

Lidija V. Beko¹
Univerzitet u Beogradu
Rudarsko-geološki fakultet

Dragoslava N. Mićović
Kriminalističko-policijski univerzitet u Beogradu
Departman kriminalistike

TEORIJA PRAKSE I UNIVERZITETSKA CLIL NASTAVA: PREDLOG ZADATKA NA PRIMERU GEOMITOLOGIJE

Apstrakt: Teorija prakse javlja se kao izazov i potreba za poboljšanjem kvaliteta nastave stranog jezika u odnosu na tradicionalnu nastavu. Ona je u istoj meri potrebna i očigledna koliko je i metoda CLIL osobena, kontekstno-zahtevna i veoma drugačija od dosadašnje linearne prakse. Stoga, teorija prakse zagovara stav da nastavnici jezika ne budu samo tehnički angažovani u ostvarivanju kurikularnih ciljeva već da se ohrabre i postanu istraživači, naučnici i kreatori inoviranih oblika nastave i nastavnih materijala koji dopunjuju usvojenu teoriju. U potrazi za pomenutim ciljevima, rad smo podelili na četiri dela. Prvi deo analizira tradicionalnu komunikativnu nastavu i ulogu nastavnika. Drugi deo analizira složenost CLIL-a. Treći deo objašnjava razlog korišćenja mita ili geomitologije u nastavi jezika, kao i oblike rada koji su kreirani za potrebe vežbi komunikativnih veština. Četvrti deo bavi se sledećim istraživačkim hipotezama: prva hipoteza postulira da učenje geologije putem mita može biti podsticajno; druga hipoteza postulira da teme iz geomitologije mogu pomoći u razvoju govornih veština; treća hipoteza zagovara stav da trojni model znanja, komunikacije i kulture na zanimljiv i zapamtljiv način podučava studente multidisciplinarnosti. Rezultati koje smo dobili su zadovoljavajući, ali smatramo da ovakav alternativni način rada iziskuje višegodišnje praćenje kako bi se sa merom razvijao i uspešno primenjivao.

Ključne reči: CLIL, teorija prakse, nastavnik-istraživač, geomitologija, komunikativne veštine.

¹ lidija.beko@rgf.ac.bg.rs

1. Uvod: tradicionalna komunikativna nastava

Tokom osamdesetih, komunikativna metoda bila je dominantni pravac podučavanja jezika. Reč „komunikativna” stajala je kao etiketa na svim omotima naučnih knjiga sa jezičkom tematikom: od knjiga o komunikativnoj kompetenciji (Savignon 1983), komunikativnoj gramatici (Leech & Svartvik 1979), komunikativnom silabusu (Yalden 1983), komunikativnoj nastavi (Littlewood 1981), komunikativnoj metodologiji (Brumfit 1984), komunikativnim zadacima (Nunan 1989) do knjiga o komunikativnom testiranju (Weir 1990). Kako bi se komunikativna učenost prenela u jezičku učionicu, napisani su brojni udžbenici o različitim oblastima sadržaja i veština u čijem je središtu učenik i komunikacija. Međutim, uprkos pozitivnim osobinama, komunikativna metoda nudi možda klasičan primer centralno bazirane pedagogije koja vrlo često nije bila u skladu sa lokalnim jezičkim, obrazovnim, socijalnim, kulturnim i političkim potrebama.

Stoga Olrajt zagovara istraživačku praksu nastavnika jezika koja se zasniva na nekoliko osnovnih načela: (1) kvalitet života u jezičkoj učionici mnogo je važniji od efikasnog podučavanja, i (2) razumevanje kvaliteta života u učionici je društvena, a ne asocijalna oblast ili materija (Alwright 2000, 2003; Alwright & Baliey 1991). Iz ovih osnovnih, proizlazi sedam širih principa učenja jezika po Olrajtu:

„(1) stavite kvalitet života na prvo mesto, (2) radite prevashodno na razumevanju života u učionici, (3) uključite svakoga, (4) radite na zbližavanju, (5) radite na uzajamnom razvoju, (6) integrišite rad na razumevanju nastavne prakse, (7) učinite taj posao kontinuiranim zadatkom i stalnom obavezom” (Alwright 2003: 113–114).

Zbog nepostojanja usredsređenosti na predavača, u komunikativnoj metodi izostala je procena podudaranja metodoloških i učioničkih sredstava i ciljeva. Nastavnik nije aktivno bio uključen u pažljivo kreiran proces dijagnoze, procene i primene, tako da je stručnost nastavnika u proceni lokalnih potreba učenja svedena ne periferiju i nije prepoznata kao vrednost. Po rečima Bloka i Kameruna, naglasak nije stavljen na lokalno znanje i lokalne nastavnike, na to da „omogućava nastavnicima da rade sa raznolikošću učenika u svojim učionicama vođeni lokalnim procenama i strategijama, već putem globalnih direktiva „daljinskih” vlasti (Block & Cameroon 2002: 10). Kritički pristup nastavnika, njegova istraživačka delatnost i dodatno, a nužno, transformativni program obrazovanja nastavnika, ne vodi samo „lakoj reprodukciji bilo kog spremnog paketa ili znanja, već naprotiv, kontinuiranoj kreaciji ličnog značenja i znanja nastavnika” (Diamond 1993: 56).

2. Metoda CLIL i definicija zadatka

CLIL (engl. *Content and Language Integrated Learning*) je došao kao pragmatičan odgovor na uočene nedostatke tradicionalnog pristupa komunikativne metode. To ne znači da novi koncept metode CLIL potpuno menja stari, pre se može reći da je u pitanju kvalitativno poboljšanje. Ako uzmemo kao primer samu komunikaciju, ona je u dosadašnjoj praksi bila educentrična, odnosno „školska” ili „učionička”, dok komunikacija CLIL-a nastoji da bude bliža stvarnom životu i svrhovitoj komunikativnoj orijentaciji. U tom smislu, primećeno je da se tradicionalni oblik komunikativne metode isključivo i preterano oslanjao na strukturane obrasce, gotove modele u kojima je razgovor ili govor bio previše opšti ili apstraktan. Na taj način, „stari” komunikativni pristup u svom krajnjem ishodu nije uspeo da promoviše ozbiljnije angažovanje polaznika ka smisljenoj produkciji i autentičnom izražavanju na stranom jeziku. Drugim rečima, iako dobro osmišljen, komunikativni kurikulum češće je propuštao da dosegne cilj autentične komunikacije nego što je uspevao, tako da ga je pre karakterisala odlika educentričnog modela, nego praktičnog. Prema rečima Vidousona, reč je o „onome što se može, ali se ne postiže u učionici usled apstraktne specifikacije” (Widowson 1990: 130).

