

Марина Ђукић Mirzayantz¹
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

УДК 81'243:37.018.43
DOI: 10.7251/FNR1920140M
Прегледни рад

ИСТОРИЈСКИ ОСВРТ НА УЧЕЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА ДАЉИНУ

Након дефинисања појма образовања на даљину, рад пружа детаљан историјски преглед различитих видова учења страног језика на даљину, почев од дописних курсева па све до (интелигентног) флексибилног учења. На примеру неколико глотодидактичких истраживања у којима се испитују ефекти појединих технологија приказаће се предности и недостаци учења страног језика на даљину у оквиру сваке описане генерације образовања на даљину. Једногласно мишљење стручњака јесте да су перманентно праћење и познавање педагошких вредности технолошких достигнућа кључ за успешну примену учења страног језика на даљину.

Кључне речи: дефиниција образовања на даљину, генерације образовања на даљину, учење страног језика на даљину, дописни курсеви, флексибилно учење, ефективност, одрживост

Појмовно одређење термина „образовање на даљину“

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

Након петогодишњег компаративног истраживања наставе на даљину на Институту за студије на даљину при Универзитету у Тибингену (нем. *Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen*), Ото Петерс (Otto Peters) је од 1974. до 1984. године радио као први ректор

¹ marina.djukic.mirzayantz@filfak.ni.ac.rs

немачког Универзитета на даљину у Хагену (нем. *Fern Universität Hagen*). Његова дефиниција описује овај вид образовања као индустријализован процес, који користи техничка средства како би досегао до великог броја студената:

„Настава/образовање на даљину (*Fernunterricht*) је метода преношења знања, вештина и начина рада рационализована поделом рада и организационим принципима, као и широком употребом техничких средстава, нарочито у сврху израде квалитетних наставних материјала. Она омогућава истовремено подучавање великог броја студената, ма где они живели. То је индустријализована форма подучавања и учења.“ (Peters 1973, цитирала Kraemer, 2008, p. 12).

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

„Настава на даљину се може дефинисати као породица инструкторних метода у којима се облици наставе изводе одвојено од учења, укључујући и оне облике који би у сличним ситуацијама били изведени уз присуство студената, тако да комуникација између наставника и студената мора бити омогућена путем штампаних, електронских, техничких или других уређаја“ (Moore 1973, цитирала Kraemer, 2008, p. 12).

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

„Термин 'образовање на даљину' покрива различите форме учења на свим нивоима, које нису под сталним непосредним надзором наставника присутног у истој просторији са ученицима, али које ипак имају корист од планирања, саветовања и подучавања образовне организације.“ (Holmberg 1977, цитирала Краемер, 2008, р. 13).

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

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

Киген тврди да овим не износи „још једну дефиницију образовања на даљину већ истиче оне елементе који су битни за сваку дефиницију“ (Краемер, 2008, р. 13). Његово тумачење образовања на даљину из 1990. године указује на различите термине који се користе у англофоној и германофоној средини, зависно од нивоа и врсте образовне установе (примера ради, термин *Fernunterricht* уопштено се односи на високе школе струковних студија, док се *Fernstudium* учесталије користи за универзитетску наставу):

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

на шпанском *education a distancia* и на португалском *teleducação*“ (Kraemer, 2008, p. 13).²

На основу изложеног, заједничке црте свих наведених дефиниција могу се свести на следеће: (1) образовање на даљину подразумева просторну и временску раздвојеност наставника и ученика; (2) упркос раздвојености, постоји двосмерна комуникација која може бити асинхрона, што значи да учесници не морају истовремено бити на мрежи (као што је, примера ради, дописивање е-поштом, размена порука на форумима), и синхрона када се контакт остварује у реалном времену (нпр. учешћем у просторијама за ћаскање или видео-конференцијама); (3) наставни материјали се достављају помоћу различитих медија (штампаних, визуелних, аудитивних, аудио-визуелних, електронских); (4) настава и учење на даљину одвијају се под окриљем образовне установе.

Генерације образовања на даљину

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

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

² Истакнуте речи се у оригиналу наводе курзивно.

