

<https://doi.org/10.18485/analiff.2025.37.2.8>
37.091.12:811.133.1

Употреба дневника и вештачке интелигенције у образовању будућих наставника француског језика из студентске перспективе

Јелена Б. Бакалуца*

Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Катедра за романистику

 <https://orcid.org/0000-0002-5922-328X>

Кључне речи:

вештачка интелигенција,
читалачки дневник,
будући наставници
француског језика,
рефлексивност,
саморегулисано учење

Апстракт

Овај рад истражује потенцијале комбиноване употребе читалачког дневника и генеративне вештачке интелигенције (ГВИ) у иницијалном образовању наставника француског језика. Иако је читалачки дневник добро документован као средство развоја рефлексивности, у доступној литератури нисмо идентификовали студије које испитују његову употребу у споју са алатима ВИ. Полазећи од савремених теоријских увида о улози ВИ у учењу и настави и од дидактичке традиције употребе дневника, рад анализира како интеракција студената са интерактивним агентом може да подржи метакогницију, саморегулацију и професионалне компетенције будућих наставника (рефлексивну, глотодидактичку и дигиталну). Истраживање је спроведено на намерном узорку од 11 студенткиња завршне године француског језика и књижевности Универзитета у Београду. У оквиру курса Методика наставе француског језика студенткиње су писале читалачке дневнике на основу три стручна текста, а затим улазиле у дијалогску интеракцију са ВИ, уз инструкцију да ГВИ не замени њихову продукцију, већ да делује као подршка у разумевању и формулисању текста. Прикупљене су две верзије дневника (прва и ревидирана), фидбек интерактивног агента и одговори на упитник са осам питања. Одговори су анализирани тематским кодирањем с циљем да се идентификују обрасци у употреби ВИ и дневника и перципирани ефекти на учење. Квалитативно-квантитативна анализа показала је да студенткиње ГВИ (ChatGPT) најчешће користе за језичку проверу, појашњавање недоумица и формулацију идеја, али и као подстицај за постављање сложенијих питања и продубљено анализирање текста. Већина испитаница процењује да им ГВИ олакшава развој писане компетенције и методичког мишљења. Истовремено, присутна је критичка свест о ризику од прекомерног ослањања и смањене аутономије. Читалачки дневник се показао као делотворно средство за продубљено разумевање стручних садржаја, интеграцију личног искуства и развој критичког става. Комбинована употреба дневника и ГВИ показала се као плодно окружење за метакогнитивне процесе, под условом да се ГВИ користи као дијалогски, а не механички ресурс. Рад закључује да ГВИ може да допуни читалачки дневник у иницијалном образовању наставника, ако се примењује критички и умерено. (примљено: 14. септембра 2025; прихваћено: 11. новембра 2025)

<https://analifil.bg.ac.rs>

1. Увод

Употреба вештачке интелигенције (убудуће ВИ) све више постаје саставни део свакодневице, а самим тим и учења и наставе страних језика, те образовања будућих наставника француског језика, које нас у овом чланку занима. Крајем новембра 2022. године, интерактивни агент ChatGPT, заснован на генеративној ВИ, која ствара нове садржаје, попут слике, текста, звука, видеа, постаје доступан широкој публици (Chevalier/Garcia, 2024: 2; Hallissy/Hurley, 2024: 221, 248). Како примећују аутори једног уџбеника о ВИ за наставнике, „у 2023. години место ВИ у образовању постало је високо приоритетно у свим земљама” (Higuera/Iyer, 2024: 8). Истраживачи и педагози су схватили да ВИ неће нестати и да је право питање како би ВИ могла да служи ученицима и наставницима (Higuera/Iyer, 2024: 10), а да то буде етички и одговорно. У тренутку када се настава на факултетима, после вишемесечних блокада, морала надокнадити у два летња месеца у онлајн облику, помоћ ВИ наметнула се као једно од могућих решења. У овом раду анализираћемо искуство студената приликом писања читалачког дневника у сарадњи са ВИ, у оквиру предмета Методика наставе француског језика, на завршној години студија француског језика и књижевности Филолошког факултета Универзитета у Београду. И дневник, као средство анализе искуства и конструкције глотодидактичких знања, и употреба вештачке интелигенције представљају „флексибилније модалитете учења” какве, по једном недавном истраживању (Nieto/Nadim, 2024: 242), траже студенти у високом образовању. Такође, као и дневник, „нови инструменти вештачке интелигенције у настави поспешују размишљање о ономе што се проучава” (Nieto/Nadim, 2024: 244), сматрају Нијето и Надим, односно промовишу метакогницију код студената и саморегулисано учење (Nieto/Nadim, 2024: 246). Трећу додирну тачку дневника, који пише студент, а чита и коментарише наставник, и ВИ, с којом студент ступа у интеракцију, видимо у њиховој дијалошкој природи. Циљ овог рада је да се анализирају ефекти комбиноване употребе читалачког дневника и вештачке интелигенције у развоју метакогниције, саморегулисаног учења и професионалних компетенција будућих наставника француског језика, пре свега рефлексивне, глотодидактичке и иновацијске компетенције.