Glavna novina CLIL metode u odnosu na prethodni pristup jeste u učenju jezika putem sadržaja, zasnovanom na zadacima. Samo u toku prošle dve decenije pojavilo se mnogo knjiga o učenju jezika baziranom na podučavanju putem zadataka (Bygate et al. 2001, Ellis 2003, Nunan 2004), kao i posebni udžbenici koji daju zadatke za učenje (Gardner & Miller 1996, Willis 1996), zadatke za podučavanje (Johnson 2003, Nunan 1989), zadatke za obrazovanje nastavnika (Tanner & Green 1998) ili zadatke za posmatranje u učionici (Wajnryb 1992).

Uprkos pomenutoj brojnosti, u literaturi ne postoji konsenzusna definicija zadatka, već se pre može govoriti o mnoštvu definicija od kojih svaka naglašava određene aspekte TBLT-a (engl. *task-based language teaching*). Pre gotovo trideset godina Brin je veoma široko definisao zadatak kao „niz radnih planova koji imaju opštu svrhu učenja jezika – od jednostavnog i kratkog tipa vežbanja do složenijih i dužih aktivnosti, kao što su grupno rešavanje problema ili simulacije i donošenje odluka” (Breen 1987: 23). Zadaci se, prema Kumaravadivelu (Kumaravadivelu 1993), mogu podeliti na zadatke u čijem je fokusu jezik, zadatke u čijem je fokusu učenik i zadatke u čijem je fokusu učenje, te kao takvi predstavljaju kurikularni sadržaj, a ne konstrukt sam po sebi. Drugim rečima, TBLT nije povezan samo sa jednim pristupom u nastavi jezika, već može biti primenjen na bilo koji model podučavanja jezika.

Univerzitetima i fakultetima koji planiraju da koriste CLIL metodu biće potrebna velika didaktička fleksibilnost kako bi zadovoljili potrebe studenata. Akademsko okruženje treba dinamički da transformiše pristupe učenju kako bi oni bili atraktivno dizajnirani u vidu nastave zasnovane na projektima, problemima, ispitivanjima, prikupljanju podataka, raspravi i kontinuiranoj saradnji i komunikaciji. Takođe, uprkos opsežnim empirijskim istraživanjima, vrednostima i prednostima CLIL-a, u praksi postoji velika potreba za nastavnim materijalima koji su u teoriji definisani kao centralna veza između kurikuluma i studenata. Nažalost, sprovedene analize pokazuju da su u većini slučajeva nastavni materijali nedostupni. Da bi postigli napredak u obrazovanju, nastavnici jezika u saradnji sa domenskim predavačima kritički osmišljavaju nove edukativne zadatke i projekte, a time i nove nastavne materijale, sprečavajući da „loši” efekti stare prakse ostanu nepromenjeni.

Stoga je u okviru profesionalne kulture nastavnika jezika sve neodrživija podela na teoriju i praksu, na veštački odnos oponašanja ili podvrgavanja teoriji koja se priznaje kao „vladajuća metodologija”. Pre se može reći da teorija i praksa čine jedinstvenu celinu ili čak da je reč o dvema vrstama teorija: profesionalnoj i ličnoj teoriji. Kako to O’Hanlon rezimira: profesionalna teorija je nadaleko poznata i priznata. Profesionalne teorije se uglavnom prenose nastavnicima stručnim usavršavanjem na fakultetima i univerzitetima.

„Profesionalne teorije čine osnovu zajedničkog znanja i razumevanja. Lične teorije, s druge strane, jesu individualne teorije, jedinstvene za svaku osobu koja se individualno razvija kroz iskustvo testiranja profesionalnih teorija u praktičnoj situaciji. Svaka osoba tumači i prilagođava svoje prethodno učenje, razumevanje i identifikovanje profesionalnih teorija” (O’Hanlon 1993: 245–246).

Iako se ovim pristupom teorija i praksa ne postavljaju više u poziciju antitetičkog polariteta, već se dopunjuju, postoje nedostaci ovog pristupa u tome da nastavnici iz prakse nisu dovoljno školovani da dizajniraju svoje lične teorije, već umesto toga mogu samo da budu spoljni stručnjaci koji se bave razumevanjem, testiranjem i tumačenjem profesionalnih teorija. U tom smislu, treba učiniti napor da se kvalitet nastavnog rada poboljša tako da se simbiotska veza između teorije i prakse, teoretičara i praktičara poveže na novi način, kako bi uspešne lične teorije bile publikovane i korišćene na širem planu, a ne ostajale nevidljive i nepoznate.