Џејмс Тејлор иде корак даље и заступа мишљење да је на помолу пета генерација образовања на даљину (Taylor, 2001). Као и код Гарисона (Garrison, 1985), Тејлорову прву генерацију обележила је кореспонденција, тј. штампани материјали. Друга генерација обухвата мултимедије, аудио и видео касете, али и учење помоћу рачунара (Гарисон сврстава касете у прву генерацију). Трећа генерација је дефинисана као учење на даљину које укључује конференције на даљину (код Гарисона друга генерација). Флексибилно учење, како Тејлор назива четврту генерацију, ослања се на интерактивне мултимедије, интернет, мрежу и комуникацију путем рачунара, што одговара Гарисоновој трећој генерацији. На крају, Тејлорова последња генерација је тзв. Интелигентно флексибилно учење:

„Премда [флексибилно учење] још увек добија на популарности, већ се појављује пета генерација образовања на даљину, базирана на даљем искоришћавању нових технологија. Пета генерација има потенцијал да значајно умањи цену онлајн подучавања и тиме значајно повећа приступ могућем образовању и настави на глобалном нивоу. Кроз примену система за аутоматско давање одговора, који захтева употребу софтвера који може да скенира текст електронске поште и одговори интелигентно – без интервенције човека, пета генерација образовања на даљину, интелигентан флексибилан модел учења, донеће квантни скок на економској лествици исплативости.“ (Taylor, 2001, p. 1).

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

У следећем табеларном приказу (Табела 1: Генерације образовања на даљину; Извор: Kraemer, 2008, p. 20), Ангелика Кремер резимира ставове поменутих теоретичара, наводећи за сваку генерацију њене предности и недостатке, време настанка, медије које користи за доставу наставног материјала и врсту интеракције између наставника и ученика.

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

У наставку рада следи детаљнији хронолошки преглед развоја образовања на даљину, са посебним освртом на учење и наставу страних језика.³

Прва генерација

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

Према наводима Нофзингера (Noffsinger, 1928, цитирали Wang & Sun, 2001, р. 544), за утемељиваче дописне наставе страних језика слове Густав Лангеншајт (Gustav Langenscheidt) и Шарл Тусен (Charles Toussaint). Први уџбеник за самостално учење француског језика објавили су 1856. године у Берлину под називом *Brieflicher Sprach-und Sprechunterricht für das Selbststudium der französischen Sprache*. Тусен-Лангеншајт метод (нем. *Methode Toussaint-Langenscheidt*), који је у другој половини 19. века примењиван у дописним курсевима других страних језика, заснивао се на интерлинеарном преводу једноставних реченица, лако разумљивој фонетској транскрипцији и свакодневном понављању градива (Langenscheidt, 2017).

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

³ У даљем раду за термин *страни језик* користиће се енглеска ознака Л2.

Друга генерација

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

Аудио-касете су се показале као економски исплатив и ефикасан начин доставе наставног материјала. Осим што су слушали лекције са касета, ученици су снимке свог говора често слали наставнику на преглед. Он би им потом враћао касету са снимљеним сугестијама и правилним изговором истоветног текста. Основне замерке упућене таквом виду повратне информације односе се на следеће: преслушавање аудио-касета и снимање тонских записа захтевају велики ангажман наставника; није могуће утврдити да ли су ученици схватили разлику између правилног и неправилног изговора; интеракција није спонтана (Wang & Sun, 2001, p. 546).

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

Када је реч о ефикасности⁴, за време друге генерације настава Л2 на даљину позитивно је утицала како на развој рецептивних вештина и вештине превођења тако и на стицање лексичко-граматичког знања (Isenberg, 2010, p. 16). Упркос томе, ефикасност је била ограничена

⁴ Велики речник страних речи и израза одредницу *ефикасности* одређује као „деловорност, успешност, ефикасност“ (Клајн & Шипка, 2006, стр. 462). За Мару Ђукић ефикасност неке дидактичке иновације исто је што и ефикасност, у смислу да дидактичка иновација постиже очекивани циљ (Ђукић, 2003, стр. 54). Међутим, ако је циљ постигнут уз минималан трошак, онда се говори о образовној ефикасности (Ђукић, 2003).

