

Doc. dr Aleksandra Gojkov Rajić¹

UDK: 371.39

Doc. dr Jelena Prtljaga²

ISBN: 978-86-7372-227-6, 21 (2016), p.153-161

Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov” Vršac

Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu

Originalni naučni rad

ZNAČAJ DIGITALNIH TEHNOLOGIJA ZA PODSTICANJE SAMOREGULISANOG UČENJA KOD DAROVITIH KROZ SADRŽAJE STRANOG JEZIKA

Rezime: Autonomija učenja koja se danas smatra jednom od ključnih kompetencija trećeg milenijuma za sve ljude, posebno je značajna za darovite, jer im otvara mogućnosti za prevazilaženje svih eventualnih ograničenja i sputavanja mešovitog okruženja i nadoknađivanje onoga za šta su tim sputavanjem ostali uskraćeni, te time olakšava i puteve integracije darovitih u njihovo prirodno okruženje.

Ključne reči: samoregulisano učenje, daroviti, strani jezik.

Intenzivna diskusija o promeni perspektive sa usmerenosti na poučavanje ka fokusiranju na učenje već odavno zauzima značajno mesto u stručnoj diskusiji. Pri tome se pojačano ističe aktivna, konstruktivna uloga individue pri učenju koja je nezavisna od držanja nastavnika i nastavnih uslova (Friedrich, 2002: 2; Shuell, 1988: 285). Kao jedna od najaktuelnijih tema nametnula se autonomija učenja koja je bila podstaknuta fokusiranjem na vanškolsko, učenje odraslih u zapadnim industrijskim zemljama koje ne zavisi od institucija (Friedrich, 2002: 2). Pod ovim pojmom podrazumeva se osposobljenost pojedinca da se posveti novim zadacima i odgovornostima i da permanentno samoodgovorno usvaja nova znanja (Thissen, 1999: 1), te je ona konačno i definisana kao ključna kompetencija trećeg milenijuma. Reč je o kompleksnom obliku aktivnosti sa puno faseti, pri kome onaj ko uči može u odlučujućoj meri da doprinosi suštinskim odlukama, kao što su, da li će, kad, šta, kako i zašto učiti (Weinert, 1982: 102), to jest da osoba koja uči može značajno da utiče na odluke o ciljevima, mestu, vremenu, pomoći i kontroli, a posebno sadržajima učenja i da njima upravlja (Breuer, 2001: 88). Ovako definisana autonomija učenja predstavlja ideal kome uvek treba težiti, ali je posebno važna za darovite je im može omogućiti da, iako integrisani u mešovitu zajednicu vršnjaka, zadovolje sopstvene, puno veće, potrebe za informacijama.

Na prvi pogled bi se moglo pomisliti da će u ovakvom konceptu učenja učenici sve samostalno raditi, no ovako velika mera samoregulacije sopstvenog procesa učenja ipak se ne sme pomešati sa potpunim odbacivanjem stranog upravljanja, koje se posebno izražava kao postavljanje ciljeva, metoda, načina ili

¹ rajis@open.telekom.rs

² jpivan@hemo.net

resursa učenja (Reinmamm-Rothemeier & Mandl, 1995: 65; Noß & Achtenhagen, 2000: 235; Konrad & Traub, 1999). U tom smislu neki autori (Tough, 1989: 433) pozivaju na poseban oprez, podsećajući na činjenicu da ekstremni oblici, kako samoregulacije, tako ni spoljnog upravljanja pri učenju, nisu naročito efikasni, te je pri samoregulisanoj učenju ciljano vođenje od strane osobe koja poučava važna komponenta koje se ne može odreći i koja može značajno da utiče na uspeh učenja, budući da je po mišljenju teoretičara (Friedrich, 2002: 4), svaki namerno pokrenut proces učenja upućen kako na aktivnosti samog učenika, tako i na didaktičke aktivnosti drugih. Stoga se korišćenje nastavnika kao osobe sa kompetencijama u domenu sadržaja i didaktike može smatrati važnim sastavnim delom samoregulisanoj učenja (Schmidt, 2005: 3).