3. Mit i geomitologija kao koristan materijal u učenju sadržaja geologije i vežbanju komunikativnih veština

Termin „geomitologija” skovala je Doroti Vitaliano, geolog na Univerzitetu u Indijani, da opiše proučavanje stvarnih geoloških izvora, kao i poreklo i pojavu prirodnih fenomena koji su se prenosili putem mita i folkloru (Vitaliano 1973). Termin „geomitologija” dugo nije bio upisan u rečnike i enciklopedije i koristi se sa vrlo različitim značenjima kao „svet mitologije”, kao „lažne ideje koje su navodno zasnovane na geološkim podacima” ili „pogrešni geološki koncepti koji su dostigli veliku popularnost”. U *Enciklopediji geologije* definiše se kao izučavanje etioloških usmenih tradicija koje su nastale u različitim kulturama pre postanka nauke u pokušaju da se objasne, pomoću poetske metafore i mitoloških slika, geološki fenomeni poput vulkana, zemljotresa, poplava, fosila, itd. (Mayor 2004). Kasnije ovaj termin postepeno prihvataju uvaženi časopisi kao što je *Science* (4. novembar 2005). Pojam geomitologija shvata se kao analiza mitskih priča koje otkrivaju geološke događaje prikazane u njima i ponekad daju vrlo vredne informacije o zemljotresima, cunamijima, vulkanima ili poplavama, da navedemo samo neke od pojava. Mitovi daju naučnicima savete i tragove o starim geološkim događajima koji kasnije mogu biti detaljno analizirani i naučno proučavani. Postoje mitovi koji su nekim geološkim pojavama dali folklorno objašnjenje, odnosno mitovi koji su nekim pojavama davali potpuno novo, promenjeno, pa time i izvitopereno objašnjenje (Vitaliano 1973), što istraživanje mita čini veoma zahtevnim.

Ukoliko fakulteti odluče da koriste CLIL metodu, biće, pre svega, potrebno istraživanje kulturne diskurzivne prakse kako bi se omogućila efikasna tehnološka primena u tom pravcu. Upravo u okviru tih brojnih jezičkih i kulturoloških pravaca odvijajuće se rast kognitivnih i sadržajnih potencijala studenata, ali jednako tako i novi komunikativni i kulturološki modeli unutar svake sredine u kojoj se odvija učenje. Učionički kontekst u tom smislu predstavlja jedno novo kulturološko jezgro, koje, za razliku od „velike” kulture vlastite nacije i etniciteta, i „velike” kulture određenog stranog jezika, engleskog, francuskog, itd., predstavlja malu kulturu ili potkulturu. Međutim, nije reč o pejorativnom značenju po principu važnosti i veličine, već naprotiv, učionički kontekst predstavlja malu jedinicu kulture koja se stvara sa svakom generacijom i karakteriše se kao koherentna, domaća, privremena, razvojna i slojevita. Pomenuta slojevitost podseća na ruske lutke „babuške”, koje se ređaju unutar roditeljske lutke koja je najveća, ali koje imaju svoj smisao u dopunjavanju i uvećavanju. Jedan od načina da opiše drugu kulturu unutar postojeće dve koristila je Kramšova (Kramsh 1993: 235) kada je govorila o „trećoj kulturi”, ali ona je

ukazivala na izvesne anomalije. Učionička kultura nije improvizacija *ex tempore*, već jedan kontinuirani proces koji se dešava unutar društvene govorne razmene i izrasta u grupni proces koji deluje u promenljivim okolnostima kako bi omogućio članovima grupe da kvalitetno deluju u tim okolnostima (Holliday 2012: 248).

U konkretnom smislu, ovim radom predlažemo da putem geomitološkog narativa uvedemo studente u multikulturalno i multidisciplinarno obrazovanje. Idejom upotrebe mita želimo da uđemo u mitološko geonasleđe planete i jezičkim vežbama debatovanja vežbamo i usvojimo diskursne konstrukcije koje studentima mogu omogućiti da se izražavaju, ispituju, iskažu neslaganja i slaganja na nov, koristan način, kao i na način koji se lako pamti. Mit kao narativ svoj koren vuče iz vremena početka istorije, što navodi naučnike da tvrde da je mit nauka onih kultura koje istinu ne proveravaju putem eksperimenta (Haviland 1975: 337). Kada je reč o geonaukama, rastuće je interesovanje i svest kod savremenih naučnika o podudarnosti mitova i geoloških pojava, odnosno mogućnosti da se podaci o geološkoj prošlosti identifikuju i potvrde postojeća saznanja ili bace svetlo na nove pravce istraživanja (Vitaliano 1973; Bentor 1989; Guidoboni 1989; Nur 1991; Vogt 1991; Ryan & Pitman 2000; Ryan 2004; Piccardi 2004, 2005; Piccardi & Masse 2007; Ludwin et al. 2005). Takođe, važno je primetiti da je kognitivna struktura mita holistička, da on obuhvata ne samo planetu zemlju u njenoj celovitosti, već i svemir. U neraskidivoj vezi mit, takođe, spaja religiju, istorijske i prirodne događaje, privredu, upravu i vladavinu, rodoslove, itd. Takođe, mit, iako laički definisan, predstavlja narativ namenjen za čuvanje, pamćenje, prenošenje kolektivnog sećanja i znanja o događajima koji su smrtonosni, opasni ili katastrofični i služe ljudskoj zajednici kao upozorenje, poput zemljotresa, vulkanskih erupcija, poplava ili kosmičkih udara, da navedemo samo neke.

Ekstrakcijom geološke supstance iz mitova, osim pružanja mogućnosti da se ta oblast pročita, diskutuje i jezički obradi, dajemo mogućnost studentima da na osnovu relevantne naučne građe grade debatnu atmosferu sa ponuđenim diskursnim mogućnostima. Korišćenje mita vidimo kao priliku da studenti iz časa u čas mogu da vežbaju analizu, hipotetisanje, evaluaciju, ispitivanje, slaganje, neslaganje ili potpuno neslaganje, a da pritom ne pređu granice formalnog govora ili akademski usvojenih oblika ophođenja. U nastavku teksta ponudili smo primer vežbanja koje najpre ima deo o mitu o nekoj pojavi (ovde je to Atlantida), zatim šta savremeni naučnici o tome danas misle, a na kraju, debatni deo sa ponuđenim frazama i pitanjima za vežbu.

Geology through myth: Atlantis, the island that sparks the imagination

Myth:

According to Plato, the famous Greek philosopher, there was once a city of such power and beauty, that it could only have been created by some higher beings. These beautiful, intelligent semi-gods lived in affluence and prosperity, reigning as the mightiest naval power in the water territories around them. They had ivory, gold, silver, bronze, and other precious metals, as well as exotic wildlife like elephants. They knew how to farm the land, domesticate animals, build bridges and canals, and they were excellent warriors. At the center of their island was a golden temple dedicated to Poseidon, witnessing to their divine origins.

