

## ŠTA JE ZAISTA *CLIL*<sup>1</sup> – TIPOLOGIJA AKTIVNOSTI NA RGF-u NA PRVOJ GODINI STUDIJA

## WHAT IS REALLY *CLIL* – A TYPOLOGY OF ACTIVITIES IN THE FIRST YEAR AT FMG

**Lidija Beko**

Rudarsko-geološki fakultet, Univerzitet u Beogradu  
lidija.beko@rgf.bg.ac.rs

**Apstrakt:** Povećano interesovanje za integrisano učenje u oblasti sadržaja i jezika od strane visokog obrazovanja podstiče razmišljanje o tome šta je *CLIL* u praksi i koje vrste aktivnosti najbolje karakterišu usvajanje domenskog znanja putem radnog jezika. Kroz kratak pregled o vrstama znanja, rad osim naglaska na predavačku aktivnost, koja je centralna u podučavanju, ujedno ukazuje i na aktivnu ulogu studenata koji se osim znanjima obučavaju i strategijama pogodnim za dalje celoživotno učenje. Tipologija aktivnosti predstavlja zadatke i strategije kojima se osiguravaju kvalitetni oblici eksperimentalne prakse *CLIL*-a ne zanemarujući pri tom ni kreativne aspekte rada. Kroz ponuđeno istraživanje imenovali smo ključne stavove studenata koji idu u pozitivnom pravcu razvoja ovog metodološkog poduhvata.

**Ključne reči:** *CLIL*, akademske aktivnosti, tipologija, znanje.

**Abstract:** Increased interest in integrated learning of content and language in the higher education sector encourages a reflection on what *CLIL* really is in practice and what types of activities best characterize the adoption of domain knowledge through the target language. Through a brief overview of types of knowledge, the work, apart from the emphasis on teaching activity, which is central to teaching, also indicates the active role of students who, besides knowledge, are also trained about strategies suitable for further lifelong learning. The typology of activities presents tasks and strategies that provide qualitative forms of *CLIL*'s experimental practice without neglecting the creative aspects of learning activities. Through the offered research, we have named the key attitudes of students that point to the positive direction of the development of this methodological endeavor.

**Key words:** *CLIL*, academic activities, typology, knowledge.

---

<sup>1</sup> *CLIL* je integrisano učenje sadržaja i jezika u kome studenti uče predmet preko medijuma stranog jezika, odnosno, kako je to jedan od tvoraca Marš definisao: „*CLIL* se odnosi na situacije u kojima se predmeti, ili delovi predmeta, uče na stranom jeziku sa ciljevima dualnog fokusa, što je istovremeno učenje i sadržaja i stranog jezika“ [1]

## 1. UVOD

Evropa se neprekidno jezički ukupnjuje. Različite nacije, zajednice, kulture i jezičke grupe marljivo stvaraju jednu jedinstvenu uniju. „Reč je o Uniji koja se gradi na temelju ravnopravne razmene ideja i tradicija, a koja se zasniva na uzajamnom prihvatanju da iako zemlje članice imaju različite prošlosti, one isto tako dele zajedničku budućnost [2]. Pošto će Evropska unija biti dom multilingvalne i multikulturalne populacije, postaje važnije nego ikad da sunarodnici poseduju jezička znanja i veštine kako bi se razumeli, komunicirali i uspešno saradivali u svim sferama društvenog života. *CLIL* je pristup afektivnog učenja jezika i to takav gde se jezičke veštine oslanjaju na sadržinski materijal u njegovom prirodnom okruženju kao i kulturološki kontekst koji ga dodatno definiše. Dakle, pred predavače jezika stavlja se zadatak da ispune zahteve i kvalifikacije definisane EU, istovremeno ih suočavajući sa novom i potpuno drugačijom metodologijom integrisane nastave. S obzirom na očigledan nedostatak nastavnih materijala za *CLIL* na univerzitetskom nivou, predavači su prepušteni vlastitim procenama koje znanje i putem kojih aktivnosti treba podučavati studente od prve godine.

## 2. TIPOVI ZNANJA I PODUČAVANJE NA PRVOJ GODINI RGF-a

Geološka nauka se stručnim rečnikom može posmatrati kao konglomerat sačinjen od raznovrsnih vrsta znanja. Brojne teorije, paradigme, pretpostavke, sakupljeni podaci i istraživanja, epizodna sećanja, impresije, verovanja, sve predstavlja deo naučnog mozaika koji traži svoje mesto u geološkoj epistemi. Takođe, zapadna kultura se razlikuje od istočne i po tome što istočni svet: „smatra da znanje izraženo rečima i brojevima predstavlja samo vrh ledenog brega“ [3]. Znanje je prema istočnom verovanju prvenstveno tacitno, prećutno, nešto što nije lako vidljivo i iskazivo.