Пре увођења методолошког оквира, потребно је пружити кратак теоријско-практични преглед два кључна појма који се у овом раду доводе у везу – вештачке интелигенције у образовању и читалачког дневника.

2. Вештачка интелигенција у образовању и читалачки дневник

Вештачка интелигенција у образовању „настоји да испуни сложене задатке које су до сада једино људска бића испуњавала (давање повратне информације, на пример, или адаптирање дидактичког материјала тако да по тежини оптимално одговара некој групи ученика)” (Lepage/Collin, 2023: 83). Смисао њене употребе није да у потпуности замени наставника, тим пре што понекад и она греша, него да му омогући да се усредсреди на задатке које ВИ извршава мање успешно, „нпр. задатке високе сложености који захтевају фино разумевање контекста, као што су односи са ученицима” (Lepage/Collin, 2023: 84).

Генеративна ВИ наставницима може да помогне у планирању и осмишљавању часова, у припреми „стимулативних, мултимодалних и инклузивних садржаја”, креирању вежбања и упитника, састављању испитних питања, претраживању информација (Higuera/Iyer, 2024: 236–243, 352), с тим што је увек потребно критички преиспитати добијене резултате. За све наведено, неопходно је да наставници претходно добро осмисле шта желе и то јасно искажу. То су компетенције на којима се и традиционално ради када се студенти обучавају да осмисле час и напишу припрему за њега, нарочито када се обучавају да јасно и исцрпно саставе упутство за израду задатака, односно да саставе питања. Резултат (*output*) који ће добити од вештачке интелигенције зависиће од квалитета дате инструкције (*input*), односно од квалитета сарадње са вештачком интелигенцијом. Како бисмо студентима скренули пажњу на ову битну чињеницу, предложимо им формулисани почетак прве инструкције за ВИ, за иницирање интеракције.

Када је реч о употреби ВИ у учењу језика и развијању писане компетенције ученика, која нас у овом раду занима, они могу да користе персонализовану помоћ интерактивног агента како би унапредили писану интеракцију, граматичку и лексичку компетенцију, способност разумевања текстова и превођења (Dündar, 2024: 68, 73; Nieto/Nadim, 2024: 250–254), као и писану продукцију (Holmes/Hamel, 2025; Roussel/Ochoa, 2025). Студенти је, такође, користе и као речник, тражећи дефиниције, синонине и примере (Бакалуца, 2024: 96, 98).

Употреба дневника, у области образовања наставника страног језика, карактеристична је за рефлексивни приступ (Cicurel, 2002; Causa/Cadet, 2006). Како је то већ наведено у литератури (Бакалуца, 2023: 112), вођење дневника представља и „технику посматрања стратегија учења” (Cyr, 1998: 139) и врсту стратегија учења – афективних, која ученику помаже да „изрази, разјасни и ’вентилира’” осећања која прате учење (Oxford, према Cyr, 1998: 140). Због тога ће матрица дневника коју будемо предложили студентима садржати, између осталог, питање о стратегијама и о осећањима.

У овом нас раду посебно занима читалачки дневник (*journal/carnet de lecture*), који подстиче ученика да „среди своје мисли, разјасни их и формулише” (Riquois, 2019: 168). Вођење дневника, примећује Рикоа, може помоћи ученику да открије стратегије читања које користи (Riquois, 2019: 168), да изнесе шта је прочитао, али и свој доживљај текста (Riquois, 2019: 169). То је, такође, средство којим се подстиче и вреднује ученикова аутономија у учењу и чије коришћење ученику показује „да је његова реч важна” (Riquois, 2019: 169). Могуће је дати оквир за вођење бележака, наводи Рикоа – „може се замислити и да им се затражи да изаберу неколико одломака, да забележе питања која су им се јавила током читања” (Riquois, 2019: 169), чему ћемо и прибећи у овом истраживању.

