



Борислава Р. Ераковић¹

Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Нови Сад,
Република Србија

Оригинални
научни рад

Весна С. Лазовић

Универзитет у Љубљани, Филозофски факултет, Љубљана,
Република Словенија

Ставови универзитетских наставника у погледу примене илајформе Мудл на филолошким предметима

Резиме: Едукативна илајформа Мудл (енг. Moodle), која је заснована на социо-конструктивистичкој епистемологији, више није новина у универзитетској настави. Пићање је, међушим, колико се у пракси остварује њен потенцијал за сараднички рад и предаивање централне улоге у учионици с наставника на студента. На филолошким предметима се значајан део програма односи на писање текстова, те је подстицање интеракције између студената током рада на таквим задацима, који се обично раде самостално, посебан изазов. У раду испитујемо постојеће праксе у примени Мудла на филолошким студијама како бисмо (а) утврдили темеље задатка којима се остварују различити циљеви наставе; (б) анализирали разлоге збо којих су други заостављени и (в) установили у којој се мери илајформа користи за подстицање активног учешћа и међусобне интеракције студената. Представљамо резултате онлајн уједињеника на који су током летњег семестра 2017/2018. године одговорила четрдесет четири наставника и сарадника са шест универзитета из Србије, Словеније и Хрватске. Подаци су квантитативни и квалитативни, те је стога примењена комбинована метода обраде податка – дескриптивна анализа и непараметријски тестови: хи-квадрат тест, Макнемаров и Крускал-Волисов тест. Резултати показују да се Мудл у настави на испитаним филолошким курсевима користи ради држе комуникације, предвидијејте присутија наставним материјалима и праћења активности студената, дакле, као подришка доминантно трансмисионој, а не сарадничкој настави. Да

¹ borislava.erakovic@ff.uns.ac.rs

Copyright © 2020 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Би се Мудл у већој мери примењивао као подршка настави заснованој на социоконструктивистичкој еписемологији, обука за његову примену би требало да укључује и упознавање са предностима таквој примени настави. Резултати указују на потребу за развојем и ширењем нових активности које подршћу вршачку сарадњу на текстуалним задацима.

Кључне речи: Мудл, универзитетска настава, филолошки предмет, колаборативна настава.

Увод

Бесплатан приступ и релативно једноставно овладавање основним функцијама омогућили су Мудлу да постане један од најпопуларнијих система за подршку учењу на високошколским институцијама (Gojkov-Rajić, Šafran, 2019; Damjanović i sar., 2013; Ljubojević, 2010; 2016; Milićević i sar., 2014; Silaški, 2012). Заступљен је у учењу на даљину (енг. *e-learning*), мешовитом учењу (енг. *blended learning*) и као компјутерска подршка настави у учионици (енг. *computer-supported teaching*). У зависности од типа наставе у којој се Мудл примењује, разликују се и циљеви примене, који се крећу од смањења трошкова извођења наставе, захваљујући могућностима аутоматизације наставних активности у контекстима великих студентских група, до могућности индивидуализације задатака за студенте различитих нивоа знања.

Бројна истраживања и прикази Мудла у литератури истичу значајну улогу овог система у подстицању групног рада, интерактивности и аутономности у учењу (Boelens et al., 2018; Stein & Graham, 2014; Wang, 2009). Мудл као алат омогућава другачију улогу наставника у учионици у односу на традиционалну наставу. Један пример је приступ тзв. обрнуте учионице (Kim et al., 2014), током којег ученик самостално савладава наставни материјал који наставник чини доступним преко система за подршку учењу, док се време на часу посвећује проблематичним сегментима. Наставни процес се тако више усмерава на ученика и његове потребе, односно тешкоће у савладавању градива.

Истраживања показују да успех таквог приступа зависи од спремности ученика да преузму одговорност за сопствено учење (Eraković i Lazović, 2017; Ivanović et al., 2009: 422; Wanner & Palmer, 2015: 22), а, по свему судећи, и од мотива за примену таквог приступа у настави. Венер и Палмер извештавају о негативном односу наставника према промени наставног модела када је он мотивисан економским разлозима, било да су то разлози образовне установе (нпр. смањење броја наставника и/или повећање броја студената подиже профитабилност студијског програма) или представника нових технологија (Pešikan, 2016: 42; Wanner & Palmer, 2015: 15), и када одговорност за конципирање те врсте наставе носе искључиво наставници (Ertmer, 2005).

С друге стране, посебно је питање да ли примена технолошке подршке у настави доводи до суштински другачијег приступа настави. Пешикан истиче да тзв. доставна технологија, неопходна „да би се обезбедио ефикасан и временски прилагођен приступ наставним методама и средини за учење“ (Pešikan, 2016: 34), сама по себи не омогућава боље учење уколико није праћена одговарајућим наставним методама и приступима који доприносе бољем постигнућу ученика. Стога се део разлога за начин на који се наставна технологија примењује може тражити у информисаности корисника о њеним могућностима. И Мудл нуди бројне активности (в. нпр. Ljubojević, 2010; Silaški, 2012) које могу спадати у тзв. задатке нижег нивоа, као што су претраживање интернета, увежбавање неког сегмента, куцање, читање текста у елек-