This fantastic island was called Atlantis and it was allegedly located in the Mediterranean Sea. Plato believed it existed 9,000 years before his time, or 11,000 years before our time. At the peak of their prosperity, the Atlanteans became greedy, so gods decided to punish them. They sent great floods and fires their way, destroying Atlantis completely in a single night.

Geology:

Scientists don't know for certain which historical event inspired the story of Atlantis. They speculate that it was based on the disappearance of the volcanic island, Thera, 3,500 years ago. The island was located in the Aegean Sea, where the Santorini archipelago is located today. Thera had an elaborate trade network and great artwork, which made it an advanced culture by the standards of the surrounding civilizations. One day, a volcanic eruption sank most of the island and wiped out the entire Thera culture. These details match the story about Atlantis, but Thera's location and size don't.

The volcanic eruption that destroyed Thera was probably one of the biggest in history. It blew tons of sulphur dioxide into the atmosphere, causing cold summers, bad harvests, and possibly the decline of the Minoan culture in nearby Crete.

Atlantis doesn't cease to inspire artists and scientists who continue to search for its true origin and all metaphorical meanings of the myth.

Slika 1: Primer dva teksta

Stating our views

Whenever we enter a debate with someone, we start from a rather personal and subjective position. Hence, whatever we say is in essence our opinion, unless it is backed up with facts.

If we do not rely on facts in our debate, we are simply speculating about a certain topic or issue. Nothing we say can, thus, be stated as a fact or can it be stated matter-of-factly.

The English language is very strict on this issue and does not allow facts and personal opinions to be mixed. Because of that, English is rich in expressions with which we basically defend our statement from it being considered or confused for a fact.

The one phrase most frequently used for this is *I think ...* – and though it is absolutely correct to use this phrase for that purpose, constantly repeating it is not. There are many different ways in which we can say this without actually saying it and in doing so avoid repetition with adding richness to our speech.

With using expression other than *I think...* we exhibit a higher level of language skills and open space for further speculation and debate. It is important to remember that unless we are talking about actual facts, we have to use these expressions in order to make it clear that what we are stating is our opinion and is thus open to changes.

| | |
|--|------------------------------------|
| I think... | I believe... |
| | As I see it... |
| | From where I stand, ... |
| | My viewpoint is that... |
| | In my opinion, ... |
| | Personally, what I would say is... |
| | I should think that... |
| | Well, I reckon that... |
| Debate statement: "Atlantis really existed" | |
| Phrases to use from the "STATING OUR VIEWS - EXPRESSING A PERSONAL OPINION" GROUP: | |
| <i>Personally, I believe that...</i> (e.g. Atlantis was (wasn't) based on a real historical event) | |

| |
|---|
| <i>While admitting that...</i> (e.g. volcanic eruptions and catastrophes on islands were frequent historical events), <i>one should not forget that...</i> (e.g. the location of Atlantis doesn't match any historical island that was destroyed) |
| <i>As I see it...</i> (e.g. Thera was an advanced culture and it was destroyed in one day, much like in the story about Atlantis) |
| <i>In my opinion...</i> (e.g. Thera was similar to how Plato described Atlantis) |
| <i>It seems to me that...</i> (e.g. the location isn't crucial... or: the location doesn't prove anything) |
| <i>I'm absolutely convinced that...</i> (e.g. Atlantis existed) |
| <i>On the one hand...</i> (e.g. There is evidence that the volcanic island Thera disappeared in a similar cataclysm like the one that Plato described when he wrote about Atlantis)... <i>on the other hand...</i> (e.g. the period and location of Thera don't match that of Atlantis) |
| <i>Some people think that...</i> (e.g. Atlantis was actually Thera, a volcanic island that existed 9,000 before Plato)... |
| <i>Others say that...</i> (e.g. Atlantis was actually the city of Helike in Greece that disappeared in Plato's time) |
| <i>I don't think that...</i> (e.g. Thera was influential as Atlantis in Plato's text) |

Slika 2: Primer uputstva za debatu i ponuđenih fraza

4. Hipoteze i metode istraživanja

Istraživanje smo osmislili sa ciljem da ispitamo interesovanje i osetljivost naših studenata u odnosu na upotrebu mita na časovima engleskog jezika na prvoj godini studija geologije Rudarsko-geološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Naša početna pretpostavka bila je da će ispitanici biti raspoloženi i zainteresovani za usvajanje novih modela učenja, utoliko pre što su oni u ravni sa njihovim matičnim opredeljenjem i akademskim potrebama. Putem mita studenti izučavaju geologiju ne samo na kulturološki prikladan način već se pripremaju da budu kompetentni govornici ili sagovornici spremni na drugačije stavove, neistomišljenike ili sledbenike drugačijih naučnih stavova. Na taj način, studenti se pripremaju na multidisciplinarno angažovanje kroz aktivno čitanje, kritičko mišljenje i kvalitetnu jezičku produkciju i govorne činove.

Rad je stoga imao za cilj da dokaže sledeće hipoteze:

Hipoteza 1: hipoteza postulira da učenje geologije putem mita može biti podsticajno.

Hipoteza 2: hipoteza postulira da teme iz geomitologije mogu pomoći u razvoju govornih veština.

Hipoteza 3: hipoteza zagovara stav da trojni model znanja, komunikacije i kulture na zanimljiv i zapamtljiv način podučava studente multidisciplinarnosti.

Učesnici u ovoj studiji bili su studenti prve godine geoloških studija – ukupno 26 ispitanika koji su odgovarali na upitnik postavljen na Moodle platformi sa pitanjima zatvorenog tipa. Korišćena je Likertova skala sa vrednostima od 1 do 5, gde je 1 označavalo *veoma*, 2 je označavalo *da*, 3 je označavalo *malo*, 4 je označavalo *ne* i 5 je označavalo *ne, nikako*. Studenti su na raspolaganju imali 30 minuta da popune upitnik koji im je ponuđen 26. oktobra 2021. godine na redovnom času engleskog jezika. Svi studenti bili su saglasni da učestvuju u anketi i istraživanju. Njihovi odgovori razmatrani su kako numerički, tako i kvalitativno. Studenti fakulteta su u pilot-programu CLIL nastave i veoma su često anketirani kada je reč o aktivnostima koje su inovativnog karaktera. Stoga, iako je reč o prvoj godini, oni su već na prvim predavanjima bili upoznati sa mogućnostima anketiranja, kao i oblicima jezičkih inovacija, i pozvani da daju iskrene i iscrpne odgovore.