Imajući navedeno na umu uloga nastavnika se mora prilagoditi, to jest oni ne treba više da budu prenosioci znanja, već moraju postati pomoćnici u učenju, organizatori učenja, oni koji ga pripremaju, pri učenju savetuju i podstiču procese učenja stavljajući po potrebi svoje kompetencije učeniku na raspolaganje (Schütz & Wessel, 2002: 5). Ovakvo prilagođavanje nastavnika bi posebno značajno bilo za darovite, jer bi puno više odgovaralo njihovim potrebama i sposobnostima, te bi im omogućilo da slobodnije istražuju, pomeraju sopstvene granice, te ostvaruju sopstvene ideje.

U prilog pomenutoj potrebi prilagođavanja uloge nastavnika govore i rezultati eksplorativnog istraživanja izvedenog metodom sistematskog neeksperimentalnog posmatranja na prigodnom uzorku od 300 prema instituciji i godini studija približno ravnomerno raspoređenih studenata Visoke škole strukovnih studija „Mihailo Palov” u Vršcu i Učiteljskog fakulteta u Beogradu uz upotrebu upitnika DTSJ1, konstruisanog za potrebe ovog istraživanja, sa ciljem da se proverí hipoteza da se mogućnosti digitalnih medija za učenje stranih jezika nedovoljno koriste. Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da je neophodno da nastavnici preduzmu energičnije korake u usmeravanju, obučavanju i motivisanju učenika da svoja znanja prošire i korišćenjem novih elektronskih medija, jer u suprotnom veliki deo benefita izostaje. U prilog ovakvom zaključku govori i rezultat da su ispitanici sa godinom studija imali pozitivnije mišljenje o implementaciji digitalnih medija u učenje stranih jezika, što bi se moglo objasniti njihovim bližim upoznavanjem jer su im tokom studija postavljani takvi zadaci. Ovakvo usmeravanje i uvođenje učenika u korišćenje mogućnosti novih tehnologija za učenje stranog jezika omogućilo bi darovitim učenicima da metodom otkrivanja samostalno istražuju, te tako, dolazeći u sopstvenom tempu do novih saznanja, uče sadržaje stranog jezika na što prirodniji način, prema sopstvenim interesovanjima i sposobnostima.

Zaključak stručne diskusije je, da je ovakvo učenje sastavni deo nastave, koji se karakteriše velikom merom samoregulacije i samoorganizacije (Noß & Achtenhagen, 2000: 5; Weinert, 1982: 103; Tilch & Biel, 1998), te da se za njega mora osloboditi potreban prostor. No, samo oslobađanje prostora nije dovoljno za postizanje samoregulisanoj učenja, već je potrebno najpre kod učenika stvoriti neophodne predušlove za njegovo korišćenje (Friedrich, 2002:4). Smatra se (Noß & Achtenhagen, 2000: 235) da efikasnost samoregulisanih procesa učenja zavisi od pet

komponenti situacije u kojoj se učenje odvija, odnosno od: varijabli učenja ostavljenih na slobodan izbor, opcija koje se u njima sadrže, elemenata procesa učenja za koje su opcije relevantne, sposobnosti učenika da se njima efikasno bavi i pomoći koje može da koristi. Dakle, kompleksna interakcija između učenika i okruženja u kome uči je od izuzetnog značaja (Noß & Achtenhagen, 2000: 235; Kleinschroth, 1996: 29), to jest u uslove samoregulisano učenja spadaju kako interni faktori kao što su posedovanje neophodnih kognitivnih sposobnosti i strategija za rad i rešavanje problema, tako i oni spoljni, kao postojanje dovoljnih prilika i mogućnosti u okruženju (Breuer, 2001: 89; Konrad & Traub, 1999). Pomenute mogućnosti su u oblasti učenja stranog jezika značajno unapređene razvijanjem savremenih informacionih tehnologija, koje su ovoj oblasti otvorile neslućene mogućnosti, koje bi posebno mogle pomoći u podizanju kvaliteta nastave za darovite učenike, koji bi zahvaljujući njima mogli da zadovolje svoja interesovanja i strani jezik, iako van njegovog govornog područja, uče kao da su u njemu.