тронском формату, али и задатке вишег нивоа, који укључују иницијативност ученика, самостално откривање, интеракцију и конструкцију знања (Ertmer, 2005: 25). Задаци нижег нивоа су доминантно заступљени у настави која се заснива на предавањима и у којој централну улогу у планирању садржаја, његовом представљању и тестирању знања има наставник (тзв. трансмисиона настава). Задаци вишег нивоа су доминантни у настави у чијем је центру ученик. То је приступ заснован на социоконструктивистичкој епистемологији, коју карактерише већа аутономност ученика у овладавању садржајима, сарадња са вршњацима и наставником у областима које су у зони наредног развоја ученика (Vygotsky, 1978), и где наставник подстиче ученике, ствара услове за учење и помаже у складу са потребама које ученик исказује. У домаћој литератури тим приступом бавили су се Гојков (Gojkov, 2006), Ивић и сарадници (Ivić, Pešikan i Antić, 2001), Ковачевић (Kovačević, 2004), Павловић (Pavlović, 2004), Пешикан (Pešikan, 2010), Шевкушић (Ševkušić, 2003) и други, и они истичу позитивни утицај промењене наставничке улоге – са онога ко преноси знање на онога ко ствара услове који доводе до тога да ученик препознаје која су му знања потребна и самостално бира начин да до њих дође. Притом су му на располагању различити извори, који могу бити виртуелни, доступни на платформи као што је Мудл, и/или стварни, доступни у учионици. Истраживачи, међутим, указују и на важност адекватне процене у погледу типа и вида подршке коју наставник треба да пружи, како би се избегли негативни аспекти овог облика наставе (Gojkov, 2002: 45; Tobias & Duffy, 2009): фрустрираност због сложености нове информације коју треба самостално да усвоје (Kirschner et al., 2006: 76; 2009: 147; Taber, 2010: 19), делимично одсуство структуре на коју су навикли, додатно време и труд које морају да уложе (Eraković, 2017: 294; Kirschner et al., 2006: 77) и последично губљење мотивације.

Контекст истраживања

Високошколске институције у региону почеле су да користе Мудл онда када су се за то створили неопходни услови. На пример, на Филозофском факултету у Љубљани Мудл је у употреби од 2006. године, док је на Филозофском факултету у Новом Саду уведен 2013. године. Примена Мудла у различитим областима изучавања има своје специфичности и не постоји универзални модел који би се могао применити на све области. Стога је важан део унапређења наставе размена информација о постојећим искуствима – путем истраживања, анализе примера (добрих) пракси и активном сарадњом између наставника који изводе наставу на сродним предметима. Недостатак такве сарадње наглашава се у извештају ОЕЦД-а из 2005. године (OECD, 2005: 16) о примени електронског учења на европским високошколским институцијама и чини се да се од тада ситуација није значајно променила. Још увек је велика непознаница на који начин наставници остварују персонализовану инструкцију на високошколским институцијама (Boelens et al., 2018: 3) или подстичу већу аутономност и интерактивност студената у настави (Eraković i Lazović, 2017). Осим тога, савремена истраживања у свету углавном се баве великим групама и применом мешовитог учења и учења на даљину (Boelens et al., 2018; McKenzie et al., 2013; Wanner & Palmer, 2015), док је специфичност наставе на филолошким предметима често рад у мањим групама (до тридесет студената) у класичном наставном формату (учионици) уз подршку система за управљање учењем.

Колаборативни рад на и-лексијалним задацима. Когнитивна истраживања су показала да сараднички рад има различите одлике, у зависности од типа задатка и наставног окружења. Киришнер и сарадници примећују да се колаборација одвија другачије када је у питању математички проблемски задатак, а другачије када је потребно написати текст или нешто дизајнира-

ти, као и у зависности од тога да ли су учесници присутни физички или електронски, тј. сарађују на задатку преко текстуалног медијума (Kirschner et al., 2018: 10). Стога, сматрају да наставници треба да открију које технике за подстицање сарадње дају најбоље резултате у различитим окружењима, јер је могуће да сарадња у једним околностима помаже учење, а у другим отежава.

Текстуални задаци (семинарски радови, анализе, сажети, преводи) чине окосницу филолошких студија, и они традиционално подразумевају индивидуални рад. Једно од недовољно анализираних питања јесте и начин на који Мудл може да допринесе сарадничком раду на таквим задацима. Занимљив допринос разматрању тог питања даје ауторка Љубојевић (Ljubojević, 2016), која је показала да сараднички рад и у писању доводи до бољих резултата, помоћу активности као што су *вики*, *форум* и *радионица* на Мудлу. Према њеним резултатима, вежба вршњачког оцењивања есеја корелирала је с бољим резултатима оних који су радили у наведеним алатима, и то нарочито у погледу организовања структуре есеја, формулисању тезе, главних мисли и поткрепљујућих примера. У преводилачким задацима решавање културолошких празнина захтева креативност, као и примену установљених принципа превођења кроз одабир одговарајућих техника. У тој фази сарадња и дискусија између студената од највећег су значаја. Међутим, има истраживања (Đukić-Mirzayants, 2019; Eraković i Lazović, 2017) која показују да студенти најмање сарађују у тој фази, чак и када раде у окружењу Мудла.

У наставку се прво бавимо испитивањем постојеће праксе у примени Мудла на филолошким студијама, с намером да сагледамо у којој мери се његова примена подудара са социоконструктивистичким поставкама на којима је Мудл заснован (Damjanović i sar., 2013), а потом дајемо и пример активности којом се ефикасно подстиче сараднички рад на текстуалним задацима.