Instrument ispitivanja bio je namenski dizajnirani upitnik zatvorenog tipa koji se sastojao od deset pitanja. Testirana pitanja bila su povezana sa gorenavedenim hipotezama. Korišćenje statistike dijagnostikuje egzaktnu metriku, ali kako bismo dobili što precizniju procenu, nakon testiranja obavljen je razgovor sa studentima koji je dodatno osvetlio njihove stavove. Ova razmišljanja studenata ušla su u deo analize rezultata i diskusije.

5. Rezultati i diskusija

Rezultati dobijeni gorenavedenom anketom grafički su predstavljeni u tabeli 1, a diskusija je data za svako pitanje posebno.

Tabela 1: Anкета o stavovima studenata prema korišćenju mita u nastavi stranog jezika

| | Pitanje | 1 – veoma | 2 – da | 3 – malo | 4 – ne | 5 – ne, nikako |
|----|---|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
| 1. | Mit ocenjujem kao dodatno pozitivno iskustvo u proučavanju geologije. | 9 (34,6%) | 6 (23,1%) | 6 (23,1%) | 2 (7,71%) | 3 (11,5%) |

| | | | | | | |
|-----|---|---------------|---------------|--------------|--------------|---------------|
| 2. | Mit ocenjujem kao dodatno negativno iskustvo u proučavanju geologije. | 2 (7,7%) | 1 (3,8%) | 4 (15,4%) | 2 (7,7%) | 17 (65,4%) |
| 3. | Mit je inspirativan za preispitivanje alternativnih mišljenja. | 7 (26,9%) | 7 (26,9%) | 5 (19,2%) | 5 (19,2%) | 2 (7,7%) |
| 4. | Mit je korisna multidisciplinarna naracija. | 4 (15,4%) | 10 (38,5%) | 8 (30,8%) | 3 (11,5%) | 1 (3,8%) |
| 5. | Mit pomaže u rasvetljavanju prošlosti nauke i znanja. | 8 (30,8%) | 10 (38,5%) | 4 (15,3%) | 2 (7,7%) | 2 (7,7%) |
| 6. | Mit je koristan resurs za komunikaciju. | 11 (42,3%) | 5 (19,2%) | 5 (19,2%) | 3 (11,5%) | 2 (7,7%) |
| 7. | Mit donosi nove mogućnosti za diskusiju i polemiku. | 7 (26,9%) | 10 (38,5%) | 4 (15,4%) | 2 (7,7%) | 3 (11,5%) |
| 8. | Mit je podsticajan za učenje o kulturama naroda. | 8 (30,8%) | 8 (30,8%) | 4 (15,4%) | 4 (15,4%) | 2 (7,7%) |
| 9. | Primeri u mitu lako se pamte. | 9 (34,6%) | 6 (23,1%) | 8 (30,8%) | 3 (11,5%) | 0 (0%) |
| 10. | Mit može da osveži rad na času. | 10 (38,5%) | 7 (26,9%) | 4 (15,4%) | 2 (7,7%) | 3 (11,5%) |

U odgovoru na pitanje br. 1, učesnici ankete mit su ocenili kao veoma ili samo kao pozitivno iskustvo u procentu od 57,7%. Razlog zašto ga smatraju pozitivnim iskustvom jeste taj što je izvestan broj studenata upoznat sa mitovima iz detinjstva ili jednostavno žele da znaju više o tome. Ovim putem, studenti se upoznaju sa civilizacijskom kulturnom baštinom na način na koji je ona povezana i sa njihovim matičnim studijama, što povećava njihovu znatiželju.

Kod pitanja br. 2, ukupno 10,11% studenata imalo je negativan stav o upotrebi mitova na času. U razgovoru sa studentima saznali smo da izvestan broj studenata

veoma malo zna o mitovima. Oni, takođe, veoma teško prave paralele između naučnog i nenaučnog, te mitove vezuju za verske ili nacionalne karakteristike naroda, a ne za kulturno nasleđe svih naroda ili da mitovi mogu biti nosioci geološke sadržine. Takođe, pojedini studenti nisu navikli da tekst koriste za učenje jezika struke ili same struke. Tradicionalna nastava ih do sada u tom pravcu nije vodila, tako da je paralelizam u kome se na engleskom uči stručno znanje za njih potpuno nov.

Iako je na treće pitanje 53,8% studenata odgovorilo pozitivno, zapitali smo studente zbog čega taj broj nije veći. Studenti sa nesigurnošću izražavaju svoje mišljenje, navikli su da reprodukuju naučeno i da ne polemišu, analiziraju ili sami ispituju i iskazuju stavove. Pluralnost kao mogućnost više oblika istine za njih nije teren na kome se analitički dobro snalaze.

Kada je reč o pitanju br. 4, 53,9% studenata imalo je pozitivan ili veoma pozitivan stav o multidisciplinarnosti. Zainteresovani za mišljenje i onih koji to nisu, dobili smo odgovor da su pristalice modernijeg znanja i razmišljanja i ne vide ništa zanimljivo u onom što im nije blisko. Kao i kod prethodnog pitanja, studenti ponekad ne mogu da isprate ovaj multidisciplinarni model rada zbog toga što malo znaju o mitovima, imaju slabije znanje engleskog jezika, a u geologiji su početnici. To čini da se njima sva tri aspekta čine veoma zahtevnim i time nepristupačnim za rad.

