

Doc. dr Jelena Prtljaga¹

UDK: 371.315.2

Prof. dr Aleksandra Gojkov-Rajić²

ISBN: 978-86-7372-257-3, 23 (2018), p.300-307

Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Vršac

Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu, Nastavno odeljenje u Vršcu

Originalan naučni rad

STRANI JEZIK I MULTIMODALNI PRISTUP KREATIVNOM POUČAVANJU I UČENJU DAROVITIH

Rezime: Imajući na umu poželjne ključne kompetencije savremenog pojedinca za društvo znanja, kao što su veština komunikacije na maternjem i stranom jeziku, interpersonalne veštine, kreativnost, autonomija, sposobnost samo-vođenog i samo-regulisanoog učenja, informatička pismenost..., može se reći da učionica u kojoj se uči strani jezik predstavlja idealno okruženje u kom se sve navedene kompetencije mogu steći ili unaprediti, a s obzirom na to da se učenje stranog jezika ne odražava pozitivno samo na lingvističke sposobnosti i komunikativne veštine učenika, već i na njihove kognitivne i kreativne sposobnosti, kao i na fleksibilnost mišljenja. Učenje stranog jezika više se odnosi na kognitivno rešavanje problema nego što predstavlja isključivo lingvističku aktivnost. Samim tim se može zaključiti da učenje stranog jezika, a posebno određeni pristupi poučavanju i učenju, mogu dati značajan doprinos razvoju kreativnosti svih, a posebno lingvistički darovitih učenika. U radu se razmatraju mogućnosti implementacije multimodalnog pristupa učenju i poučavanju stranog jezika i implikacije koje ovakav pristup ima za darovite. Kroz samo-regulisano i samostalno učenje, ali i interakciju i povezivanje koje danas omogućava tehnologija, multimedijalnost pruža resurse koji predstavljaju izazov za tradicionalne oblike rada i nesumnjivo doprinosi razvoju kreativnosti kod darovitih.

Ključne reči: strani jezik, lingvistički daroviti, kreativnost, IT, multimodalni pristup.

Sa dubljim proučavanjem procesa učenja, otkrivanjem njegovih psiholoških, kognitivnih, socijalnih i emocionalnih aspekata i njihovim većim uzimanjem u obzir (Fadel & Lemke, 2012), sve je jasnija složenost i multimodalnost učenja i poučavanja. Savremeni društveni tokovi i okruženje u kome živimo doveli su do brojnih promena u školi i učenju uopšte, a u vezi sa tim sve se više pominje aktivno učenje.

Aktivno učenje predstavlja složen konstrukt savremene pedagogije o kome se intenzivno diskutuje u okviru globalnog diskursa celoživotnog učenja (Drew & Mackie, 2011). Jedna od osnovnih ideja ovakvog učenja jeste da pojedinac preuzme veću odgovornost za sopstveno učenje, što u nastavu uvodi nove dimenzije, a kod učenika razvija osećaj kompetentnosti.

Pokušaj definisanja ovog pojma ukazuje na pluralizam u samom pristupu i njegovom shvatanju. Ovaj pojam se sagledava i istražuje iz različitih perspektiva, najčešće konstruktivističke teorije učenja. U temelju ovakvog shvatanja učenja i

¹ jpivan@hemo.net

² rajis@open.telekom.rs

poučavanja leži socijalni konstruktivizam, u kome učenik uz pomoć nastavnika sâm istražuje i konstruiše svoje znanje (Gazibara, 2016).

Termin aktivno učenje osmišljen je sa namerom da istakne aktivnost onih koji uče, a ovo se još bliže pojašnjava terminima iskustveno i anticipativno učenje (Matijević i Radovanović, 2011). U tom smislu se savremena nastava definiše kao proces aktivnog i partnerskog razvoja znanja koji podrazumeva samostalno učenje i upotrebu aktivnih nastavnih metoda s razumevanjem (Previšić, 2007) i učenje otkrivanjem, te istraživačku, projektnu i problemsku nastavu. Jedan od osnovnih preduslova za ostvarivanje pomenutog je stvaranje multimodalnog okruženja u kome se učenik održava i mentalno i fizički aktivnim (Michael, 2006); uči kroz aktivnosti koje podržavaju razvojne i misaone procese (Michael & Modell, 2003; Kiper & Mischke, 2008). Rad u multimodalnom okruženju podrazumeva različite puteve dolaženja do spoznaje – kombinacijom reči, slika, zvukova, gestova, pokreta i različitih čula, a orijentisano je ka sveobuhvatnom pristupu aktivnom učenju (Gazibara, 2016).