Полазећи од наведених педагошких и дидактичких потенцијала вештачке интелигенције и читалачког дневника, постављамо истраживачка питања која се односе на то како студенти завршне године француског језика и књижевности доживљавају употребу ВИ и дневника, те које видове учења и професионалног развоја њихова комбинација подстиче.

3. Методологија

Ово дескриптивно истраживање спроведено је током другог семестра 2024/2025. године, у периоду јули–август 2025, на узорку од 11 студенткиња завршне године француског језика, књижевности и културе Филолошког факултета Универзитета у Београду. Изабран је намерни узорак, „чији елементи имају карактеристику која нас посебно занима” (Popadić i dr., 2018: 214) – реч је о студенткињама које се образују да постану будуће наставнице француског (страног) језика у Србији. Студенткиње су биле хетерогеног језичког нивоа, минимално Б1 или више, са 8 до 20 година учења француског. Ово је истраживање у ком се описују и анализирају искуства студенткиња у конкретном контексту, а не ради се о експерименту с контролном групом. Иако је број испитаница релативно мали, он је у складу са квалитативним и експлоративним карактером истраживања, чији је циљ дубинско сагледавање ставова, искустава и начина на који студенткиње доживљавају комбиновану употребу читалачког дневника и вештачке интелигенције. Овакво истраживање нема за циљ статистичку генерализацију резултата, већ идентификацију образаца (понављајућих тема и категорија које одражавају заједничке ставове, искуства и перцепције студенткиња) и указивање на могућности за будућа, обимнија истраживања.

Материјали: Студенткиње су добиле, у оквиру предмета *Методика наставе француског језика 2*, три текста за самостално читање и модел дневника за интерпретативни задатак (Pešikan, 2020: 335). Текстови за читање настали су компилацијом одломака из поузданих глотодидактичких извора – научна заједница залаже се за употребу генеративне ВИ само приликом обраде „сигурних извора” (Chevalier/Garcia, 2024: 4), а модел дневника (в. Прилог А) направио је асистент ВИ, ChatGPT. Циљ писања дневника био је да студенти размишљају о свом учењу, стичу нова знања, унапређују способност писања на страном/француском језику и развијају креативност. Наиме, у дневнику се, између осталог, од студената тражи да поставе питање наставнику или другим студентима, да уоче и дефинишу неки свој проблем у вези са текстом, успоставе везу између текста и неког другог текста, живота и слично, а то су све „типична понашања за креативно мишљење” (Pešikan, 2020: 383).

Поступак: После писања дневника поводом једног текста, требало је да студенткиње ступе у интеракцију са интерактивним агентом неког великог језичког модела, као што су ChatGPT (OpenAI), Mistral, Gemini (Google), Claude (Anthropic), CoPilot (Microsoft), питајући оно што сматрају да им је најкорисније. Студенткињама је наглашено да ВИ не треба да их замени у писању текста, него да им помогне да тај текст буде што квалитетнији. Студенткињама је такође речено да свака инструкција за ВИ треба да започне описом контекста и додељивањем улоге интерактивном агенту, који постаје форматер професора француског као страног језика, будући да „инструменти вештачке интелигенције могу да послуже као додатна помоћ студенту кад нема наставника пред собом да би с њим причао, да му постави питање” (Educause, 2023, према Nieto/Nadim, 2024: 245):

Контекст: Као наставник дидактике француског као страног језика, желите да подстакнете усвајање предметних знања и ојачате метакогницију код ваших студената нивоа Б1/Б2/Ц1.

Упутства / Питања:¹

Савет је и да се интерактивном агенту постави питање о јасноћи текста дневника: „Можете ли да проверите да ли су моји одговори у дневнику јасни и разумљиви? Не оклевајте да ми поставите питања како бисте боље разумели мој текст.” Такође, студенткиње су могле да користе дигиталне алате за проверу језичке коректности (npr. Scribens, Reverso, LanguageTool, Merci, BonPatron), што подстиче самопроцену и метакогнитивне процесе и „убрзава учење” (Gentile/Città, 2024: 189).