Na peto pitanje 59,3% studenata odgovorilo je veoma pozitivno ili pozitivno. Ohrabruje činjenica da većina studenata mit ili geomitologiju vidi kao način pristupa znanju, nekima je to čak lakši način jer im je učenje putem priče usađeno u detinjstvu. Jedan zanimljiv odgovor studentkinje bio je da na praktičan način uči sve predmete. Kada ono što joj nije sasvim jasno pokuša da objasni svojoj baki, koja nema dodirnih tačaka sa geologijom, i uspe da objasni, smatra da je i sama dobro razumela i naučila. Priča je univerzalno sredstvo sporazumevanja. U tom smislu je i bliska svakom sagovorniku, bez obzira na vreme.

Ukupno je 61,5% studenata imalo veoma pozitivan ili pozitivan stav o pitanju br. 6. Studenti su uočili da je komunikacija zapravo paralelan sistem stranog i maternjeg govora i da su oblasti savladane na stranom prenosive na maternji jezik i obratno. Znanje koje nije dobro vokalizovano izvor je nesporazuma, a student je inhibiran u razvoju. Studenti su svesni da se od njih očekuje da budu efikasni komunikatori i da, ako budu otvoreni za različita mišljenja i stavove, imaju mogućnost da se lakše povezuju na regionalnom i globalnom nivou. Upravo zato pokušavamo da u mitu prepoznaju izazove za rasvetljavanje kulturnih predrasuda i stereotipa, kao i da studente pripremimo za harmoničniji život u multikulturnim zajednicama. To je gorepomenuti procenat studenata pravilno uočio.

Kod pitanja br. 7, ukupno 65,4% studenata diskusiju i polemiku smatra veoma važnim ili samo važnim. Studenti smatraju da svako treba da se pripremi za debatu, ona je sastavni deo života, razlika je samo u obučenosti za nju, kao i za znanje koje se njom iskazuje. Veština debatovanja na prvoj godini osmišljena je kroz ponuđene modele, kao obrasce koji pomažu studentima da se otisnu u govorni čin sa već poznatim frazama koji odgovaraju stavu. Namera je da se, pre svega, izgradi viši princip, princip tolerancije u govoru kao princip dobre volje i poštovanja.

Na osmo pitanje ukupno 61,6% studenata odgovorilo je pozitivno ili veoma pozitivno kada je reč o učenju o kulturama. O ovome je već bilo govora u prethodnim pitanjima, a sada bismo samo dodali da kompetentan geolog i građanin, ukoliko je radoznao, nadahnut da razmotri različite perspektive, istraži svet i saopšti ideje na prihvatljiv način, ima mogućnost da utiče na svoje sagovornike i sredinu. Racionalni optimizam, empatija, svest o uticaju kulture na ponašanje jedan je od naših fokusa u kurikulumu i to uključuje da studenti budu motivisani da, pored poznavanja struke, budu fokusirani i radoznali da nauče više i stvore sopstveno mišljenje koje teži da bude autentično i otvoreno.

Kod pitanja br. 9, ispitanici su u procentu od 57,7% odgovorili da im učenje uz mit veoma pomaže, odnosno pomaže, jer se primeri dati ovakvim putem lako pamte. Verovatno je to otuda što mitovi imaju moć da zadive, a ljudski um ima urođenu moć da sa lakoćom prepozna poruke narativa u sofisticiranoj metaforičkoj upotrebi jezika. Efekti slušanja ili čitanja mita put su ka intelektualnom, socijalnom i emotivnom razvoju koga studenti nisu svesni, ali kome se lako privole jer nosi u sebi poruku mudrosti.

Poslednje pitanje (br. 10) odnosilo se na to da li mit osvežava rad na času, i studenti su u procentu od 65,4% odgovorili da on u velikoj meri čini, odnosno da čini pozitivnu promenu u nastavnoj praksi. Kada je reč o uvežbavanju kulture, studenti vide mit kao način razumevanja sličnosti i razlika između vrednosti vezanih za prošlost i sadašnjost, tj. mitološko nasleđe naroda sveta. Takođe, studenti pokazuju razumevanje prema perspektivama drugih, ne ulazeći u ograničenje uskih razloga, kao i efikasno razmenjujući ideje sa vršnjacima odraslim u različitim sredinama. Oni svi zajedno imaju mogućnost da uđu u nove naučne prostore i zajednice učeći o svetu i geologiji na složen i originalan način.

U osvrtnu na rezultate istraživanja možemo da primetimo da je u svojoj inicijalnoj fazi aktivnost korišćenja mita kao modela učenja kulture, geologije i komunikacije proizvela pozitivne reakcije studenata. Kada je reč o prvoj hipotezi, koja je ispitivala da li mit deluje podsticajno, možemo primetiti da je većina studenata spremna da putem mita razvije svoje poglede na nauku kao lični put od nenaučnika do naučnika,

krećući se oprezno kroz naučnu komunikaciju i debatu. Umesto da neprekidno i nekritički prihvataju ponuđene poglede, ovim vežbanjem studenti se usredsređuju na ispitivanje nauke i naučnosti koje mitovi sadrže, te odvajaju ono što je objektivno od onoga što obmanjuje.

Druga hipoteza nadovezuje se na prvu, jer istražuje da li je sadržaj mita inspirativan za komunikaciju i multidisciplinarnost. Rezultati istraživanja navode na to da mit jeste podsticajan, ali s obzirom na ograničeno iskustvo ispitanika u kritičkom mišljenju i komunikaciji, poruke ugrađene u njihove pokušaje komunikacije sadrže veliku količinu nesigurnosti i neiskustva. Takođe, išli smo za tim da, ako su sve aktivnosti na času previše didaktične, one lako gube zanimljivost i postaju manje privlačne za rad i čitanje. Međutim, imamo jednu dilemu kada je reč o mitovima ili pričama uopšte, a to je da u narednom periodu ispitamo da li su mitovi i priče uopšte omiljeni medij kod dece i da li su naši studenti odrasli na toj umetnosti, kako bismo znali u kojoj meri da se pozabavimo daljim radom. Naime, naša ideja jeste da podučavanje nauke i jezika bude što manje stereotipno, a što više multidisciplinarno, ali mera uspeha zavisice kako od ove prve baze podataka, tako i od kasnijih istraživanja u pravcu mita kao medija komunikacije.