и често условљена улагањем додатног времена наставника и ученика. Упоређујући успешност у коришћењу вештина између ученика експерименталне наставе (који су енглески језик у основној школи претежно учили самостално, читајући приче и слушајући аудио и видео траке) и ученика регуларне наставе, истраживачи су установили да су након шест година учења енглеског језика обе групе ученика показале исти учинак у разумевању писаног текста и говора, а да су ученици експерименталне групе имали лошије резултате у области писаног и донекле усменог изражавања (Lightbown et al., 2002, цитирала Isenberg, 2010, p. 16). Анализирајући свој програм учења јапанског језика на даљину, Катаока примећује да, иако педагошки делотворан, интерактивни програм учења путем видео-трака захтева још један сат учења седмично, као и додатно време које координатор програма мора да издвоји уз већ постојеће обавезе (Катаока, 1986, цитирала Isenberg, 2010, p. 16).

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

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

Трећа генерација

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

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

рада (Warschauer, 1996). Укључивали су текстове за читање, вежбе реконструкције, разне симулације и језичке игре.

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

Друга значајна новина која је унапредила учење на даљину јесте појава интернета. Његов развој текао је невероватном брзином. Већ осамдесетих година интернет је постао саставни део пословног и свакодневног живота појединца, да би деведесетих година доживео праву експанзију и знатно изменио начин образовања на даљину. Суштинску предност интернета, у односу на претходне моделе доставе наставних материјала, чине флексибилност, економичност и једноставност руковања (Wang & Sun, 2001, p. 549). Дидактизоване материјале на мрежи наставник лако може да коригује и допуни, штедећи тако време и новац. Претраживање релевантних интернет страница, читање новина и часописа у електронском облику, слушање радио-емисија и гледање видео-записа само су неки од примера употребе интернета, који отвара и могућност бављења лингвопрагматичким садржајима (Дурбаба, 2011, стр. 148).⁵

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

⁵ Лингвопрагматика или лингвокултурологија пружа знања о одређеним културним чињеницама и специфичностима простора у којем се Л2 користи (Дурбаба, 2011, стр. 47).

Током трајања треће генерације настава Л2 на даљину била је нешто успешнија од традиционалне наставе у погледу развијања вештине разумевања говора и вокабулара (Isenberg, 2010, p. 17). С друге стране, премда је показала ефективност, настава Л2 на даљину била је релативно не-одржива јер је, као и у претходној генерацији, захтевала далеко већи временски ангажман него настава у учионици. Као илустрација може послужити истраживање у коме су ученици шпанског језика учили језик тако што су директно пратили традиционалну наставу путем двосмерне видео-конференције (Isenberg, 2010, p. 17). На крају сваког часа ученици су имали обавезу да међусобно продискутују о ономе што су сазнали, поставе питања, ураде задатке користећи исту технологију. Њихов рад надгледао је и усмеравао екстерни наставник који је посредовао у свим формама кооперације између наставника у учионици и ученика који уче шпански на даљину. Ученици који су користили видео-конференцију имали су боље резултате на тесту за утврђивање језичке прогресије од ученика који су учили у учионици. Успех је приписан екстерном наставнику који је провео много времена пружајући ученицима подршку када наступе језичке тешкоће.

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

Четврта генерација

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

У претходној генерацији хипертекстови на интернету и електронска преписка помогли су ученицима да побољшају разумевање писаног текста и писано изражавање, али не и разумевање говора и усмено изра-

жавање. Интернет технологије у четвртој генерацији подстичу спонтану комуникацију и интеракцију у реалном времену, што одговара савременом концепту наставе Л2, који инсистира на решавању комуникативних задатака и аутономији ученика.

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

Из угла ефикасности, модели наставе Л2 на даљину који су настали током четврте генерације са успехом су развијали све језичке вештине у виртуелном окружењу. Емпиричари су установили да комбинована настава, у којој ученици комуницирају са наставником у учионици и путем интернета, доводи до унапређења усменог изражавања (Grgurović, Chapelle, & Shelley, 2013). Ипак, и у овим случајевима немогуће је поуздано утврдити да ли је владање говорним језиком остварено захваљујући времену проведеном у учионици или на мрежи (Isenberg, 2010, p. 18). Резултати на стандардизованом тесту *Versant*, који мери усмено изражавање, показали су да су ученици почетног и средњег нивоа који су пратили три различита вида наставе шпанског језика (традиционалну, комбиновану и виртуелну) остварили приближно сличан учинак (Blake et al., 2008).