Од студенткиња је затражено да, у електронском формату, доставе две верзије текста – пре и после интеракције са ВИ, као и размену са интерактивним агентом. После написане прве верзије текста у Ворду, студенткиње је копирају, те у ту другу верзију уносе измене до којих су дошле употребом ВИ као татора. У другој верзији требало је обојити модификоване делове. Током семестра наставник је пружао персонализован фидбек као медијатор учења, што је једно претходно истраживање показало као мотивационо за студенте (Vajta, 2012: 198).

Инструменти за прикупљање података: После израде дневника, студенткиње су попуњавале упитник од осам питања – 5 затворених и 3 отворена (с тим што су студенткиње и на два затворена питања давале образложења), намењен испитивању њихових утисака о употреби ВИ и читалачког дневника у онлајн окружењу (в. Прилог Б). Студенткиње су слале одговоре електронски, после чега се приступило процени и квалитативних и квантитативних података.

Анализа: Квалитативно–квантитативна анализа одговора на упитник омогућила је увид у ставове студената о ефектима употребе генеративне ВИ и читалачког дневника, као и у улогу ових алата у развоју метакогниције, саморегулисаног учења и професионалних компетенција будућих наставника француског језика.

Овако постављен поступак омогућио је да стекнемо увид у ставове студената о корисности описаног модела учења.

4. Резултати и дискусија

Анализа упитника показала је да су све студенткиње користиле само ChatGPT, а не и друге језичке моделе, и да је само једна студенткиња користила и алате Scribens и Reverso. Овај очекивани резултат говори о томе да је ChatGPT најпопуларнији и да се користи за разне врсте помоћи, укључујући и проверу језичке исправности текста.

1 Ова инструкција, као и модел дневника, дати су на француском, а за потребе овог рада преведени су на српски.

У вези са језичком провером, постављено је четврто питање у упитнику, на које студенткиње већином (8/11, 72,73 %) одговарају позитивно, то јест сматрају да употреба вештачке интелигенције доприноси способности писања на француском језику. Два су одговора негативна, а у једном је изражена амбивалентност – ВИ помаже, али и одмаже осамостаљивању: „Не могу да се одредим за један одговор јер иако мислим да нам вештачка интелигенција итекако помаже у писању на француском језику, она нам у исто време одмаже у осамостаљивању. Ученици и студенти често прибегавају директном преводу и преписивању” (АП)². У следећој табели представљамо најчешће истицане позитивне димензије употребе ВИ, као и резерве кад је реч о писању на страном језику.

Категорија	Опис
Корекција и свест о грешкама	ВИ омогућава увид у сопствене грешке (граматичке, правописне, синтаксичке). (КБ, МЂ)
Повратне информације и подршка учењу	Истиче се важност дијалога са ВИ: корекције, објашњења и предлози „у духу језика”; повратне информације прилагођене нивоу студента. (КТ, АР, БР)
Подстицање писања	ВИ мотивише на писање, постављање сложенијих питања и формулисање мисли на прецизнији начин. (КТ, АР)
Постепено усвајање бољег стила	Побољшане верзије текста које даје ВИ служе као модел за учење бољег коришћења везника, сложених структура и природнијег израза. (АП)
Зависност	Постоји ризик од прекомерне употребе ВИ, која може угрозити развој аутономије и личног стила; истиче се потреба за опрезом. (АП, БР)

Табела 1. Анализа студентских одговора на питање 4

Већина студенткиња, дакле, доживљава ВИ као користан алат за подршку писању – што потврђује налазе недавних истраживања (Chevalier/Garcia, 2024: 8, 12; Holmes/Hamel, 2025: 47, 56), нарочито кроз корекцију и повратне информације, што јача њихово разумевање и прецизност у изражавању. Такође, интеракција са ВИ одржава пажњу студенткиња и чини их ангажованијим и мотивисанијим. Ипак, уочава се и свест о потенцијалној опасности од прекомерне зависности, која може угрозити процес осамостаљивања и развој личног стила, што је страх о којем је већ писано у литератури (Chevalier/Garcia, 2024: 9, 12). Присутна је и свест о ВИ као допуни, а не замени у процесу учења писања на француском („вештачка интелигенција није замена за нас”, БР).