Treća hipoteza neraskidivo je vezana sa prethodne dve i populariše mnoštvo znanja i mogućnosti kada su jezik i nauka u pitanju. Ono što smo želeli da ponudimo jeste odsustvo stereotipa u učenju. Stereotipni modeli su opšteprihvaćene navike po kojima naučnik ili inženjer treba da bude identifikovan samo sa jednom naučnom oblašću, da ima dominantni pogled i stav u komunikaciji. Naša namera je da podstaknemo studente da budu sposobni da prihvate različita mišljenja i da reaguju na njih na adekvatan način, da realizuju govorno različite načine razmišljanja iz oblasti koja se razmatra, kao i da imaju poverenja u sebe i svoje lične stavove kada ulaze u debatu. U tom pravcu, mitovi su dobar model za odvajanje ključnih momenata i oblika adekvatne komunikacije u datoj govornoj situaciji, bez dodatnog opterećenja na skromno početno znanje iz oblasti studiranja ili stranog jezika.

6. Zaključak

Osporavanje ustaljene prakse i kanona nikada nije bio lak posao, tj. „šetnja parkom”. Ovaj rad pokušao je da pruži razloge za verovanje da složenost CLIL metode zahteva novu vrstu nastavnika okrenutog naučnom istraživanju, beleženju i praćenju svoje prakse. Nastavnici-istraživači, u duhu nove ere znanja, posebno kada je u pitanju univerzitetska nastava ili transformativna nastava, promovišu unapređenje kontekstualnog jezičkog obrazovanja zasnovanog na istinskom

razumevanju svih vrsta akademskih posebnosti. Odgovarajuća teorija prakse, da bi bila korisna i primenljiva, mora biti pragmatična i prilagođena specifičnim potrebama određene učionice. Teorija prakse, usmerena na predavača CLIL-a koji radi pod određenim neispitanim okolnostima, dodatno je zahtevna jer očekuje od nastavnika da poboljša svoju praksu i time, neretko, kreira nove nastavne materijale koji nedostaju i za koje ne postoji izgled da će se uskoro pojaviti na tržištu. Nastavnik-istraživač, u tom smislu, treba najpre da ispita, opiše, proceni i unapredi svoju praksu, sežući u dubinu razumevanja jezičkog kontekstualnog stanja i složenog koncepta podučavanja kakav je CLIL. Ako nastavnici kao okosnica nastavnog procesa ne budu angažovani u pravoj meri i na pravi način u kreiranju vlastitog nastavnog identiteta, postoji mogućnost da u tome ne uspeju ni kada je u pitanju kreiranje identiteta svojih studenata. To podrazumeva rasvetljavanje svih elemenata male i velike kulture, kao i rasvetljavanje i kreiranje novih oblika komunikacije i diskurzivnih oblika koje nova jezička praksa sa sobom spontano i kreativno stvara.

Uvođenje mita u nastavnu praksu pokušaj je da se putem mita stvore šire mogućnosti nastavnog procesa, tako što će se mit, kao bogat pedagoški resurs, koristiti i za razvoj kritičkog duha, za poboljšanje učenja domenskog sadržaja, te formiranje obrazaca komunikativne kompetencije u pravcu kvalitetne i tolerante komunikacije. Pretpostavka da je ovo ambiciozan zadatak i da podrazumeva dodatni napor i vreme nije izostala, ali namera da akcioni karakter istraživanja i kreiranja nastavnih materijala služi u prevazilaženju tradicionalne nastave i kreiranju novih puteva razvoja stručnosti i ličnosti bila je dominantna u svakom segmentu rada.

Istraživanje je potvrdilo interesovanje, aktivaciju i pozitivne stavove studenata, koji u mitu vide oblike savremenije i fleksibilnije forme nastavnog rada. Oni su pokazali saradljivost, razumevanje i znatiželju da putem mita otvore nove nivoe samostalnog i kolektivnog rada, razgovora i razmišljanja. Uzevši u obzir sve rezultate do kojih smo došli, nedvosmisleno zaključujemo da su početnim istraživanjima potrebna i dodatna, naknadna sagledavanja, kako bismo dobili još viši nivo kvaliteta u nastavnoj praksi i jezičkoj primeni.

Literatura

1. Allwright, Dick, & Kathleen M. Bailey (1991), *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

2. Allwright, Richard L. (2000), *Exploratory practice: „An appropriate methodology” for language teacher development?*. Paper presented at the 8th IALS Symposium for Language Teacher Educators, Edinburgh, Scotland.
3. Allwright, Richard L. (2003), Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7, pp. 113–141.
4. Bentor, Yaakov Kurt (1989), Geological events in the Bible. *Terra Nova*, 1, 326–228.
5. Block, David, & Deborah Cameron (2002), *Globalization and language teaching*. London and New York: Routledge.
6. Breen, Michael P. (1987), Learner contributions to task design. In: C. N. Candlin, Christopher N. & Dermot F. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 23–46). London: Prentice Hall.
7. Brumfit, Christopher J. (1984), *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
8. Bygate, Martin, Peter Skehan & Merrill Swain (2001), *Researching pedagogic tasks in second language learning, teaching, and testing*. New York: Pearson Education.
9. Diamond, Susan (1993), *Language Lessons in the Classroom*. ECL Publications.
10. Ellis, Rod (2003), *Tasked-based language learning and teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
11. Gardner, David, & Lindsay Miller (1996), *Tasks for independent language learning*. Alexandria, VA: TESOL.
12. Geomythology. Mayor, Adrienne in *Enclopedia of Geology*, ed. Richard Selley, Robin Cocks, and Ian Palmer. Elsevier, fall 2004. Dostupno na: <https://web.stanford.edu/dept/HPS/MayorGeomythology.pdf>
13. Guidoboni, Emanuela (1989), *I terremoti prima del Mille in Italia e nell'area mediterranea*. ING-SGA, Bologna.
14. Haviland, William A. (1975), *Cultural Anthropology*. New York: Rhinehart & Winston.
15. Holliday, Adrian (2012), *Small cultures. Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
16. Johnson, Keith (2003), *Designing a language teaching task*. London: Palgrave.
17. Kramsch, Claire (1993), *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
18. Kumaravadivelu, Bala (1993), The name of the task and the task of naming: Methodological aspects of task-based pedagogy. In: Crookes, Graham, & Susan M. Gass (Eds.), *Tasks in a pedagogical context*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
19. Leech, Geoffrey, & Jan Svartvik (1979), *A communicative grammar of English*. London: Longman.
20. Littlewood, William (1981), *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge England: Cambridge University Press.