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

Пета генерација

Пета генерација се често повезује са тзв. интелигентним учењем језика помоћу рачунара (енгл. *ICALL – intelligent computer-assisted language learning*, нем. *intelligentes computergestütztes Sprachenlernen*). Ова дисциплина рачунарске лингвистике већ дуже време је у фази развоја, али је још увек далеко од тога да има значајан утицај у глотодидактици. Јохан Гампер и Јудит Кнап дефинишу *ICALL* као „примену метода и техника вештачке интелигенције у учењу језика“ (Gamper & Knapp, 2002, p. 329). Наводећи бројна истраживања, Дитмар Резлер закључује да интелигентни рачунарски системи намењени учењу Л2 још увек безуспешно покушавају да симулирају људско понашање, односно људску интелигенцију (Rösler, 2007, p. 191). Рачунар и даље има веома ограничену улогу када је реч о повратној информацији приликом вежбања и решавања задатака полуотвореног и отвореног типа.

Када говоримо о будућности образовања на даљину, она се данас може назрети у развоју интерактивних виртуелних окружења какав је тродимензионални виртуелни свет Други живот (енгл. *Second Life*). Када се 2003. године појавио на интернету, Други живот привукао је велику пажњу стручњака за учење Л2 помоћу рачунара, који су у њему првенствено видели платформу за онлајн учење и подучавање (Крамер, 2008, р. 22).⁶ У Другом животу корисник може да изгради било који виртуелни објекат (универзитет, школу, библиотеку, учионицу) и осмисли било коју активност (предавање, семинар, креативну радионицу). Многе организације за културну размену (*Goethe-Institut, Istituto Italiano di Cultura, Istituto Cervantes, British Council*), одлучиле су да се придруже овој виртуелној заједници и понуде разноврсне активности за учење Л2. Примера ради, Гетеов институт на свом виртуелном острву организује бесплатан курс немачког језика (ниво А2), тематске дневне интеракције са искусним менторима, игре с поделом улога, кратке филмске пројекције (*Goethe-Institut, 2008*). Комуникација између учесника одвија се у реалном времену, путем текстуалних и/или говорних порука.

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

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

⁶ Да би неко постао становник овог виртуелног света, потребно је да отвори кориснички налог на адреси www.secondlife.com, преузме и инсталира програм и дефинише свог аватара (виртуелног лика коме може придодати визуелне карактеристике у складу са властитим жељама).

Закључак

Учење на даљину је активност која има прошлост дугу 170 година. У раду је приказан историјски развој учења Л2 на даљину почев од дописних курсева па све до (интелигентног) флексибилног модела учења. Разумевањем предности и недостатака различитих генерација технолошких иновација, образовне установе које планирају да примене учење Л2 на даљину много ће лакше изабрати технологију путем које ће преносити знање. Зато је важно да администратори и наставници перманентно прате технолошка достигнућа и трендове у области образовања на даљину, јер ће им то помоћи да изграде модел учења на даљину који ће да пружи најбољу равнотежу између ефикасности и одрживости. Бројна истраживања која се баве учењем Л2 на даљину могу помоћи наставницима страних језика у решавању проблема са којима се суочавају приликом осмишљавања својих онлајн курсева. Истраживачи упозоравају да је оптерећење наставника веома важан аспект који треба размотрити пре увођења курсева који се потпуно изводе на даљину.

ЛИТЕРАТУРА

- Blake, J. R., Wilson, L. N., Cetto, M., & Pardo-Ballester, C. (2008). Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms. *Language Learning & Technology*, 12(3), 114–127.
- Boyle, R. (1995). Language teaching at a distance: From the first generation model to the third. *System*, 23(3), 283–294. doi: 10.1016/0346-251X(95)00017-E.
- Đukić Mirzayantz, M. (2010). Primena autorskih programa u nastavi stranog jezika sa posebnim osvrtom na autorske programe *The Authoring Suite* i *Funwith Texts*. *Komunikacija i kultura online*, 1, 212–221.
- Gamper, J., & Knapp, J. (2002). A review of ICALL systems. *Computer Assisted Language Learning (CALL)*, 15(4), 329–342.
- Garrison, D. R. (1985). Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*, 6(2), 235–241.
- Goethe-Institut (2008). Second Life – ein zweites Leben. Доступно на: <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/prj/drj/arc/008/de3785222.htm>. Приступљено: 26. 02. 2017.