2 Наводимо иницијале студената.

Велика већина испитаница (9/11, 81,82 %) сматра да употреба вештачке интелигенције доприноси усвајању методичких знања (питање 2) и све сматрају да доприноси размишљању о сопственом учењу (питање 3). Међутим, на слично питање – о поспешивању рефлексивности (питање 5), мишљења су подељена. Највећи број студенткиња (5/11, 45,45%) сматра да ВИ може поспешити рефлексивност или да је ефекат услован (4/11, 36,36 %), док мањи број студенткиња сматра да ВИ директно спутава рефлексивност (2/11, 18,18 %). Студенткиње које виде позитивне ефекте наглашавају улогу ВИ у организовању мисли (АР), преиспитивању знања и проширењу видика (СЈ). ВИ се, дакле, види као потенцијални подстицај за рефлексiju, али има студенткиња које истичу и ризике, а то су превелика зависност или механичка употреба ВИ које смањују креативност и дубину рефлексивности (ТФ, БР). Један од условних одговора говори о начину употребе као кључном: „Зависи како је користимо. Заиста може да помогне да се увиде неке грешке, а са друге стране да уради посао који је нама намењен и тако уништи нашу креативност” (БР). Одговори показују да ВИ није сама по себи ни „добра” ни „лоша” за рефлексивност – њена вредност зависи од промишљене и критичке употребе.

Анализа одговора на шесто питање (Које је ваше мишљење о овом искуству употребе вештачке интелигенције?) указује на позитивне и негативне ставове, као и на могуће импликације за наставу и развој рефлексивности:

Категорија	Опис
Убрзава учење	ВИ пружа брзе повратне информације, исправке и конкретне примере који убрзавају процес учења. (НВ, КТ, МХ)
Продубљује разумевање и рефлексивност	ВИ као „интерактивни саговорник” или „асистент” (КТ, МЋ) подстиче критичко размишљање. ВИ подстиче постављање питања, прављење закључака, рефлексiju над сопственим радом. (КТ, МХ)
Помоћ у побољшању рада	Учешће у самопроцени, упоређивање сопственог рада са предлозима ВИ. (КБ, БР)
Занимљиво/ново искуство	Другачије искуство, занимљиво, необично, иновативно. (ТФ, АП, МХ)
Опрез	Употреба „уз дозу скептицизма” (МЋ); ВИ није замена за људски рад и критичко размишљање. (НВ, АЛ)
Ограничења у учењу	„Не може се пуно научити” (СЈ), каже једна студенткиња.
Лични отпор	Неке студенткиње више воле сопствени рад и не воле претерано ослањање на ВИ. (АЛ)
Едукација за будућност	Ово искуство је припрема за будућност у којој ће ВИ бити саставни део образовања (БР), те је учење правилне употребе ВИ корисно.

Табела 2. Анализа одговора на питање 6

На основу табеле, рекли бисмо да већина студенткиња (8/11, 72,73%) види коришћење ВИ као позитивно искуство: убрзава учење, помаже у критичкој рефлексији, повећава самопоуздање у евалуацији сопственог рада, представља занимљиво искуство и припрему за будућност. Нешто више од трећине (4/11, 36,36%) изражава резервисан став: осећај да ВИ не замењује критичко размишљање, да се више воли самосталан рад, те да постоје ограничења у учењу. Закључујемо да студенткиње из нашег истраживања препознају ВИ као алат који је користан, али га посматрају кроз призму критичке примене, а не као аутоматску замену за наставнички надзор или сопствено промишљање. Нарочито су значајни коментари у којима се ВИ помиње као „саговорник” и „асистент” (КТ), односно као „ментор” (МЂ), што значи да је употреба ВИ представљала правог партнера студенткињама, „мотивишући их и делујући попут приватног татора” (Nieto/Nadim, 2024: 257).

Следећа два питања у упитнику односе се на дневник. Више него када је било речи о вештачкој интелигенцији, мишљења о употреби дневника (питање 7) су позитивна, с изузетком једне студенткиње која сматра да дневник није природан начин учења и да не одговара њеном стилу учења (АР). Две студенткиње су управо истакле као позитивну комбинацију са употребом вештачке интелигенције: „добит видим управо у употреби ВИ и нових технологија” (БР), „продубљујемо занимање за тему лекције уз помоћ ВИ” (АП).