Samoregulisano učenje se smatra višeslojnim oblikom učenja, koje se karakteriše kompleksnom interakcijom učenika sa okolinom u kojoj uči i zahteva čitavu osobu. U stručnim krugovima su se kao glavne njegove komponente iskristalisale četiri: kompetentnost u oblasti metoda, motivacija, socijalna interakcija i korišćenje resursa (Friedrich, 2002: 5).

Da bi bio u stanju da usvaja nove informacije, učenik najpre mora raspolagati određenim kognitivnim strategijama za sticanje i korišćenje znanja (Breuer, 2001: 89; Friedrich, 2002: 5; Stadelhofer & Marquard, 1998: 13). Kao najkorisnije od onih koje se podrazumevaju pod pojmom kompetencije u oblasti metoda navode se strategije dekodiranja, koje doprinose trajnom memorisanju novih informacija, strategije održavanja, koje sprečavaju da se naučeno zaboravi, strategije pozivanja, strategije korišćenja znanja i strategije kontrolisanja, koje služe za planiranje i regulisanje procesa učenja (Friedrich, 1995). Ovu oblast savremeni autori (Schmidt, 2005: 4) dopunjavaju još i medijskim kompetencijama, to jest sposobnošću učenika da različite medijske ponude može da proceni i smisleno integriše u proces učenja, što je postalo posebno važno pitanje u savremenom dobu modernih digitalnih tehnologijama iz kojih je nastala široka lepeza medija, koji nude najrazličitije sadržaje. Reč je, dakle, o sposobnosti da se prepozna smisao i korist ponude, da se relevantni i ozbiljni sadržaji odvoje od onih nevažnih i neozbiljnih i da se u medijima ponuđene informacije prerade u znanje (Friedrich, 2002: 8).

Da bi se prethodno navedene strategije aktivirale neophodna je motivacija (Mietzel, 1998: 325; Dichanz, 2002), odnosno spremnost učenika da istrajno sledi postavljeni cilj (Schmidt, 2005: 5). Kao izuzetno važni preduslovi u ovoj oblasti ističu se (Friedrich, 2002: 6): intrinzična motivacija, kod koje određeni sadržaji sami podstiču na učenje, jer je prisutna radoznalost, zadovoljstvo i interesovanje za određeni sadržaj, te se proces učenja ne mora stalno i isključivo podsticati spolja nagradama kao što je pohvala ili ocena (Mietzel, 1998: 326). Ovakva motivacija češća je kod darovitih učenika, te se kod njih može očekivati i veći uspeh pri samoregulisano učenju. Pored ovoga važan preduslov predstavlja i pozitivna samouverenost u sposobnost učenja, odnosno uočavanje sopstvenih kompetencija i

shvatanje učenika da poseduje mogućnost kontrole i voljne strategije, koje podržavaju učenika da postavljene namere i ciljeve zadrži i zaštiti od drugih tendencija (Friedrich, 2002: 6), što je, takođe kod darovitih često zastupljeno. Smatra se (Schmidt, 2005: 5) da su sve navedene komponente motivacije tesno povezane i međusobno uslovljene, a razvijanje motivacionih preduslova za samoregulisano učenje u školskim okvirima veoma teškim i zavisnim od višestrukih faktora kao što su okruženje, pravo učestvovanja u odlučivanju o sadržajima, postavljanju zadataka, dozvoljenim stupnjevima slobode, nepostojanje straha i oblika vrednovanja veoma kompleksno (Mietzel, 1998: 329). Jasno je, međutim da je ono od izuzetnog značaja za sve, a posebno za darovite učenike, kojima bi dalo neophodnu mogućnost da slobodno, ali i odgovorno upravljaju sopstvenim učenjem i razvijanjem u svim oblastima, pa i u učenju stranog jezika.