Методологија истраживања

Испитивачка ишћања. У сагледавању релевантних аспеката примене Мудла тражимо одговоре на следећа питања:

1. Колико су бројне групе на којима се одвија настава уз помоћ Мудла?
2. Које врсте и типови активности су најчешће у употреби на филолошким предметима?
3. На који се начин остварује потенцијал интерактивног окружења као алата за подршку колаборативном учењу?
4. Колико је заступљен индивидуални приступ студентима?
5. На који се начин подстиче колаборативни облик учења у текстуалним задацима?
6. Који су постојећи проблеми и потенцијална ограничења у употреби Мудла из угла наставника?
7. На који начин се превазилазе ограничења у употреби Мудла?

Испитиваници. Истраживањем су обухваћена четрдесет четири наставника и сарадника (N=44), запослена на Филозофском факултету у Новом Саду, Филолошком факултету у Београду (Србија), Филозофском факултету у Осиеку, Филозофском факултету у Загребу (Хрватска), Филозофском факултету у Љубљани и Филозофском факултету у Марибору (Словенија).

У Табели 1 приказана је дескриптивна статистика структуре испитаника и заједнички профил, који обухвата тачан број испитаника и процентуалну заступљеност у целом узорку према држави, звању, укупном броју година у настави на свим нивоима образовања, укупном броју година у настави у високом образовању, те према периоду употребе Мудла у настави.

Табела 1. Дескриптивна статистика ируктуру ииийаника.

	N	%
1. Држава		
Хрватска	24	54,5
Србија	13	29,5
Словенија	7	15,9
2. Звање		
доцент	17	38,6
ванредни професор	10	22,7
асистент	6	13,6
лектор	4	9,1
редовни професор	3	6,8
сарадник у настави	2	4,5
виши лектор	2	4,5
3. Укупан број година у настави		
мање од 10 година	8	18,2
од 10 до 20 година	26	59,1
више од 20 година	10	22,7
4. Укупан број година у настави у високом образовању		
мање од 10 година	10	22,7
од 10 до 20 година	25	56,8
више од 20 година	9	20,5
5. Употреба Мудла у настави		
мање од годину дана	1	2,3
од 1 до 5 године	12	27,2
више од 5 година	31	70,5

Просечан број година у настави износи $M=16,43$ (између три и тридесет пет година), у високом образовању $M=14,97$ (између једне и тридесет једне године), док просечан број година употребе Мудла износи $M=6,75$ (од шест месеци до петнаест година). Иако је узорак, статистички посматрано, релативно мали, може се сматрати пригодним и одговарајућим, узимајући у обзир да је циљ истраживања установити карактеристике постојеће праксе у примени Мудла у компјутерски подржаној универзитетској настави на филолошким предметима са сродном педагошком традицијом, када је реч о овом типу студија. Занимали су нас, пре све-

га, примери добре праксе или пракса оних наставника који Мудл користе у довољно дугом периоду да се субјективно сматрају компетентним корисницима². Таква популација је сама по себи мала, јер је ограничена бројем универзитета на којима се изучавају филолошки предмети, бројем наставника на филолошким предметима који у настави користе Мудл и бројем наставника који су спремни да учествују у истраживањима овог типа, али је уједно одговарајућа за наше истраживање, с обзиром на то да обухвата наставнике различитих звања и искустава у настави, као и искустава у употреби Мудла.

Метода ирикуиљања иодаиика. За потребе истраживања осмишљен је онлајн упитник³ који се састојао од двадесет два питања. У летњем семестру школске 2017/2018. године линк до упитника дистрибуиран је путем имејла наставницима и сарадницима запосленим на језичким одсецима на појединим факултетима у Србији⁴, Хрватској и Словенији. Циљ је био двојак: (а) да се утврди специфична употреба едукативне платформе Мудл у настави на филолошким одсецима, али и (б) да се утврди учесталост употребе појединих активности, а самим тим и обједине подаци о искуству наставника у досадашњој пракси коришћења Мудла као система за подршку учењу.

2 Многи потенцијални испитаници које су истраживачи контактирали изузели су се из популације, јер се не осећају као довољно обучени или искусни корисници Мудла.

3 Због једноставности употребе и могућности постављања више од десет питања изабран је Гуглов сервис Google Forms. Упитник је био доступан на линку: <https://goo.gl/forms/RRgeuXYrONvBDLZQ2>.

4 Контактрани су и предавачи на Филозофском факултету у Крагујевцу и Филозофском факултету у Нишу, који су навели да не користе Мудл, већ платформе попут Едмод и ПБ воркса и друштвене мреже попут Фејсбука.

Инструмент. У првом делу упитника тражени су општи подаци о испитаницима, и то: звање, афилијација, укупан број година у настави на свим нивоима образовања и у високом образовању, дужина примене Мудла у настави, називи предмета који су подржани на Мудлу и оквиран број студената који похађа наставу из тих предмета. Питања у другом делу упитника односила су се конкретније на примену Мудла и других видова рачунарске подршке настави којим га допуњују. Испитаници су наводили како су савладали Мудл, као и које су наставне циљеве желели, а које успели да остваре. Трећи део је испитивао употребу активности које Мудл омогућава и разлоге због којих се неке не користе. У последњем, четвртном делу испитаници су одговарали на питања о активностима које користе за текстуалне задатке и начинима на које студентима достављају повратну информацију. Последње питање односило се на опис садржаја које наставници, упркос могућностима и алатима које платформа нуди, и даље не могу да остваре.