Pojam multimodalnosti pojavio se početkom 2000-ih godina (Kress & Van Leeuwen, 2001; Jewitt, 2009), a kao razlog za njega navodi se promena sveta komunikacije, koji se još uvek menja zbog isprepletenosti društvenih, ekonomskih, kulturnih i tehnoloških promena (Kress, 2010). Ovaj pojam se odnosi na komunikaciju i interpretaciju preko različitih kanala, koji se obično nazivaju modovima (Kress, 2010). Ovaj termin označava izražavanje reflektivnog mišljenja kombinacijama različitih vidova izražavanja, dakle kombinacijama reči, simbola, slika, zvukova i svim vidovima asocijacija i aktivnosti (Knežević- Florić i Ninković, 2011). Ovaj koncept ističe značaj društvenog konteksta i dostupnih izvora za stvaranje značaja, pri čemu poseban značaj imaju osobe koje biraju resurse (Jewitt, 2013).

U nastavi sa multimodalnim okruženjem reč je o interdisciplinarnom pristupu učenju koji uključuje multisenzorne i aktivne pristupe učenju, kombinovane sa iskustvima višeg reda, kao što je interaktivnost (Fadel & Lemke, 2012; Massaro, 2012). Prema pomenutim autorima multimodalno učenje uključuje različite aktivnosti, kao što su simulacije, modeliranje, iskustva iz stvarnog života, saradnju sa vršnjacima i interakciju sa izvorom. U ovom pristupu se ističe (Jewitt, 2013) da su digitalne tehnologije posebno značajne za multimodalnost, zbog svoje mogućnosti da dostupnima učine širok raspon modova, često u novim međusobnim vezama, oblikujući praksu i interakciju na nov način. Danas se smatra da je pismenost 21. veka multimodalna, jer se informacije javljaju u različitim oblicima, a ne više samo u vidu teksta, što je omogućilo da se u nastavi, pored teksta, koriste i drugi izvori i mediji, kao što su zvuk, video, simulacije, animacije i slično (Matasić i Dumić, 2012).

Kao teorijska polazišta multimodalnog učenja navode se (Massaro, 2012) osam principa za vaspitno-obrazovnu praksu Marije Montessori i kognitivna teorija multimedijalnog učenja (Mayer, 2001), prema kojoj upotreba više medija može pomoći da se efikasno i smisleno nauče sadržaji. Pored pomenutog se ističe (Stiller, 2007) i teorija kognitivnog opterećenja (Sweller, 1991), koja tvrdi da se efikasnije uči kada se tekstovi koriste zajedno sa statičnim i dinamičnim slikama u okruženju u kome se uči. Podršku ovom pristupu pruža i Gardnerova teorija višestrukih

inteligencija, kao i različiti stilovi učenja. Za multimodalno učenje značajan je i Daleov oslonac iskustva, koji se može shvatiti kao vizuelna metafora različitih vrsta učenja (Gazibara, 2016), a iz koga je vidljivo da se viši nivo učenja postiže uključivanjem i aktiviranjem što većeg broja čula i nadražaja: auditivni, taktilni, kinestetički, odnosno slušanje, vid, dodir, miris i ukus (Dale, 1946; 1954; 1969). U tom smislu, auditivni nadražaji uključuju sintetizatore teksta u govor, različite oblike muzičkih instrumenata, rimu i jezičke igre, taktilni – manipulisanje materijalima kao što je glina, boja i papir da se predstave predmeti i ideje, kao i slagalice za učenje, a kinestetički sve oblike motoričkog ponašanja i gestove (Massaro, 2012).

Isti autor ističe kako interaktivno multimodalno okruženje za učenje doprinosi multimodalnom učenju, te da su najefikasnija okruženja za učenje ona koja kombinuju verbalne i neverbalne prikaze znanja koristeći prezentacije mešovitenih modaliteta. U vezi sa pomenutim pominje se i termin interaktivnog multimodalnog okruženja kod koga sve što se događa zavisi od aktivnosti i postupaka učenika (Moreno & Mayer, 2007). Dakle, multimodalno školsko okruženje podržava brojne kulturne kontakte i nove tehnologije, osiguravajući svim učenicima resurse koji im pomažu da svako od njih pronađe svoj jedinstveni put učenja i otvaraju im brojne mogućnosti (Gazibara, 2016). Danas se smatra (Knežević-Florić i Ninković, 2011) da multimodalni kurikulum treba da sadrži mnoštvo puteva aktivnog učenja i da svakom učeniku pruži jasnu povratnu informaciju o tome koliko je napredovao bez obzira na put i redosled koji je sâm odabrao. Ovakve stavove potvrdila su i istraživanja, pri kojima su utvrđene pozitivne veze između aktivnog učenja i multimodalnog okruženja, superiornost izgovorenog nad pisanim tekstom (Ginns, 2005), kao i da ovakvo okruženje podstiče učeničku motivaciju (Parbuntari & Ikhsan, 2014).