Veoma važan sastavni deo samoregulisano učenja predstavlja korišćenje resursa, pri čemu se od učenika zahteva da samostalno nađe resurse relevantne za njegove potrebe, da bi ih potom smisleno integrisao u svoje proces učenja (Schmidt, 2005: 6). Ovo postavlja visoke zahteve njegovoj sposobnosti procene relevantnosti, selekcije informacija i organizacije, što su sve aktivnosti za koje su inače nadležni nastavnici i koje predstavljaju izazov za nekoga ko je u tome nov (Friedrich, 2002: 7), ali u čemu se daroviti učenici puno bolje snalaze i koji za njih istovremeno predstavljaju izazov. Pored uobičajenih resursa kao što su udžbenici, novine, knjige, AV mediji i drugo, pod resursima se još podrazumevaju i vreme, koje se mora dobro isplanirati i koristiti (Friedrich, 2002:7) i ljudski resursi (Stadelhofer & Marquard, 1998: 9), koji podrazumevaju obraćanje osobi koja može da bude od pomoći pri učenju kao neko ko poučava ili grupi sa kojom se pri učenju ostvaruje saradnja. Ovaj stav istovremeno podržava već navedeno mišljenje da samoregulisano učenje ne znači potpuno samostalno učenje i isključivanje nastave, nastavnika i bilo kog institucionalnog oblika učenja. Za darovite učenike to znači da se mogu za pomoć obratiti različitim osobama, ekspertima za oblast za koju se interesuju ili se povezati u grupe sličnih, zainteresovanih za istu temu, ili sličnih prema tempu učenja. Pri učenju stranog jezika to mogu biti i različiti forumi ljudi čiji se maternji jezik uči, te bilo koji oblik komunikacije putem elektronskih medija.

Zaključuje se (Schmidt, 2005: 6) da je za obezbeđivanje dobrih uslova za samoregulisane procese učenja neophodno u okruženju pružiti bogatu ponudu resursa, te se učionica za učenje stranih jezika mora pretvoriti u svet i radionicu za učenje koja nudi mnoštvo različitih informacija (Legutke und Müller-Hartmann, 2000: 11), što danas podrazumeva i široku lepezu mogućnosti elektronskih medija, posebno pogodnih za podsticanje i razvijanje samoregulisano učenja, za koje postoje velika očekivanja, budući da olakšavaju pristup resursima i omogućavaju prostorno i vremenski fleksibilne procese učenja i komunikacije (Friedrich, 2002: 7). Pored ovoga oni donose i nova iskustva i nova polja, mogu da prate i podržavaju proces učenja, nude nove forme učenja kroz oblike medijske prezentacije, omogućavaju interaktivno bavljenje materijalom, nude mogućnost komunikacije sa partnerima u učenju, savetnicima i ekspertima širom sveta, nude mogućnost da se formiraju sopstvene mreže i grupe za učenje, proširuju mogućnosti samoregulacije procesa učenja sopstvenim određivanjem pristupa sadržajima, omogućavaju veću

moгуćnost izbora materijala i metoda u procesu učenja, olakšavaju praćenje sopstvenog puta učenja, koji nije više linearno predodređen i olakšavaju mogućnost objavljivanja i prezentovanja naučenog (Stadelhofer & Marquard, 1998). U međuvremenu je uočeno da su početna očekivanja od savremenih tehnologija bila euforična (Schmidt, 2005: 8), te se ovom pitanju pristupilo više kritički, ali kada su daroviti učenici u pitanju pomenute prednosti savremenih tehnologija su upravo ono što je njima potrebno.

Navedene promene uticale su i na oblast učenja stranih jezika od koje se takođe zahteva intenzivna promena kulture učenja, odnosno zamenjivanje receptivnog usvajanja informacija samoregulisanim, aktivnim i učenjem otkrivanjem, odnosno da učenici postanu više subjekti, a ne samo objekti u procesu učenja, a za to su posebno pogodni novi mediji koji su danas dostupni svima. Iako se u stvarnosti često sa razočaranjem mora konstatovati da prosečni učenici nisu spremni da koriste prednosti koje im savremene tehnologije nude, te češće pribegavaju starom linearnom modelu i nastavi u kojoj su više objekti, kada su daroviti učenici u pitanju situacija se menja, te je značajno omogućiti im korišćenje mogućnosti informacionih tehnologija, koje za njih predstavlja blagoslov.