Обрада података. С обзиром на то да су добијени подаци и квантитативни и квалитативни, коришћена је комбинована метода обраде података. За обраду квантитативних података из упитника коришћен је статистички пакет IBM SPSS 22.00. Прикупљени подаци су кодирани, а потом и обрађени методом дескриптивне анализе, а затим и применом непараметријских тестова (хи-квадрат тест, Макнемаров тест и Крускал-Волисов тест), с обзиром на то да су подаци номиналне и ординалне природе.

У вези с питањем утицаја примењене технолошке подршке на суштински другачији приступ настави, проверавамо и у којој мери постојање обуке или дужина коришћења Мудла подразумева и промену доминантног облика наставе са трансмисионог на конструктивистички. У том погледу тестирамо следеће две нулте хипотезе:

H_0 (1): Не постоји статистички значајна разлика у примени Мудла између оних који су прошли формалну обуку за коришћење платформе и оних који нису.

H_0 (2): Не постоји статистички значајна разлика између година коришћења платформе и употребе активности на Мудлу.

Резултати истраживања

Наставници и сарадници на филолошким групама неретко држе предавања и вежбе из више од једне групе предмета. Табела 2 приказује заступљеност различитих предмета из области превођења, лингвистике, књижевности, методике наставе, учења страног језика и културологије на платформи Мудл у испитаном узорку.

Табела 2. Заступљеност предмета на Мудлу у испитаном узорку.

	N	%
1. Преводилачки предмети	22	50
2. Лингвистички предмети	16	36,4
3. Учење страног језика	13	29,5
4. Књижевни предмети	6	13,6
5. Културолошки предмети	5	11,4
6. Методички предмети	4	9,1

Минимални број студената који прати наставу кретао се од три до осамдесет седам, а максимални од шест до двеста студената. Фреквенција просечног броја студената приказана је у Табели 3.

Табела 3. Фреквенција просечног броја студената.

Просечан број студената	N	%
мање од 10 студената	5	11,6
од 10 до 30 студената	13	30,2
од 30 до 50 студената	11	25,6
више од 50 студената	14	32,6

Већина испитаника не користи друге платформе у образовне сврхе, док је међу 36,4% оних који их користе најчешћи Фејсбук (20,5%). Појединачно се наводе и платформе Едмодо и ПБ воркс (енг. *PBworks*), али и сервиси за размену видео-материјала попут Јутјуб и Вимео канала и сервиси за чување и дељење података и фајлова, нпр. Дропбокс (енг. *Dropbox*).

Када је реч о контексту примене Мудла као система за управљање учењем, чак 69,8% испитаника је почело да га користи зато што је образовна институција препоручила употребу у настави, јер је препознала потенцијал и додатне могућности за увођење нових облика учења. Та препорука није истовремено и обавезивала наставнике да га примењују. Знатно мањи, али не и занемарљив, број (18,6%) одлучио се за употребу Мудла на иницијативу и препоруку колега. С друге стране, испитаници су савладали основне функције платформе на различите начине: (а) уз институционалну подршку, похађањем званичне обуке за наставнике (75%); (б) самоиницијативно и самостално, помоћу туторијала на интернету (27,3%) или по принципу покушаја и грешака (25%) и (в) уз помоћ колега (29,5%).

У Табели 4 приказана је дескриптивна статистика за препознате важне циљеве примене Мудла. Према добијеним подацима, најбитнији циљеви су: омогућавање прегледног приказа целог курса у електронском облику (95,5%), постављање информација (97,7%) и праћење активности студената у вези са постављеним материјалом (63,6%), док су најмање битне провере знања студената помоћу квизова и тестова (36,4%), заједничко креирање садржаја (40,9%) и интеракција између наставника и студената на часу (27,3%).

Табела 4. Дескриптивна статистика за препознате важне циљеве примене Мудла.

Важни циљеви примене Мудла	Небитно		Битно	
	N	%	N	%
Постављање информација	1	2,3	43	97,7
Прегледан приказ курса	2	4,5	42	95,5
Праћење активности студената	16	36,4	28	63,6
Интеракција између часова	19	43,2	25	56,8
Заједничко креирање садржаја	26	59,1	18	40,9
Провера знања студената	28	63,6	16	36,4
Интеракција на часу	32	72,7	12	27,3

Испитаници су поред понуђених одговора имали могућност да упишу и друге циљеве које су сматрали релевантним. Међутим, одговори су углавном наглашавали предности употребе Мудла, попут брзог информисања, временски и просторно неограниченог приступа платформи, предаје домаћих задатака и постављања рокова за предају задатака.

Табела 5, с друге стране, даје преглед дескриптивне статистике за циљеве примене Мудла који се остварују у настави. Резултати показују да се Мудл најчешће користи за прегледан приказ курса (93,2%) и постављање информација студентима (93,2%), као и праћење активности студената (59,1%).

Табела 5. Дескриптивна статистика за остварене циљеве примене Мудла.