Iz prethodno rečenog jasno je da se i uloga nastavnika neminovno morala promeniti, te je on od izvora i prenosioca znanja postao više organizator i mentor, ali i onaj ko podstiče i motiviše, radi na razvoju samoregulisano učenja, kao i njegove autonomije. Nastavnik u ovakvom okruženju ima ulogu da izgrađuje odnose, omogućava interakciju i komunikaciju u smislu razmene informacija, te da podstiče uključivanje i doprinos svih učenika, a time i njihovo potvrđivanje, rast i razvoj, uz stalnu brigu o tome kako različiti elementi u multimodalnom okruženju za učenje funkcionišu zajedno i kako utiču na proces učenja i znanja (Matasić i Dumić, 2012). Danas se smatra da nastavni proces koji obuhvata aktivno učenje u multimodalnom okruženju naglasak treba da stavi baš na tu promenjenu ulogu nastavnika koji usmerava učenike ne samo prema kognitivnom, već i metakognitivnom i samoregulisanom učenju (Gazibara, 2016). Ista autorka multimodalnost smatra ključnom odrednicom aktivnog učenja pri kome učenici svojim iskustvima, idejama, različitim stilovima učenja, mišljenja i delovanja učestvuju u kvalitetnom i efikasnom procesu učenja. Nastavnik ovde treba da podstiče iskustveno i saradničko učenje, pri kome su učenici „uronjeni” u sadržaje i aktivnosti učenja koje su primenljive i povezane sa životom.

Pomenute promene uočljive su i u metodici stranog jezika; poslednjih godina, pored svog tradicionalnog oblika, pojavljuje se i kao neka vrsta alata, pomoćnog sredstva za postizanje navedenog u drugim oblastima. Ovakav stav predstavlja poseban izazov pred ovu predmetnu didaktiku, budući da se od nje

očekuju maksimalni rezultati kod svih, a ne samo kod visoko motivisanih i za ovu oblast darovitih učenika. U tom smislu se u ovoj oblasti intenzivno radi na što boljoj implementaciji dostignuća savremenih IK tehnologija, koje su za nju bile, možda, i od najvećeg značaja. Budući da jezik prožima sve segmente života, za njegovo učenje potrebno je što više izvora, prilika za vežbu i „izlazak” iz okvira knjige i učionice. Ovome su značajno doprinele pomenute IK tehnologije otvorivši nam „prozor u svet” i omogućivši da, i ne pomerivši se sa mesta, „uđemo” čak i u verbalnu komunikaciju (putem skajpa /engl. Skype/ ili video-konferencije) sa govornicima jezika koji se uči.

Ipak, oduševljenje novim tehnologijama ne sme u zasenak da baci ostale mogućnosti i „modove” za učenje i poučavanje stranog jezika. Iako je auditivna komponenta nesporno najznačajnija kada je o usvajanju sadržaja iz domena stranog jezika reč, na njega veoma intenzivno deluju i nadražaji ostalih čula. Ovde treba posebno voditi računa o emocijama koje se povezuju kako sa jezikom koji se uči, tako i sa procesom njegovog učenja, ali i sa konkretnim pojedinačnim sadržajima. Iako nam nisu dostupne baš sve mogućnosti, kao na primer da se u momentu učenja specifične leksike dodirne sneg, omiriše alpski ili neki drugi vazduh, uspenje na dotičnu planinu i ubere neki određeni cvet, što bi sigurno snažnije utemeljilo pamćenje izraza i fraza koji se u jeziku koji se uči koriste da se imenuje doživljeno – ovo se ne sme propustiti kod onoga što nam je dostupno.