Različite informacione tehnologije implementirane su u različitim oblastima, a u učenju stranih jezika svoju primenu našli su, pre svega, kompjuterske igre i simulacije, elektronski rečnici, autorski programi i elektronski alati, na primer za obradu teksta, koji se koriste ređe, a posebno internet, multimedijalne enciklopedije, imejl i čet (Donath, 1997; Jahn, 2000; Neudecker, 2000; Kranz et al. 1997). Pored pomenutih postoje i programi za učenje i uvežbavanje osmišljeni za ciljano uvežbavanje određenih jezičkih veština. Ovi programi posebno su pogodni za oblasti usvajanja i utvrđivanja rečnika i gramatike, a svoju namenu našli su pre svega u domenu domaćih zadataka (Schmidt, 2005: 8), te se njihova implementacija čini još uvek nedovoljno osvetljenom, a oni, uprkos svim mogućnostima, nedovoljno iskorišćeni.

Verovatno najznačajniji i danas najprisutniji od savremenih elektronskih medija za učenje stranih jezika je internet, koji omogućava veoma brz pristup nezamislivo velikoj količini informacija koje su puno aktuelnije i obuhvatnije od svih tradicionalnih obrazovnih medija (Rademann, 1999: 251) i, za učenje stranog jezika veoma bitno, autentične, odnosno nisu ni na koji način prilagođavane za njegovu učenje. Pored toga informacije se na internetu prezentuju često multimedijalno, što može imati pozitivne efekte na uspeh učenja (Weidenmann, 2002), kao i povezanost različitih internet stranica, koja potpomaže asocijativne strategije učenja usmerene prema interesovanjima, koje su od posebnog značaja za samoregulisano učenje (Stadelhofer & Marquard, 1998: 45). Iako na internetu postoje sadržaji za gotovo sve oblasti, potrebno je biti sposoban snaći se u u tom moštvu u kome se mogu naći i one pogrešne, što je jedna od ključnih kompetencija (Stadelhofer & Marquard, 1998: 19). U učenju stranog jezika internet se pretežno koristi kao izvor za istraživačke projekte koje zadaje nastavnik i koji služe kao dopuna tradicionalnoj nastavi (Schmidt, 2005: 9), a može se koristiti i za zadatke u duhu akcionog pristupa (Polovina, Dinić, 2012). Budući da na internetu postoji materijal za bilo koju potencijalnu temu, time se otvara neograničen prostor, ali je

pri ovakvim veoma otvorenim i prema učenicima orijentisanim zadacima od najvećeg značaja formulisanje jasnih radnih zadataka da bi od površnog surfovanja po internetu postalo ciljano, ka cilju usmereno istraživanje značajno za učenje stranog jezika, koje se završava prezentovanjem stečenih znanja. Realizacija ovakvih zadataka od učenika traži bavljenje autentičnim i aktuelnim materijalom, što podrazumeva filtriranje, dokumentovanje i strukturisanje informacija na stranom jeziku značajnih za rešavanje zadatka, kao i njihovo prezentovanje na stranom jeziku, što su sve aktivnosti koje iz didaktičke perspektive čine vrednost interneta za proces učenja stranog jezika (Schmidt, 2005: 9), a mogućnost da rezultati rada budu objavljeni na internetu nosi u sebi dodatni motivacioni potencijal (Kuhn und Leuthen, 1998: 18). Imajući na umu sve navedene pozitivne elemente i mogućnosti koje su se sa ovim medijem za učenje stranog jezika otvorile, on bi se za učenike darovite na ovom polju mogao smatrati pravom blagodeti je im omogućava samostalan neograničen kontakt sa originalnim živim jezikom koji uče što obezbeđuje izvornu, iako jednosmernu, komunikacionu situaciju i veoma pozitivno deluje na motivaciju.