Остварени циљеви примене Мудла	Не		Да	
	N	%	N	%
Прегледан приказ курса	3	6,8	41	93,2
Постављање информација	3	6,8	41	93,2
Праћење активности студената	18	40,9	26	59,1
Интеракција између часова	24	54,5	20	45,5
Заједничко креирање садржаја	30	68,2	14	31,8
Провера знања студената	33	75	11	25
Интеракција на часу	38	86,4	6	13,6

Испитаници који су одабрали одређене циљеве као релевантне исте циљеве углавном и остварују у настави, тј. користе Мудл у те сврхе – према резултатима Макнемаровог теста, не постоји статистички значајна разлика између препознатих и остварених циљева (за шест од укупно седам циљева $p > 0,05$). Статистички значајна разлика уочена је једино у погледу интеракције на часу ($p = 0,031$, $p < 0,05$), што значи да мали број испитаника који је издвојио овај циљ као релевантан не успева да га реализује.

Платформа Мудл кориснику нуди двадесет три различите активности. Резултати показују да се најчешће користе *гајтоијеке* (86,4%), *форуми* (75,0%), *загаци* (72,7%) и линкови, тј. *веб-адресе* (68,2%), док се активности и ресурси попут *HotPot шесџа* (2,3%), *IMS њакеџа* (2,3%), *радионице* (6,8%), *кџије* (9,1%), *уџиџника* (11,4%) и *избора* (11,4%) користе врло ретко или никада (*SCORM њакеџ*). Закључујемо да се у настави користе активности које су најсродније традиционалној настави (постављање задатака и датотека), док су активности које подржавају интерактивну наставу заступљене знатно мање. Једини податак који би могао да буде у супротности с таквим закључком јесте висок проценат употребе *форума* (75%). Међутим, у упитнику није прецизирано да ли се *форум* користи у склопу задатка или као средство за обавештавање полазника курса о новостима између часова. Остали одговори указују на то да се *форум* користи као алатка за обавештавање, не за подстицање дискусије у вези са задатком.

При тестирању прве хипотезе анализа показује да не постоји статистички значајна разлика између похађања обуке и употребе активности (за све двадесет три активности $p > .05$). Другим речима, похађање обуке не утиче на избор активности. Прва хипотеза се стога прихвата и потврђује.

У нашем узорку распон коришћених активности био је од један до седамнаест актив-

ности, најчешће између четири и дванаест (34,2% активно користи између четири и шест различитих типова, 15,9% испитаника седам и осам, 31,7% између девет и дванаест). Различити су разлози због којих испитаници поједине активности не користе:

1. не разумеју њихову сврху – 6,8%;
2. немају довољно времена за додатно учење о новим активностима – 31,8%;
3. нису потребне за извођење наставе – 9,1%;
4. сувише су компликоване – 20,5%;
5. не одговарају типовима задатака на предмету – 72,7%.

Што се тиче повезаности дужине коришћења Мудла и броја активности које се примењују у настави, Крускал-Волисов тест показује да не постоји статистички значајна разлика између година коришћења платформе (Гр1, N=7: до три године; Гр2, N=6: од три до пет година; Гр3, N=31: више од пет година) и броја активности које се користе ($\chi^2(2, N=44) = 0.982$, $p = .612$). Подаци, дакле, потврђују хипотезу да не постоји статистички значајна разлика између година коришћења платформе и употребе активности на Мудлу.

Од значаја је било и утврдити да ли је доминантан облик наставе када се користи Мудл:

(а) *џрансмисиона наџава*, коју карактерише централна улога наставника у учионици – наставник процењује која знања студентима недостају, да би их затим „пренео“ расположивим средствима, при чему се Мудл користи за постављање презентација и задатака, или

(б) *колаборативна наџава*, заснована на *социоконџруктивистичкој еџистемологији*, где је улога наставника да створи услове за стицање знања, а улога ученика да, радећи на практичним задацима, открије која су му знања потребна, а затим у сарадњи са наставником и вршњацима то знање или ту вештину усвоји. Такав приступ

зависи од квалитета интеракције на часу између самих ученика и ученика и наставника.

Након унакрсне анализе зависних варијабли (остварених циљева и употребе активности), уочавају се две статистички значајне повезаности умереног интензитета. У питању је најпре повезаност између остваривања интеракције на часу и употребе следећих активности: *ћаскаонице* ($\varphi=0.370$, $p=.014$), *база йодатјака* ($\varphi=0.413$, $p=.006$), *екстерној алаија* ($\varphi=0.351$, $p=.020$), *коменјара* ($\varphi=0.322$, $p=.033$), *речника* ($\varphi=0.297$, $p=.049$) и *йесја* ($\varphi=0.351$, $p=.020$). С обзиром на то да су све вредности фи-кофицијента позитивне, произлази да наставници и сарадници који чешће користе наведене активности истовремено и остварују интеракцију на часу.

Друга статистички значајна веза тиче се повезаности заједничког креирања садржаја као оствареног циља и употребе активности *задајак* ($\varphi=0.418$, $p=.006$), *база йодатјака* ($\varphi=0.332$, $p=.028$), *екстерни алаиј* ($\varphi=0.439$, $p=.004$), *коменјар* ($\varphi=0.390$, $p=.010$), *речник* ($\varphi=0.686$, $p=.000$), *лекција* ($\varphi=0.325$, $p=.031$), *йесј* ($\varphi=0.458$, $p=.002$), *вики* ($\varphi=0.500$, $p=.001$) и *вед-адреса* ($\varphi=0.362$, $p=.016$). Позитивне вредности фи-кофицијента показују да наведене активности чешће користе наставници који креирају садржај заједнички са студентима.