- Grgurović, M., Chapelle A. C., & Shelley, C. M. (2013). A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology-supported language learning. *ReCALL Journal*, 25(2), 165–198. doi: 10.1017/S0958344013000013.
- Isenberg, A. N. (2010). *A comparative study of developmental outcomes in Web-based and classroom-based German language education at the post-secondary level: Vocabulary, grammar, language processing, and oral proficiency development*. Необјављена докторска дисертација, одбрањена на америчком Државном универзитету у Пенсилванији.
- Kraemer, A. (2008). Formats of Distance Learning. U: Goertler, Senta and Winke, Paula (Eds.), *Opening Doors through Distance Language Education: Principles, Perspectives, and Practices*. San Marcos, TX: CALICO.
- Langenscheidt KG (2017). Meilensteine der Verlagsgeschichte. Доступно на: <https://www.langenscheidt.de/Unternehmen/ueber-den-Verlag-Meilensteine>. Приступљено: 26. 02. 2017.
- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. U: Mason, Robin and Kaye, Anthony (Ed.), *Mindweave: Communication, computers and distance education*. Oxford: Pergamon, 63–73.
- Rösler, D. (2007). *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Taylor, C. J. (2001). Fifth generation distance education. *Higher Education Series*, 40, 1–8.
- Vučo, J. (2009). *Kako se učio jezik*. Beograd: Filološki fakultet.
- Wang, Y., & Sun, C. (2001). Internet-based real time language education: Towards a fourth generation distance education. *CALICO Journal*, 18(3), 539–561.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and Language Learning: An Overview. *Language Teaching*, 31, 57–71.
- Warschauer, Mark (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. U: Fotos, S. (Ed.), *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International. Доступно на: <http://www.ict4lt.org/en/>. Приступљено: 26. 02. 2017.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zawacki-Richter, O. (2011). Geschichte des Fernunterrichts – Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. In: Schön, S., & Ebner, M. (Eds.), *L3T – Lernen und Lehren mit Technologien*. Graz: Technische Universität Graz, 1–9.

- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Ђукић Mirzayantz, М. (2013). Резултати примене ауторског програма *Hot Potatoes* у настави немачког језика као страног. *Иновације у настави*, 26(4), 79–85.
- Ђукић, М. (2003). *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Клајн, И., Шипка, М. (2006). *Велики речник страних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.

Marina Đukić Mirzayantz

HISTORICAL OVERVIEW OF DISTANCE FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Summary

The work provides insight into the historical development of distance education, with special emphasis on distance foreign language learning. The first forms of distance foreign language learning occurred in Germany in 1856 and were based on an exchange of letters. Communication between students and teachers has been very limited and slow by the undeveloped postal system at that time. When audio and audio-visual media (such as radio, television, audio and video cassettes) were brought into distance education in the 1960s, the presentation of learning materials was more concrete and understandable. Their didactic possibilities were reflected in the transfer of authentic materials. However, due to the lack of visual contact, the interaction of teachers and students was very complicated and did not give the expected results. The emergence of computers and web incorporated the possibilities from the previous periods (generations). Functional and technical integration of text, images, sound, animation and video enabled the students' different approaches to learning teaching materials, which increased the effectiveness of distance foreign language teaching. To get in touch and to work together with students, teachers use asynchronous and synchronous forms of CMC (such as chat rooms, social networking, audio and video conferencing). The development of interactive virtual environments and artificial intelligence created a new concept of dis-

tance foreign language which is predominantly based on the application of automated response systems and computer-student interaction. However, the computer still has a very limited role when it comes to simulating human behavior. Summarizing the above, we can conclude that the history of distance foreign language language has come a long way from correspondence courses to (intelligent) flexible learning on the web.