за успешну примену модела комбиноване наставе	154–157
Табела 6.2. Сатница програма обуке	159–160
Табела 6.3. Упоредни одговори учесника семинара на излазним тикетима	169–170
Табела 6.4. Предлог програма обуке	175–176
Табела 6.5. Преглед модула за први семестар	183–187
Табела 6.6. Припрема за уводни час	187–188

Биографија аутора

Анита В. Јанковић је рођена 30. августа 1978. године у Врању где је завршила основну и средњу школу. Студије енглеског језика и књижевности завршила је 2001. године на Филолошком факултету Универзитета у Приштини. Своју наставничку каријеру је започела још на трећој години студија ангажманом у Гимназији „Светозар Марковић“ у Сурдулици. Од 2002. године па до данас ради на Филозофском факултету Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици. Тренутно ради у звању вишег лектора на предметима Савремени енглески језик 1-4 у оквиру којих ради на језичким системима и вештинама, држи граматичке вежбе, вежбе писања есеја и екстензивног читања. Своју улогу наставника види као организатора самосталног учења студената у коме је тежиште на критичком размишљању, на развијању способности за решавање проблемских ситуација и на сарадничком раду. Поред редовне наставе, ради као лектор и преводилац у редакцији Зборника радова Филозофског факултета. Такође обавља послове координатора за међународну сарадњу на Филозофском факултету.

Истраживачки рад Аните Јанковић је фокусиран на примени дигиталне технологије у настави енглеског језика, почев од употребе друштвених мрежа за потребе наставе до системске реформе и дигитализације наставе како би одговорила на потребе модерног доба. У прилог томе је чињеница да је прва примена комбиноване наставе на Филозофском факултету започета је у октобру 2013. године у оквиру Темпус пројекта *Blended Learning: Advanced Teacher Training*, чији је Анита била аутор, на предмету Савремени енглески језик 1 за студенте прве године на Катедри за енглески језик и књижевност. Анита је објавила низ студија које анализирају предности и мане овог вида наставе и успешност њене примене на Филозофском факултету. У складу са тим, специфични циљеви њеног научно-стручног рада су: одабир теорије учења као подршка програму учења на даљину; ревизија исхода учења у складу са новом методологијом наставе; испитивање афективних и когнитивних ставова наставника и студената; и планирање програма обуке.

Изјаве

Изјава о ауторству

Потписани-а Анита В. Јанковић

број индекса 04/15

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

*Комбиновани модел наставе енглеског језика на терцијарном степену образовања:
проблеми, изазови и потенцијална решења*

- 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 Косовској Митровици, 15. 05. 2023.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Анита В. Јанковић

Број индекса 04 / 15

Студијски програм Језик и књижевност

Наслов рада Комбиновани модел наставе енглеског језика на терцијарном степену образовања: проблеми, изазови и потенцијална решења

Ментор Проф. др Данијела Кулић

Потписани/а Анита В. Јанковић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици.**

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 Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици.

Потпис докторанда



У Косовској Митровици, 15. 05. 2023.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици унесе моју докторску дисертацију под насловом:

*Комбиновани модел наставе енглеског језика на терцијарном степену образовања:
проблеми, изазови и потенцијална решења*

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 Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици 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

Потпис докторанда



У Косовској Митровици, 15. 05. 2023.

1. Ауторство - Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.