Што се квалитативних података тиче, питање о типовима активности које примењују за текстуалне задатке као што су есеј, сажимање текста и превођење било је отвореног типа. На ово питање су одговорила тридесет три испитаника (75%). Најчешћа активност за писање текста била је *задајак* (деветнаест испитаника, 43%). Његова формулација садржавала је објашњење типа задатка и рок за предају, и на њих су наставници обично давали индивидуалну повратну информацију у виду коментара грешака. У два одговора помиње се *форум* као вид подстицања интеракције између студената пре постављања писаног одговора на задату тему. Преко комен-

тара на постављене *задајке*, размене унутар *форума* и *ћаскаонице*, па и уноса у *јосар* и прилога у *радионици* - наставници имају могућност да реагују и на оно што студенти раде између часова. Више од половине испитаних (двадесет осам) то и чини, путем индивидуалних коментара на све релевантне аспекте предатих задатака, док друга половина коментаре даје усмено, на наредном часу. Шеснаест наставника даје индивидуалне писане коментаре на задатке у целини, док девет на Мудл поставља писани сажетак главних примедба на уочене недостатке, ком могу приступити сви студенти. Примећујемо да од двадесет пет наставника који раде са бројним групама (за филолошке студије то је свака група од преко тридесет студената) свега осам даје сумарне закључке у вези са урађеним задацима, што значи да, без обзира на број студената, настава буде индивидуализована.

Када је реч о недостацима примене Мудла, свега седам наставника је имало конкретну представу о томе шта би у Мудлу више одговарало њиховим потребама и те примедбе су углавном у вези с текстуалним задацима. Њих четворо указују на потребу да се у оквиру Мудла, без увођења документа у Ворду, директно унесе коментари у текстуалне задатке, јер скидање студентских задатака, њихово коментарисање и поновно враћање на Мудл, у зависности од величине групе и квалитета интернет везе, одузима превише времена. Примедбе се односе и на старомодан изглед корисничког интерфејса, поготово када је реч о *форуму*, који би требало да буде сличнији друштвеним мрежама. Неколико наставника верује да студенти недовољно користе Мудл, јер нису довољно упознати с његовим потенцијалима.

Дискусија

У посматраном узорку Мудл се у подједнакој мери користи као технолошка подршка у

настави с малим и с великим групама. С обзиром на то да се користи као подршка, а не као замена наставе у учионици, јасно је да се доминантни разлог његове примене не може тражити у финансијским разлозима, тј. смањењу трошкова извођења наставе (уп. Wanner & Palmer, 2015: 15). Мудл се у региону примењује да би унапредио наставу, стога је занимљиво видети ког су типа та унапређења. Наведени резултати потврђују да се платформа Мудл, иако осмишљена да омогућава колаборативни облик наставе, доминантно користи као средство преноса садржаја, а не за подстицање сарадње у овладавању знањима и вештинама између студената, па ни између наставника и студената. Другим речима, Мудл се користи да подржи *иреовлађујући трансмисиони ирисџиу*. Такав закључак потврђују и друга истраживања у Србији – доминантна активност је читање постављених презентација, а студенти у таквим окружењима имају углавном пасивну улогу (Ераковић и Лазовић, 2017: 268; Радић-Војанић, 2011: 131).

Подаци говоре да интеракција студената у настави није важна за испитанике (72,7%), па ни активности које подстичу сарадњу, као што су *вики*, *иричаниоца*, *радионица* и слично, нису значајно заступљене (од 7% до 20%). Амерички истраживачи развојних модела за интеграцију технологије у настави предвиђају да до промене трансмисионог приступа у колаборативни долази након пет до шест година примене технологије (Ertmer, 2005: 27). Ертмер сматра да такво уверење треба тестирати, а наше истраживање потврђује његову претпоставку да дужина коришћења технологије не доводи до промене наставног модела. Исто тако, ни обука у коришћењу технологије нема значаја уколико она није праћена обуком о другачијим наставним моделима које таква технологија може да подржи, јер наши подаци показују и да су наставници примењивали едукативну платформу у складу са циљевима које су поставили, а који су се уг-

лавном односили на једносмерно обавештавање (наставник → студент).

Подстицање сарадничког рада на задатку. Могућности Мудла за подстицање аутономности и интерактивности углавном су неискоришћене и разлози за то, чини се, леже и у ограниченим могућностима Мудла да подржи истовремени рад на тексту без увођења нових алата. Истовремено, једна од предности Мудла као платформе управо је лакоћа с којом се нови алат може додати увођењем линка. Текстурални задатак може се организовати у окружењу Гугл документа, тако да сви студенти (и наставник) у реалном времену виде рад свих и могу да уносе измене. Поред тога што истовремена појава различитих превода на екрану може да делује подстицајно на укључивање и оних који су обично мање активни, такво окружење ствара услове да студенти уче и једни од других а не само од наставника. Наставник као извор критеријума тако прелази у други план, а студент се мотивише да преузме одговорност за сопствена знања и способности. Рад на преводилачким задацима у том окружењу омогућава студентима да уоче различите нивое преводилачких способности вршњака, што их подстиче да задатку посвете више времена и пажње. Познато је и да задатак оцењивања подстиче развој критичког мишљења код оног који оцењује, и да вршњачки сараднички рад подстиче учење, поготово када подразумева трансактивни дијалог, као што су критика, преиспитивање и усаглашавање у дискусији (Popov, Van Leeuwen & Buist, 2017: 426). Тако, рецимо, редактура превода, што је чест тип задатка на преводилачким курсевима, постаје занимљивија када они који преиспитују квалитет једног превода могу истовремено да виде коментаре других на сопствени превод, као и све остале преводе и примедбе на њих.