21. Ludwin, Ruth S., Robert Dennis, Deborah Carver, Alan D. McMillan, Robert Losey, John Clague, Chris Jonientz-Trisler, Janine Boweshop, Jacilee Wray, and Karen James (2005), Dating the 1700 Cascadia earthquake: Great coastal earthquakes in Native Stories. *Seismological Research Letters*, 76, 140–148.
22. Mayor, Adrienne (2004), Adrienne Mayor in *Enclopedia of Geology*, ed. Richard Selley, Robin Cocks, and Ian Palmer. Forthcoming, Elsevier, fall 2004.
23. Nunan, David (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
24. Nunan, David (2004), *Tasked-based language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
25. Nur, Amos (1991), Earthquakes in the Bible. *New Scientist*, 1776, 45–48.
26. O’Hanlon, Christine (1993), The importance of an articulated personal theory of professional development. In: Elliott, John (Ed.), *Reconstructing teacher education: Teacher development*. London: Falmer Press. Oxford, R.
27. Piccardi, Luigi (2004), The rediscovery of Lernean Hydra’s immortal head. *Studi Geologici Camerati, Nuova Serie*, 2, 131–139.
28. Piccardi, Luigi (2005), Paleo seismic evidence of legendary earthquakes: the apparition of Archangel Michael at Monte Sant’ Angelo (Italy). *Tectono-physics*, 408, 113–128.
29. Piccardi, Luigi, & Bruce W. Masse (2007), *Myth and Geology*. London: The Geological Society: 10.
30. Ryan, William B. F. (2004), *The Black Sea flood: a seed for myth?* Paper 183–3 presented at the 32nd International Geological Congress, Florence, Italy.
31. Ryan, William B. F. & Walter C. Pitman III (2000), *Noah’s Flood: The New Scientific Theories about the Event that Changed History*. New York: Simon & Schuster.
32. Savignon, Sandra J. (1983), *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading MA: Addison-Wesley.
33. *Science*, Vol. 310, Issue 5749, November 4, 2005
34. Tanner, Rosic, & Catherine Green (1998), *Tasks for teacher education*. London: Longman.
35. Vitaliano, Dorothy B. (1973) *Legends of the Earth. Their Geologic Origins*. Bloomington: Indiana University Press.
36. Vogt, Jay (1991), Some glimpses at historic seismology. *Tectonophysics*, 193, 1–7.
37. Wajnryb, Ruth (1992), *Classroom observation tasks*. Cambridge, England: Cambridge.
38. Weir, Cyril J. (1990), *Communicative language testing*. New York: Prentice Hall.
39. Widowson, Henry G. (1990), *Aspects of language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
40. Willis, Jane (1996), *A framework for task-based learning*. London: Longman.
41. Yalden, Janice (1983). *The communicative syllabus: Evolution, design and implementation*. Oxford, England: Pergamon Press.

Lidija V. Beko
University of Belgrade
Faculty of Mining and Geology

Dragoslava N. Mićović
University of Criminal Investigation and Police Studies in Belgrade
Department of Criminalistics

THEORY OF PRACTICE AND A BRIEF OVERVIEW OF TASK DESIGN IN UNIVERSITY CLIL TEACHING - AN EXAMPLE OF GEOMITOLOGY

Summary

Challenging the established practice and canons has never been an easy task, i. e. "a walk in the park". This paper attempts to provide reasons for believing that the complexity of the CLIL method requires a new type of teacher focused on scientific research, recording and monitoring of their practice. Teachers-researchers, in the spirit of the new era of knowledge, especially when it comes to university teaching or transformative teaching, promote the improvement of contextual language education based on a true understanding of all kinds of academic specificities. Appropriate theory of practice, in order to be useful and applicable, must be pragmatic and tailored to the specific needs of a particular classroom. The theory of practice, intended for CLIL lecturers working in certain unexplored circumstances, is additionally demanding because it expects teachers to improve their practice and often create their own teaching materials, which are missing and which do not seem to appear on the market soon. The teacher-researcher, in that sense, should first examine, describe, evaluate and improve his practice, going into the depth of understanding the linguistic contextual situation and the complex concept of teaching such as CLIL. If teachers, as the backbone of the teaching process, do not engage in the right measure and in the right way in creating their own teaching identity, there is a possibility that they will not succeed when it comes to creating the identity of their students either. This means elucidating all the elements of small and large culture, as well as elucidating and creating new forms of communication and discursive forms that the new language practice spontaneously imposes. Introducing myth into teaching practice is an attempt to create wider possibilities of the teaching process through myth, so that myth, as a rich pedagogical resource, will be used to develop critical spirit, improve learning in the field of major studies and form patterns of tolerant and quality communicative competence. The assumption that this is an ambitious task and that it implies additional time

efforts was not left out. However, the dominant intention was that the new teaching materials contribute to the creation of the student's expertise and personality, and that each segment of the work leads to a higher level of knowledge, communicative skills and cultural understanding.

The research confirmed the interest, activation and positive attitudes of students who see myths as more modern and flexible forms of teaching. Students showed a willingness to cooperate, talk, debate in an area they know very little about and in a way, they have never learned a language. Taking into account all the results we have obtained, we unequivocally conclude that the initial research needs additional, subsequent consideration, in order to obtain an even higher level of quality in teaching and language application.

► **Key words:** CLIL, theory of practice, teacher-researcher, geometology, communicative skills.

Preuzeto: 22. 2. 2022
Korekcije: 1. 5. 2022.
Prihvaćeno: 8. 5. 2022.