Pored interneta postoje i drugi elektronski resursi, kao što su CD-i i DVD-ovi na kojima se mogu naći filmovi, muzika, pa i multimedijalne enciklopedije i koji omogućavaju iste pogodnosti kao i internet, ali nad internetom imaju prednost da su na njima ponuđene informacije pouzdane i često bolje strukturisane, te omogućavaju brže i jednostavnije pretraživanje, a danas često omogućavaju i vezu sa daljim resursima na internetu. Multimedijalne enciklopedije se mogu implementirati u učenje stranog jezika isto kao i internet, ali pri njihovom korišćenju učenici u mnogo manjoj meri moraju strukturisati i odabirati informacije.

Velike mogućnosti za implementaciju u učenju stranih jezika ima i imejl, koji omogućava realizaciju i uvežbavanje prave upotrebe jezika koji se uči obezbeđujući realnu komunikaciju sa govornicima tog jezika, to jest autentični resurs za njegovo učenje. Komunikacija koja se odvija nije više odglumljena i ne odnosi se na određene metodički obrađene tekstove, već je reč o autentičnom materijalu i komunikaciji sa vršnjacima (Brammerts, 1999: 271). Istraživanja dosadašnjih imejl-projekata pokazala su da su prednosti učenja u autentičnoj situaciji sa izvornim govornicima pre svega interkulturno učenje u diskursu stranog jezika i učenje metoda (razvoj radnog plana, učenje uz podelu rada, upravljanje vremenom, razmena materijala i rezultat i sl.) u saradnji sa drugim učenicima (Handt, 2002: 22). Imejl-projekti se u nastavi stranog jezika mogu implementirati za niz ciljeva na nivoima kompetencije jezika, komunikacije, medija, metoda, društvenih i predmetnih kompetencija, koji su za samoregulisane procese učenja stranog jezika od velikog značaja (Donath, 1996), a njihova prednost u odnosu na klasičnu korespondenciju leži u mogućnosti brze, povoljne razmene informacija širom sveta sa partnerima u učenju, savetnicima i ekspertima (Schmidt, 2005, 11). Ovakvi projekti predstavljaju obogaćenje tradicionalne nastave stranog jezika, ali je i kod njih veoma važna uloga nastavnika koji bi predupredio u međuvremenu uočene (Müller-Hartmann, 2000) negativne aspekte, kao na primer da se nesporazumima mogu pojačati stereotipi, koji u najgorem slučaju mogu dovesti do prekida komunikacije.

Imeju je veoma blizak i čet, koji omogućava dopisivanje različitih osoba na velikoj udaljenosti u realnom vremenu. Ovde se obično radi o površnim razgovorima sa brzim promenama teme koji su na jezičkom nivou slični usmenima, što i predstavlja njihov značaj za učenje stranog jezika (Lemnitzer & Naumann, 2001: 470; Storrer, 2001) jer se time učenici na neki način osećaju opuštenije, pošto se tolerišu pravopisne greške, te oni komuniciraju bez straha. Analize ovakvih projekata (Knierim, 2003) pokazale su pored toga da je u odnosu na usmenu komunikaciju u odeljenju ova po pravilu imala veći kvantitet izražavanja na stranom jeziku, da je leksički i sintaksički bila kompleksnija i da je homogenije bila raspoređena, što se sve objašnjava (Schmidt, 2005: 14) manjim komunikativnim pritiskom nego pri komunikaciji licem u lice jer je reč o slow motion (Knierim, 2003: 2) komunikaciji.

Još jednu mogućnost elektronskih medija za učenje stranih jezika predstavljaju i takozvani tutorijali, odnosno programi koncipirani pre svega za individualno, vanškolsko, samostalno učenje. Ovi programi mogu pratiti određeni udžbenik ili biti usmereni na određen nivo znanja, uzrast ili nešto drugo. U ovom domenu preovlađuju vežbe za jezičke aspekte kao što su leksički fond, gramatika i razumevanje pročitano ili slušanog teksta, kao i vežbe izgovora. Tako učenici mogu individualno i svojim tempom uvežbavati jezičke veštine, dok im program pri rešavanju zadataka po potrebi može pružiti dodatnu pomoć; po završetku proverava rešenja, beleži rezultate i nudi preporuke za dalji proces učenja.