Убацавањем Гугл документа на платформу постиже се још један важан циљ, посматрано с аспекта времена које наставник мора да уло-

жи да би ученик добио индивидуалну повратну информацију. У одговорима на питање о недостацима Мудла испитаници коментаришу превелики број корака (кликова) у маневрисању документима на Мудлу, као што су скидање документа, његово постављање назад на платформу, подешавање приступа и слично. Убацавањем линка за Гуглов документ, уместо постављања активности *задатак*, сви ти кораци ефикасно се заобилазе, јер су све интервенције на тексту видљиве свима који му приступе.

Закључак

У протеклој деценији поједине високошколске институције у региону изабрале су платформу Мудл као своју званичну електронску учионицу. Основне функције Мудла су корисне и олакшавају наставни процес и на филолошким студијама. Платформа, између осталог, омогућава прегледно праћење свих активности на предмету и помаже да се градиво сагледа као хронолошка целина због начина организовања материјала, тј. лекција. Међутим, остваривање потенцијала технолошке подршке за инте-

рактивнију наставу подразумева прилагођавање традиционалних задатака новом медијуму, који суштински демократизује интеракцију на часу тиме што сви могу приступити свему, синхронно или асинхронно. У неке од најважнијих предности Мудла свакако спада и његова отвореност за увођење нових алата, који омогућавају заједничко креирање садржаја. Ово истраживање је показало спремност наставника да уведу технолошке новине у наставу, као и да је њена употреба неодвојива од циљева наставе – али и да се сама примена иновативне технологије и дужина њене употребе не могу поистоветити са променом наставног модела. Као и у свим другим, и у овој области је од великог значаја размена искустава у погледу разраде типова задатака који омогућавају интеракцију у развијању филолошких знања и вештина, поготово оних који се традиционално виде као индивидуалистички, као што је рад на тексту. Исто тако, потребно је организовати и осмислити обуке које би помогле наставницима да лакше савладају не само основне функције већ и колаборативни потенцијал платформе.

Литература

- Boelens, R., Voet, M. & De Wever, B. (2018). The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. *Computers & Education*, 120, 197–212. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.02.009
- Damjanovic, V., Jednak, S. i Mijatovic, I. (2013). Factors affecting the effectiveness and use of Moodle: students' perception. *Interactive Learning Environments*, 23 (4), 496–514. DOI: 10.1080/10494820.2013.789062
- Đukić-Mirzayants, M. (2019). The Effectiveness of Learning German on Moodle. *Inovacije u nastavi*, 32 (3), 130–150. DOI: 10.5937/inovacije1903130D
- Eraković, B. (2017). To what extent do student expectations influence the application of a collaborative learning model? In: Hagemann, S., Neu, J. & Walter, S. (Eds.). *Translationslehre und Bologna-Prozess: Unterwegs zwischen Einheit und Vielfalt / Translation/Interpreting Teaching and the Bologna Process: Pathways between Unity and Diversity* (283–307). TransÜD 87. Berlin: Frank & Timme.
- Eraković, B. i Lazović, V. (2017). Prednosti i nedostaci sistema za podršku učenju u konstruktivističkom pristupu nastavi prevodenja iz perspektive studenata: Mudl i Edmodo. *Nastava i vaspitanje*, 66 (2), 259–272. DOI: 10.5937/nasvas1702259E

- 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.
- Gojkov, G. (2002). Od konstruktivizma do alosteričnog modela učenja. *Zbornik Instituta za pedagogiju*, 17, 30–41.
- Gojkov, G. (2006). *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije: Uvod u pedagošku metodologiju*. Vršac: Tuli. Posećeno 10. septembra 2019. godine na: <http://www.uskolavrsac.edu.rs/KnjigeGG/Metateorijske%20koncepcije%20pedagoske%20metodologije.pdf>.
- Gojkov-Radić, A., Šafran, J. (2019). Mišljenje studenata o primeni Moodle platforme za učenje stranog jezika struke. *Inovacije u nastavi*, 32 (2), 135–150. DOI: 10.5937/inovacije1902135G
- Ivanović, M., Welzer, T., Putnik, Z., Hölbl, M., Komlenov, Ž., Pribela, I. & Schweighofer, T. (2009). Experiences and privacy issues – usage of Moodle in Serbia and Slovenia. In: *Interactive Computer Aided Learning* (416–423). International Conference ICL 2009 *Interactive Computer Aided Learning*. Austria: Villach.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju. Posećen 30. avgusta 2019. godine na: http://eduforum.rs/pdf/Aktivno_ucenje_sr.pdf.
- Kim, M. K., Kimb, S. M., Khera, O. & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *Internet and Higher Education*, 22, 37–50. DOI: 10.1016/j.iheduc.2014.04.003
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75–86. DOI: 10.1207/s15326985ep4102_1
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2009). Epistemology or pedagogy, that is the question. In: Tobias, S. & Duffy, T. M. (Eds.). *Constructivist instruction: Success or failure?* (144–157). New York: Routledge.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., Kirschner, F. & Zambrano, R. J. (2018). From cognitive load theory to collaborative cognitive load theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13 (2), 213–233. DOI: 10.1007/s11412-018-9277-y
- Kovačević, Z. (2004). Kooperativni oblici učenja u nastavi koja traži i daje više. *Pedagogija*, 42 (1), 104–110.
- Ljubojević, D. (2010). Primena LMS Moodla u nastavi stranih jezika. *Inovacije u nastavi*, 23 (4), 115–125.
- Ljubojević, D. (2016). *Razvoj veštine akademskog pisanja na engleskom kao stranom jeziku pomoću alata za saradničko učenje i ocenjivanje* (neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet.
- McKenzie, W. A., Perini, E., Rohlf, V., Toukhsati, S., Conduit, R. & Sanson, G. (2013). A blended learning lecture delivery model for large and diverse undergraduate cohorts. *Computers & Education*, 64, 116–126. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.01.009
- Milićević, V., Milićević, Z. i Milić, N. (2014). Elektronsko učenje u Srbiji primenom Moodle Softvera. *BizInfo*, 5 (1), 71–82.
- OECD (2005). Executive summary: E-learning in tertiary education: Where do we stand? Retrieved September 1, 2019. from [www: http://www.oecd.org/innovation/research/34899903.pdf](http://www.oecd.org/innovation/research/34899903.pdf).
- Pavlović, B. (2004). Partnerski odnosi u nastavi kao faktor podsticanja učenja i kognitivnog razvoja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 151–167. DOI: 10.2298/ZIPI0436151P

- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogledi na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 13 (2), 157–184.
- Pešikan, A. (2016). Najčešće zablude o informaciono-komunikacionim tehnologijama u obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 65 (1), 31–46.
- Popov, V., Van Leeuwent, A. & Buist, S. C. A. (2017). Are you with me or not? Temporal synchronicity and transactivity during CSCL. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33, 424– 442. DOI: 10.1111/jcal.12185
- Radić-Bojanić, B. (2011). E-collaboration at the university level: Google groups. In: Andevski, M., Arsenijević, O. (Eds.). *Knowledge, Education, Media* (127–132). Novi Sad: Faculty of Management.
- Silaški, N. (2012). Mudl kao platforma za učenje engleskog jezika struke. U: Radić-Bojanić, B. (ur.), *Virtuelna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti* (69–84). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ševkušić, S. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 94–110.
- Stein, J. & Graham, C. R. (2014). *Essentials for blended learning*. New York & London: Routledge.
- Taber, K. S. (2010). Constructivism and direct instruction as competing instructional paradigms: An essay review of Tobias and Duffy's constructivist instruction: Success or failure? *Education Review*, 13 (8), 1–44. DOI: 10.14507/er.v0.1418
- Tobias, S. & Duffy, T. (2009). *Constructivist instruction: Success or failure?* New York: Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, Q. (2009). Designing a web-based constructivist learning environment. *Interactive Learning Environments*, 17 (1), 1–13. DOI: 10.1080/10494820701424577
- Wanner, T. & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88, 354–369. DOI: 10.1016/j.compedu.2015.07.008

Прилог 1. Преводни еквиваленти за активности и ресурсе који се користе у српској верзији Мудла (3.1.1)

ACTIVITIES	АКТИВНОСТИ
Assignment	задаћака
Chat	чирчаоница
Choice	избор
Database	база података
External tool	екстерни алати
Feedback	коментар*
Forum	форум
Glossary	речник
HotPot	HotPot шесџ
Lesson	лекција
Quiz	шесџ
SCORM package	SCORM пакет
Survey	упитник
Wiki	вики
Workshop	радионица
RESOURCES	РЕСУРСИ
Book	књига
File	датотека
Folder	директоријум
IMS content package	IMS пакет
Label	напис
Page	страница
URL	веб-адреса

*) Ауторке су у раду користиле преводе активности и ресурса из српске верзије Мудла, изузев превода „упитник“ за Feedback, уместо ког су користиле „коментар“.

Summary

Moodle educational platform, which is based on socio-constructivist epistemology, is no longer a novelty in university-level teaching. The question is, however, to what extent the potential of the platform for collaborative work and the transfer of the central role from teachers to students has been operationalized in practice. Given that a significant part of the curricula of the philological academic courses involves writing texts, encouraging interaction among students on these tasks, which are usually performed independently, can be quite challenging. In this paper we examine the current practices in using Moodle at philological studies, in order to: identify the types of tasks used for achieving different teaching objectives, (b) analyze the reasons why other types of tasks are neglected and (c) determine the extent to which the platform is used for encouraging active participation and interaction among students. We present the results of the online questionnaire distributed to 44 teachers and associates at six universities from Serbia, Slovenia, and Croatia during the summer semester of 2017/2018. As the obtained data are both quantitative and qualitative, we applied a combined data processing method – descriptive analysis and nonparametric tests: chi-square test, McNemar's test, and Kruskal-Wallis test. According to the results, Moodle is used in philological courses for faster communication, more transparent access to teaching materials, and monitoring students' activities, therefore, more as a support to predominantly transmissive than collaborative teaching. To make Moodle more widely used as a support to teaching based on socio-constructivist epistemology, training in its application should include learning about the benefits of this approach to teaching. The obtained results indicate that there is a need to develop and test new activities which support peer cooperation on textual tasks.

Keywords: Moodle, university teaching, philological courses, collaborative teaching.