Категорија	Опис
Продубљује разумевање и рефлексивност, олакшава памћење	Помаже у дубљем разумевању текста, олакшава памћење и издвајање кључних информација (НВ, КБ, АП, СЈ). Подстиче активно размишљање и дубинско читање, уместо површног (КТ, МХ). Омогућава анализу онога што се допада / не допада, изражавање личног мишљења и развијање рефлексије. (НВ, БР)
Организација знања и трајност	Лекција се гради део по део, садржи подсетник, прати процес учења и повезује идеје (ТФ, КТ), омогућава брзо подсећање на научено. (СЈ)
Флексибилност	Може се прилагодити индивидуалним потребама. (СЈ)
Интеграција са вештачком интелигенцијом	Повезује се са употребом вештачке интелигенције и нових технологија. (БР, АП)
Лични отпор	Формат не одговара свим стиливима учења. (АР)
Другачије искуство	Активност је другачија и корисна, али обимнија; подсећа на претходна искуства у књижевности. (МЂ, АЛ)

Табела 3. Анализа одговора на питање 7

Анализа показује да већина студенткиња доживљава дневник читања као подстицајан алат у учењу, користан за дубље разумевање текста, активну рефлексију и систематизацију знања, уз могућност прилагођавања индивидуалним потребама, док је један негативан став указао на различите стилове учења.

Анализу одговора на последње питање о најзначајнијим деловима дневника (питање 8) приказујемо у следећој табели, која говори о томе да су најкориснији елементи дневника, према испитаним студенткињама, идентификовање потешкоћа и постављање питања, односно они који воде продубљивању рефлексивности:

Категорија	Опис
Идентификовање потешкоћа и рад на њима	Део у којем се бележе потешкоће омогућава идентификацију делова који су мање разумљиви и рад на њима. (КБ, ТФ, МХ)
Постављање питања	Секција „Questions et curiosités” подстиче критичко размишљање и активан приступ тексту; корисно за наставну праксу. (КТ, АР, БР)
Истакнута идеја или реченица	Фокус на идејама или реченицама које остављају највише утиска. (АП)
Повезивање текста са личним искуством	Фокус на повезивању прочитаног с личним искуством. (СЈ)
Кључне дефиниције	Најзначајнији делови дневника су они који се односе на најбитније дефиниције, јер конкретно говоре о лекцији. (АЛ)
Неутрално / мање значајни делови	Лична осећања су мање значајна у контексту учења лекције. (АЛ)

Табела 4. Анализа одговора на питање 8

5. Закључак

Ово дескриптивно истраживање имало је за циљ да истражи мишљења 11 студенткиња француског језика, будућих наставника, о употреби интерактивног агента ВИ као инструмента приликом писања читалачког дневника. Иако их треба узети с резервом, с обзиром на релативно мали број испитаника, резултати сугеришу да комбинована употреба ВИ (ChatGPT) и читалачког дневника има обећавајући потенцијал, јер може подржати развој метакогниције, саморегулисаног учења, мотивације и професионалних компетенција будућих наставника француског језика. Студенткиње из овог истраживања доживљавају ВИ као користан алат за корекцију у писању и добијање повратних информација, што побољшава прецизност изражавања, мотивише на постављање сложенијих питања и критичко размишљање, уз свест о ризику од прекомерне зависности. Читалачки дневник подстиче дубље разумевање, самостално

разматрање текста, идентификовање потешкоћа, постављање питања и повезивање прочитаног с личним искуством, што унапређује рефлексивност и систематизацију знања. Комбинација оба алата омогућила је студенткињама да усаврше своје глотодидактичке, рефлексивне и иновацијске компетенције, истовремено развијајући свест о начину употребе технологија у настави. При томе се показује да је кључна критичка употреба ВИ као допуне, а не замене за лични рад и професионално промишљање, чиме се обезбеђује интеграција алата у учење и будућу наставничку праксу на начин који јача аутономију, језичку компетенцију и креативност. Искуство персонализованог учења и сарадње с виртуелним тутором, партнером и савезником у размишљању и другачијем, активнијем учењу, показало је да вештачка интелигенција може допринети динамичнијој и квалитетнијој настави на универзитетском нивоу. Добијени резултати, такође, представљају добру основу за отворени разговор са студентима о предностима (учење код куће постаје персонализовано, динамичније и занимљивије) и ограничењима употребе ВИ, као и о етичности те употребе, односно одговорности. Ово истраживање отвара могућности за будућа, обимнија истраживања, која би могла обухватити већи број студената, као, на пример, експериментално поређење група које користе један или оба алата.