U zavisnosti od uzrasta i nivoa poznavanja jezika učenicima se mogu postavljati različiti zadaci. Na početnom nivou se može poći od jednostavnih instrukcija koje učenici treba da razumeju i realizuju. Na primer, mogu se izdavati instrukcije za kretanje u prostoru i manipulisanje predmetima (Steh auf!, Setz dich!, Geh hinein!, Geh hinaus!, Komm heraus!, Komm hinein!, Setz dich auf den stuhl!, Setz dich auf den Boden!, Geh nach links!, Geh nach rechts!, Geh gerade aus!, Drehe dich im Kreise!, Geh langsam!, Geh schnell!, Laufe!, Spring!, Spring über die Linie!, Spring in den Kreis!, Spring aus dem Kreis!, Heb den linken Arm!, Heb den rechten Arm!, Geh in die Hocke!, Krieche unter den Tisch! ...), može se birati cveće (Nimm ein Veilchen, Maiglöckchen, eine Rose, Narzisse, Flieder ...), voće (Nimm die Erdbeere!, Zeig mir den Apfel!, Wo sind die Trauben? ...) ili povrće (Nimm eine Kartoffel!, Zeig mir die Karotte!, Wo ist der Salat? ...) prema instrukcijama, za koje se kasnije može tražiti odgovor da li ima ili nema miris (Riecht das?, Wie riecht das? ...), odnosno da li je jestivo ili nije (Kann man das essen?), kog je oblika ili boje (Wie ist das?, Welche Farbe hat die Birne?, Wie schmeckt die Wassermelone? ...) i slično.

Slično se može učiniti i sa leksikom vezanom za zvuke, svetlost, ukus, taktilne osećaje, pa i vremenske prilike. Sve se ovo može potkrepiti kako konkretnim materijalima, kojima učenici mogu da manipulišu, tako i video-animacijama, pokretima i muzikom. Leksika vezana za osećanja, temperament i raspoloženje ljudi je, takođe, pogodna za ovakvu vrstu obrade, jer se mogu izraziti gestovima i mimikom, ali i odgovarajućom muzikom, svetlošću i izborom boja.

U domen multimodalnog učenja spadaju i pokretne igre koje povezuju pokret, muziku i jezik, a u kojima se određene reči mogu koristiti kao komande za dodirivanje, sedanje ili stajanje na određenu boju, predmet ili nešto slično. Za ovakvo učenje pogodne su jednostavne pesme za decu na jeziku koji se uči, kao što

je, na primer, *Grün, grün, grün sind alle meine Kleider ...*, uz pomoć koje se mogu vežbati kako boje, tako i zanimanja, ili *Alle meine Entchen* – za učenje vrsta životinja i oblika kretanja. Kao dodatni element danas postoje i video-snimci ili animacije preko kojih se u učenju uključuje i vizuelni mod, odnosno i čulo vida učenika. Na isti način se može učiti i leksika vezana za vrste životinja i oblike njihovog kretanja, kao i za različite pokrete koje one prave. U tom smislu se deci mogu puštati video-snimci životinja koje se kreću i dati instrukcija da čine isto što i životinja koju vide (*Hüpfe wie ein Hase!*, *Krieche wie eine Schlange?*, *Spring wie ein Känguru!*, *Watschle wie eine Ente!*, *Gehe wie eine Giraffe!*, *Lauf wie eine Gazelle!* ...) i u pozadini pustiti muzika sa istom temom, kao na primer *Karneval životinja* Kamij Sen-Sansa.

Kao jedan od dobrih primera za učenje stranog jezika, a koje uključuje gotovo sve modove, moglo bi se navesti pripremanje jela (*Wiener Schnitzel*, *Spätzle*, *Schupfnudeln* ...), na primer kolača, tipičnog za prostor na kome se govori jezik koji se uči (*Kaiserschmarrn*, *Schwarzwälder Kirschtorte*, *Sachertorte*, *Apfelstrudel* ...), uz upotrebu recepta na tom jeziku u kuhinji u kojoj je sve označeno natpisima na tom jeziku. U zavisnosti od uzrasta i nivoa znanja grupe, učenici bi mogli da rade potpuno samostalno, uz vođenje od strane nastavnika ili možda i u dve grupe koje bi se takmičile. Kao dodatni element, može se uvesti samostalno traganje za receptom na internetu ili u kuvaru. Ovakva aktivnost može biti podržana gledanjem video-materijala u kome se prikazuje kako se taj kolač pravi. Na ovaj način bi se „pokrili” gotovo svi ranije pomenuti kanali i čula, te bi i učinak, u skladu sa tim, bio značajno veći.