Budući da je na osnovu navednog jasno kolike su prednosti savremenih tehnologija za učenje uopšte, a posebno učenje stranih jezika, za sve, a posebno za darovite učenike u momentu suočavanja sa činjenicom da se njihove mogućnosti ni približno ne koriste u dovoljnoj meri, kao što je to pokazalo pomenuto istraživanje, mora se zaključiti da je jedan od primarnih zadataka nastavnika da svim učenicima od samog početka približe savremene tehnologije i uvedu ih u njihovo korišćenje kako bi postigli viši stepen samoregulisanog učenja, te ih time osposobili za kasnije samostalno učenje i usavršavanje. Ovo je još značajnije kada je reč o darovitima jer im može ne samo otvoriti nove puteve, mogućnosti, sadržaje i vidike, već im može i pružiti model kako da se, iako posebni, integrišu u zajednicu vršnjaka, zadovoljavajući sopstvene specifične potrebe i razvijajući sposobnosti prema sopstvenim mogućnostima ne ometajući je.

Literatura:

- Brammerts, Helmut. (1999). Autonomous language learning in tandem via the Internet. In Hans-Jürgen Diller et al.. (Hrsg.). (1999). *English via various media* (S. 271–282). Heidelberg: Winter.
- Breuer, Jens. (2001). *Selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen und komplexe Lehr-/ Lernmethoden – Analyse der Formen im herkömmlichen Präsenzlernen sowie deren Unterstützung durch das Internet*. Online unter: <http://www.fbh-mercur.de/team/breuer/Downloads/Lernmethoden.PDF> (23. 10. 2012).
- Dichanz, Horst. (2002). *Welche Anforderungen zeichnen den selbstgesteuerten virtuellen Lerner aus?* Online unter: http://www.edupolis.de/texte/text_dichanz.html (15.11.2012).

- Donath, Reinhard. (1996). *Electronic Mail & World Wide Web*. Online unter: <http://englisch.schule.de/berliner-projekte/>. (11.11.2013).
- Donath, Reinhard. (1997). *Internet und Englischunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Friedrich, Helmut. (1995). Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien. *Empirische Pädagogik* 9 (2), 115–153.
- Friedrich, Helmut. (2002). *Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten*. Online unter: <http://www.learnline.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendes/vortraegeaufsaetze/friedrich/friedrich.pdf> (1. 12. 2012).
- Jahn, Hans-Jürgen. (2000). Hello everybody. In Christiane Kallenbach & Markus Ritter. (Hrsg.). (2000). *Computerideen für den Englischunterricht* (S.70-80). Berlin: Cornelsen.
- Kleinschroth, Robert. (1996). *Neues Lernen mit dem Computer*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Knierim, Markus. (2003). *Online-Chats – ein neues Kommunikationsmedium im Fremdsprachenunterricht*: Vortrag im Rahmen des hessischen FMF-Regionaltages in Fulda. Online unter: http://www.markusknierim.de/downloads/FMF2003_Chat_Teil1.pdf (23. 1. 2011).
- Konrad, Klaus & Traub, Silke. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Kranz, Dieter et al. (Hrsg.). (1997). *Multimedia. Internet. Lernsoftware: Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?*. Münster: agenda.
- Legutke, Michael K. & Müller-Hartmann, Andreas. (2000). Die Fremdsprachenwerkstatt als Erlebnisraum: Von der Fachecke bis zur Infothek. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 34 (45), 11–13.
- Lemnitzer, Lothar & Naumann, Karin. (2001). Auf Wiederlesen! – das schriftlich verfaßte Unterrichtsgespräch in der computervermittelten Kommunikation. Bericht von einem virtuellen Seminar. In Michael Beißwenger. (Hrsg.). (2001). *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld* (S.469-491). Stuttgart: Ibidem.
- Leuthen, Annette & Kuhn, Markus. (1998). Krefeld via Internet. Erste Fahrversuche einer Englisch-Klasse auf der Datenautobahn. *Computer und Unterricht* 31, 16–19.
- Mietzel, Gerd. (1998). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. 5. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Müller-Hartmann, Andreas. (2000). The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning & Technology* 4 (2), 129–147.
- Neudecker, Wolfgang. (2000). Parties on the Internet. In Christiane Kallenbach & Markus Ritter. (Hrsg.). (2000). *Computer-Ideen für den Englischunterricht* (S. 93–103). Berlin: Cornelsen.
- Noß, Martina & Achtenhagen, Frank. (2000). Förderungsmöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens am Arbeitsplatz – Untersuchungen zur Ausbildung von Bank- und Sparkassenkaufleuten. *Wirtschaft und Erziehung* 6, 235–237.
- Polovina, Nina, Dinic, Tanja (2012) Projekti u okviru akcionog pristupa učenju i nastavi stranih jezika. *Nastava i vaspitanje* 3, 408–416.
- Quetz, Jürgen, Handt, Gerhard von der (Hrsg.) (2002). *Neue Sprachen lehren und lernen*. W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.
- Rademann, Tobias. (1999). Newspapers on the Internet. In Hans-Jürgen Diller et al. (Hrsg.). (1999). *English via various media* (S. 251–270). Heidelberg: Winter.