Литература

- Бакалуца, Ј. (2023). Учење српског језика и културе у српском окружењу: анализа дневника француских студенткиња. *Књижевност и језик*, 1, 111–124. <https://doi.org/10.18485/kij.2023.70.1.9>
- [Bakaluca, J. (2023). Učenje srpskog jezika i kulture u srpskom okruženju: analiza dnevnika francuskih studentkinja, *Književnost i jezik*, 1, 111–124]
- Бакалуца, Ј. (2024). Речници у учењу и настави страног језика: српски студенти француског језика као корисници речника. У С. Марјановић и др. (ур.), *Лексикографски сусрети 1. Модерни речници у функцији просечнога корисника: стари проблеми, савремени правци, будући изазови* (стр. 91–101). Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет. https://doi.fil.bg.ac.rs/volume.php?pt=eb_ser&issue=lexicog_meet-2024-1&i=7
- [Bakaluca, J. (2024). Rečnici u učenju i nastavi stranog jezika: srpski studenti francuskog jezika kao korisnici rečnika. U S. Marjanović i dr. (ur.), *Leksikografski susreti 1. Moderni rečnici u funkciji prosečnoga korisnika: stari problemi, savremeni pravci, budući izazovi* (str. 91–101). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet]
- Causa, M., Cadet, L. (2006). Devenir un enseignant réflexif : Quels discours ? quels modèles ? quelles représentations ? *Le Français dans le monde, R@A*, 39, 69–83.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145–164.

- Chevalier, L., Garcia, F. (2024). L'intelligence artificielle générative dans l'enseignement supérieur, une course perdue d'avance ?. In *29^e Conférence de l'Association Information et Management*. Montpellier – La Grande-Motte. <https://shs.hal.science/halshs-04631049v1>
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage* (2^e éd.). Paris : CLE International.
- Dündar, O. İ. (2024). Utilisation potentielle de ChatGPT dans l'apprentissage des langues étrangères : Exploration des possibilités selon les niveaux langagiers du CECRL. *Revue des Sciences Sociales de l'Université Kahramanmaraş Sütçü İmam*, 21(1), 63–75.
- Gentile, M., Città, G. (2024). Écrire à l'ère de l'IA. In C. de la Higuera, J. Iyer (Ed.), *IA pour les enseignants : un manuel ouvert* (2^e éd.) (pp. 188–190). Chaire UNESCO, RELIA, Nantes Université.
- Hallissy, M., Hurley, J. (2024). Historique. In C. de la Higuera, J. Iyer (Ed.), *IA pour les enseignants : un manuel ouvert* (2^e éd.) (pp. 221–227). Chaire UNESCO, RELIA, Nantes Université.
- Higuera, C. de la, Iyer, J. (2024). *IA pour les enseignants : un manuel ouvert* (2^e éd.). Chaire UNESCO, RELIA, Nantes Université.
- Holmes, T., Hamel, M.-J. (2025). Analyse des interactions d'apprenants de FLS avec ChatGPT pour la rétroaction corrective écrite. *Alsic*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/13f6h>
- Lepage, A., Collin, S. (2023). Préserver l'agentivité des enseignants et élèves : des pistes issues d'une recension des écrits. In M. Romero, L. Heiser (Ed.), *Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle* (pp. 82–93). Canopé.
- Nieto, J. A., Nadim, M. (2024). Les opportunités d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère offertes par ChatGPT. *Synergies Espagne*, 17, 237–258.
- Pešikan, A. (2020). *Učenje u obrazovnom kontekstu: [Osnove psihologije učenja/nastave]*. Beograd: Službeni glasnik.
- Popadić, D., Pavlović, Z., Žeželj, I. (2018). *Alatke istraživača: Metodi i tehnike istraživanja u društvenim naukama*. Beograd: Clio.
- Riquois, E. (2019). *Lire et comprendre en français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Roussel, S., Ochoa, M. (2025). Peux-tu rendre mon texte plus allemand ? – Écrire en langue seconde avec l'intelligence artificielle. *Alsic*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/13cv6>
- Vajta, K. (2012). L'auto-évaluation dans l'enseignement supérieur : un outil pédagogique pour apprendre à apprendre. *Moderna språk* 2, 188–202.