Sa učenicima na višem nivou poznavanja jezika može se realizovati virtuelna ekskurzija na područje čiji se jezik uči uz upotrebu dostignuća savremene IK tehnologije, kao i pratećih sredstava koja bi upotpunila ugođaj. Iako ovakve aktivnosti iziskuju veliku pripremu, rezultati koji se mogu očekivati, opravdavaju njihovu primenu. U tom smislu se, u zavisnosti od jezika koji se uči, mogu odabrati poznata ili zanimljiva mesta, ali i istorijske epohe i pripremiti slike, animacije ili drugi video-materijal, pa i filmovi, odgovarajuća muzika, osvetljenje, po mogućstvu i nešto za jelo ili piće vezano za temu, što bi delovala na čulo ukusa, pa, možda, čak i odgovarajući kostimi i ples. Na ovaj način bi se virtuelno mogli obići: *Harc*, *Beč*, *Berlin*, *Šervudska šuma*, *London*, ali i *Mocart*, *Betoven*, *Gete*, *Šiler*, *Hajnrh Hajne*, *Tomas Man*, *Martin Luter*, *Franja Josif*, *Bajron*, *Šekspir*, *Bitlsi*, *Henri VIII*, *Kraljica Elizabeta* i mnogi drugi. Stvaranje specifične atmosfere uz upotrebu pomenutih sredstava delovalo bi na sva čula i ostavilo mnogo intenzivniji celokupni utisak, koji bi ubrzao i intenzivirao pamćenje odgovarajuće leksike i unapredio bi poznavanje prostora čiji se jezik uči.

Za učenike sa većim poznavanjem jezika koji se uči mogla bi se organizovati neka vrsta projekta koji bi se realizovao sa partnerskom grupom (školom, odeljenjem ...) sa govornog područja jezika koji se uči. U zavisnosti od interesovanja i mogućnosti grupe, možda i kroz diskusiju svih učesnika uz pomoć video-konferencije, mogla bi se odabrati aktivnost koja se želi realizovati. Nešto jednostavniji zadatak bio bi izvođenje zajedničkog plesa sa kostimima, ali bi se mogla izvesti i neka vrsta pozorišne predstave. Nakon određivanja onoga što će se izvesti, učenici bi putem skajpa trebalo da se sa partnerskom grupom dogovore o

ostalim detaljima, kao što je, na primer, podela uloga ili odabir partnera za ples, odabir kostima i koreografije i slično. Potom bi se prešlo na konkretnu realizaciju dogovorenog, odnosno na izradu kostima uz upotrebu dogovorenih materijala, pri čemu bi učenici manipulirali različitim materijalima, odnosno uključili taktilna čula, boje i pokrete i sve vreme putem skajpa bili u kontaktu sa vršnjacima govornicima jezika koji se uči, te bi, kao i inače u životu, sve bilo prožeto jezikom i verbalnom komunikacijom i muzikom. Završnicu i vrhunac ovakvog projekta predstavljalo bi dogovoreno izvođenje, posle kojeg bi, se u najboljem slučaju uspostavili i lični kontakti između članova grupa, što bi dovelo do nastavka prirodne komunikacije, koja i predstavlja cilj učenja stranog jezika.

Ovakve aktivnost u velikoj meri podstiču učenje stranog jezika, ali i doprinose zanimljivosti nastave, razbijanju monotonije koja vodi dosadi, kao i podizanju nivoa motivacije kod učenika. Multimodalni pristup pozitivno deluje i razvija kreativnost svih učenika, ali je za darovite još značajniji, jer ih, sa jedne strane, oslobađa dosade, koja se kod njih u standardnoj nastavi često javlja, a sa druge im otvara mogućnosti i podstiče na traganje za drugačijim i novim rešenjima, što i predstavlja način rada koji pogoduje darovitim učenicima. U tom smislu oni mogu preuzeti ulogu lidera, koordinatora grupe, možda, koreografa, scenariste ili režisera, a mogu i osmisliti, pripremiti i realizovati sopstveno virtuelno putovanje, napisati priču ili snimiti film. Daroviti učenici iz partnerskih grupa će se, verovatno, prepoznati, te mogu uspostaviti lični kontakt, osmisliti i zajedničkim snagama realizovati neki sopstveni projekat.