- Reinmann-Rothmeier, Gabi & Mandl, Heinz. (1995). Kooperation. Lernen im Team. *Grundlagen der Weiterbildung* 6 (2), 65–68.
- Schmidt, Torben. (2005). Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 10 (1), 27 pp. Abrufbar unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/TorbenSchmidt.htm>
- Schütz, Julia & Wessel, Daniel. (2002). Selbstgesteuertes Lernen. Online unter: http://www.uni-bonn.de/%7EuZs0dx/studium/referate/m3/m3_bw.pdf (1. 12. 2012).
- Shuell, Thomas, J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology* 13, 276–295.
- Stadelhofer, Carmen & Marquard, Markus. (1998). Selbstgesteuertes Lernen und Neue Kommunikationstechnologien - Gutachten für das BMBF, Mai 1998. Online unter: <http://www.uni-ulm.de/LiLL/presentationen/nkt-lill-senet.pdf> (24. 10. 2002).
- Storrer, Angelika. (2001). Sprachliche Besonderheiten getippter Gespräche. Sprecherwechsel und sprachliches Zeigen in der Chat-Kommunikation. In Michael Beißwengerl (Hrsg.). (2001). *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld* (S. 3–24). Stuttgart: Ibidem.
- Thissen, Frank. (1999). Selbstgesteuertes Lernen – Schlüsselkompetenz für das 3. Jahrtausend. In *Forum für Bibliothek und Information BuB*, (12) Dez. 1999, S. 722 f. Bad Honnef: Bock & Herchen.
- Tilch, Herbert, Biel, Wolfgang (1998). *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung: Grundlagen und Erfahrungen mit einem schulischen Lernzentrum*. Bremen: Donath.
- Tough, Allen M. (1989). Self-planned learning. In Michael Eraut. (Hrsg.). (1989). *The International Encyclopedia of Educational Technology* (S. 432–436). Oxford: Pergamon Press.
- Weidenmann, Bernd (2002). Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß. In Ludwig J. Issing & Pau Klimsa. (Hrsg.). (2002). *Information und Lernen mit Multimedia und Internet* (S. 45–62). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, Franz. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 10 (2), 99–110.

Aleksandra Gojkov Rajić, PhD

Jelena Prtljaga, PhD

Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov" Vrsac

Teacher Education Faculty, Belgrade University

IMPORTANCE OF DIGITAL TECHNOLOGIES FOR ENCOURAGEMENT OF SELF-REGULATED LEARNING OF THE GIFTED THROUGH FOREIGN LANGUAGE CONTENTS

Abstract: Learning autonomy nowadays considered to be one of the key competencies of the third millennium is especially significant for the gifted, having in mind that it opens up possibilities for overcoming all the possible limitations and restraints of versatile settings and contexts, overcoming all they have been deprived from, facilitating ways of integration of the gifted into their natural environment.

Key words: self-regulated learning, the gifted, foreign language.