Jelena B. Bakaluca

Summary

STUDENT PERSPECTIVES ON THE USE OF READING JOURNALS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE TRAINING OF FUTURE FRENCH TEACHERS

This study explores the pedagogical potential of combining a reading journal with generative artificial intelligence (GAI) in the training of future French language teachers. Its primary aim is to investigate how the integration of GAI tools affects metacognition, self-regulated learning, and the development of professional teaching competencies. The text discusses the established role of the reading journal in fostering reflective thinking, emphasising its value for deeper understanding and for connecting academic content with personal experience. It also examines the increasing importance of GAI in contemporary education, highlighting its potential to support idea formulation and linguistic precision. In addition, the author addresses students' ambivalent attitudes towards GAI, noting both its advantages for organising thoughts and improving writing, as well as their perception of the risks associated with overreliance. The study further analyses the complementary functions of the journal and GAI in promoting critical engagement with professional content. Together, these arguments contribute to understanding how traditional reflective tools and new technologies can be integrated in teacher education. The author employed a qualitative–quantitative approach to investigate students' experiences with the reading journal and GAI. Data were collected from a convenience sample of eleven final-year French language and literature students at the University of Belgrade and included two versions of each journal (before and after the use of GAI), GAI-generated feedback, and responses to an eight-item questionnaire. The data were analysed using thematic coding to identify patterns in the use of GAI and its perceived effects on learning. The study concludes that students most frequently used GAI (primarily ChatGPT) for language checking, clarifying uncertainties, and refining ideas. The results indicate that GAI encouraged the formulation of more complex questions and deeper engagement with text analysis. The author notes that the reading journal facilitated deeper understanding, critical reflection, and personal interpretation, while GAI provided productive dialogic support. These findings highlight the potential of the combined approach to enhance metacognitive processes and professional competence in teacher education. This paper shows how GAI can enrich, but not replace, students' independent reflective work. However, the small sample size suggests the need for further, more extensive research. Overall, the study broadens current understanding of integrating new technologies into reflective pedagogical practices.

Key words:

artificial intelligence, reading journal, future French teachers, reflexivity, self-regulated learning

Прилози

Прилог А. Дневник читања

Име:

Датум:

Наслов текста:

Личне реакције

- Шта ми се свидело / није ми се свидело у овом тексту и зашто:
- Једна реченица или идеја која ми је остала у сећању:

Нова знања

- 5 до 6 речи или израза које треба запамтити и њихово објашњење / контекст:

Потешкоће и коришћене стратегије

- Делови текста који су ми задавали проблем:
- Стратегије које сам применио/ла да бих разумео/ла (поновно читање, претрага значења, разговор са колегом, итд.):

Повезаности (везе са другим текстовима, мојим животом, светом)

- Овај текст ме подсећа на... (друго читање, лично искуство, актуелан догађај):
- На који начин ми ово читање обогаћује размишљање као будућем наставнику француског као страног језика?

Питања и радозналости

- Шта бих желео/ла да детаљније истражим после овог читања:
- Једно питање које бих поставио/ла на часу или наставнику:

Прилог Б. Упитник о употреби вештачке интелигенције приликом писања дневника читања у оквиру предмета Методика наставе француског језика 2

Август 2025.

Име и презиме:

Број година учења француског језика:

- 1) Коју сте вештачку интелигенцију користили за задатак који вам је дат – који велики језички модел и/или алате?
- 2) Употреба вештачке интелигенције доприноси усвајању методичких знања:
Да Не
- 3) Употреба вештачке интелигенције доприноси размишљању о сопственом учењу:
Да Не

4) Употреба вештачке интелигенције доприноси способности писања на француском језику:

Да Не

Објаснити:

5) Употреба вештачке интелигенције:

Поспешује рефлексивност Спутавана рефлексивност Ни једно ни друго

6) Које је ваше мишљење о овом искуству употребе вештачке интелигенције?

7) Шта мислите о употреби дневника читања? Које добити видите?

8) Шта у дневнику видите као најзначајнији елемент и због чега?