Imajući sve navedeno na umu, može se konstatovati da multimodalni pristup za učenje stranog jezika ima puno prednosti, a kao jedini nedostatak bi se mogla navesti potreba za velikim prethodnim pripremama. No, odmerivši razloge za i protiv, mora se konstatovati da je benefit za sve, a posebno darovite učenike, takav, da se neizostavno mora potruditi i ovaj pristup u što većoj meri implementirati u nastavu stranog jezika.

Literatura:

- Chandler, P., Sweller, J. (1991). Cognitive Load Theory and the Format of Instruction. *Cognition and Instruction*, 8 (4): 293–332.
- Dale, E. (1946/1954/1969). *Audio-visual methods in teaching*. New York: Dryden.
- Drew, V., Mackie, L. (2011). Extending the constructs of active learning: implications for teachers' pedagogy and practice. *The Curriculum Journal*, 22 (4): 451–467.
- Fadel, C., Lemke, C. (2012). Multimodal Learning Through Media. U: N. M. Seel (ur.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2375–2378). New York: Springer.
- Gazibara, S. (2016). Aktivno učenje u multimodalnom okruženju. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju*. Tematski broj svibanj: 1–392.
- Ginns, P. (2005). Meta-analysis of the modality effect. *Learning and Instruction*, 15: 313–331.
- Jewitt, C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Jewitt, C. (2013). Multimodal methods for researching digital technologies. U: Price, S., Jewitt, C., Brown, B. (ur.) *The SAGE Handbook of Digital Technology Research*. Los Angeles: Sage.

- Massaro, D. W. (2012). Multimodal Learning. U: N. M. Seel (ur.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2378–2381). New York: Springer.
- Kiper, H., Mischke, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
- Knežević-Florić, O., Ninković, S. (2011). Multimediji kao socijalno-kulturni izvori obrazovanja. *Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja*. 6. Međunarodni simozijum, Čačak: Tehnički fakultet.
- Kress, G. R., van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.
- Matasić, I., Dumić, S. (2012). Multimedijske tehnologije u obrazovanju. *Medijska istraživanja*, 18(1): 143–151.
- Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4): 159–167. doi: 10.1152/advan.00053.2006.
- Michael, J., Modell, H. I. (2003). *Active Learning in Secondary and College Science Classrooms: A Working Model for Helping the Learner to Learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moreno, R., Mayer, R. (2007). Interactive Multimodal Learning Environments. *Educational Psychology Review*, 19(3): 309–326.
- Parbuntari, H., Ikhsan, J. (2014). The use of hybrid multimodal learning on chemistry at senior high school to improve students' motivation. Proceeding of *International Conference on Research, Implementation and Education of Mathematics and Sciences*.
- Stiller, K.D. (2007). The Modality Principle in Multimedia Learning. An Open Question: When Speech Fails to Foster Learning? U: A. Osswald, M. Stempfhuber, C. Wolff (ur.) *Open Innovation. Proc. 10. International Symposium for Information Science* (pp. 129–144). Constance: UVK. / on line/. Posećeno 11. februara 2015. na http://epub.uni-regensburg.de/3353/1/koeln_isi_2007_original.pdf.

Assistant prof. Jelena Prtljaga, PhD

Prof. Aleksandra Gojkov-Rajic, PhD

Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov", Vrsac,
Teacher Training Faculty, Belgrade, Teaching Department Vrsac

FOREIGN LANGUAGE AND MULTIMODAL APPROACH TO CREATIVE TEACHING AND LEARNING OF THE GIFTED

Abstract: Having in mind the desirable key competencies of a modern individual for the knowledge society we live in, e.g. skills of communication in mother tongue and foreign language, interpersonal skills, creativity, autonomy, competence for self-guided and self-regulated learning, IT literacy..., it might be said that foreign language classroom is an ideal setting where all the mentioned competencies and skills can be acquired and improved, having in mind that foreign language learning has a positive influence not only on linguistic skills of learners, but also on their cognitive and creative abilities, as well as on flexibility of thinking. Foreign language learning is more about cognitive and creative problem solving than it is about exclusive linguistic activity. As a consequence, it might be concluded that foreign language learning and especially certain approaches to teaching and learning can give significant contribution to the development of creativity of all and especially of gifted students. The paper considers possibilities of implementation of multimodal approach to foreign language teaching and learning, as well as the implications such an approach might have for the gifted. Not only through self-regulated and independent learning, but also through technology induced interaction and connectivity,

multi-modality provides resources that challenge traditional forms of work and undisputedly contributes to the development of creativity of the gifted.

Keywords: foreign language, linguistically gifted, creativity, IT, multimodal approach.