U tom smislu prvu podelu znanja možemo obaviti na implicitno i eksplicitno znanje. Implicitno znanje je znanje koje je veoma lično, teško se formalizuje i intuitivno je. Ono se sastoji od mentalnih slika, šema, može da predstavlja naše viđenje stvarnosti i budućnosti, a još neki primeri su i subjektivni stavovi, intuicije, slutnje itd. Eksplicitno znanje, naprotiv, predstavlja manji deo ukupnog znanja, i ono je takvo da se lako može predočiti ili saopštiti nekome. Elis smatra da je eksplicitno znanje ono koje „osoba može svesno koristiti, osmišljavati i artikulirati“ [4].

Druga podela je na lingvističko i domensko znanje koja je neophodna kada se bavimo učenjem i podučavanjem jezika. Elis tvrdi da jezičko znanje „omogućava da izvučemo smisao iz inputa, i da misli koje iskazujemo predstavimo kroz govor ili pisanje“ [5]. Da bi govorili, pisali, slušali ili pročitali napisano, studenti moraju posedovati semantičko znanje koje nije deo lingvističkog već domenskog. Ono je stručno znanje i predstavlja deo kojim vladaju eksperti struke ili domena.

Treća podela je na deklarativno i proceduralno znanje. Deklarativno se smatra osnovom proceduralnog znanja. Drugim rečima, deklarativno znanje je „činjenično znanje koje se može saopštiti ili opisati“ [6]. Proceduralno znanje je dinamično znanje i opisuje način

saznavanja „kako određeni rezultat može biti dobijen posebnim procedurama kao što su rešavanje problema, stvaranje novih saznanja, što je mnogo više od propozicionih rečenica deklarativnog znanja [7]. Proceduralno znanje je uglavnom tacitno ili implicitno.

U kontekstu učenja, prema Egen i Kaučak [8], u ljudskom umu obrada informacija podrazumeva interakciju tri glavne komponente. Prvo, postoje delovi memorije koji prihvataju informacije, drugo postoje kognitivni procesi koji omogućavaju da se ulaz i prolaz desi, i treće, postoje metakognitivni procesi koji predstavljaju silu kontrole. „Kognitivni pogled na učenje vidi ljude kao aktivne procesore informacija koji: iniciraju iskustva koja vode do učenja, traže informacije za rešavanje problema, prepoznaju ono što već znaju da bi postigli novo učenje. Umesto da pasivno potpadaju pod događaje koji ih okružuju, ljudi aktivno biraju da vežbaju, usmeravaju pažnju, ignorišu, prave reakcije i odgovore u nastojanju da postignu ciljeve“ [9].

Da bi razvili znanje, veštine, stavove, vrednosti i navike, studenti moraju biti voljni da uče. Učenje može da se odnosi na dodatak novih elemenata postojećim kompetencijama ili može biti promena kvaliteta postojećih kompetencija. Primer za prvi tip jeste da studenti RGF-a počnu da uče drugi strani jezik, jer je jedan u multilingvalnom svetu nedovoljan, a primer drugog bi bio podizanje jezičkog znanja sa nivoa B na nivo C prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezika (CEFR) [10] koji je za sada i naš prioritet. Ulogu studenta u učenju Volf opisuje na sledeći način:

- Razumevanje i učenje posmatraju se kao aktivni procesi izgradnje koji uključuju dolazeće perceptivne stimulse i trenutno stanje znanja studenta.
- Učenje je autonomni proces koji student sam ili sama sprovodi na samostalan način.
- Učenje je proces koji organizuje student na svoju vlastitu inicijativu i sa autonomnom odgovornošću i organizacijom.
- Učenje je istraživački proces koji planira student i koji deluje u okviru paradigme ili formiranja i testiranja hipoteze.
- Učenje je proces koji posebno dobro deluje u grupama.
- Učenje je proces na koji u velikoj meri utiče okruženje.
- Ishod svakog posebnog procesa učenja varira od studenta do studenta jer je znanje uvek subjektivno i ima različitu formu za svakog studenta. [11]

Poput navedenog, i *CLIL* pristup polazi od toga da stvaranje znanja uključuje i učenje i podučavanje – to jest i studenta i predavača. Uvažavajući tvrdnje da se znanje može preneti drugoj osobi, kao i tvrdnje da proces učenja kontroliše samo onaj ko uči i da se to znanje ne može preneti bez aktivne uloge recipijenta, *CLIL* pristup nastoji da putem izgradnje kompetencija i komunikacije, učenja i podučavanja razvije ciljno znanje i veštine [12]. Koristeći se dodatnim jezikom kao medijumom, *CLIL* nastoji da poveća jezičku sposobnost, komunikativnu kompetenciju, motivaciju, kognitivni razvoj, apstraktno razmišljanje, socijalno-psihološke ishode, subjektivno znanje i međustudentsku toleranciju. Rezultat toga je da studenti stiču znanje na multilingvalnom obrazovanju [2], tako što predavači modifikuju didaktičke pristupe u odnosu na faze učenja i vrste znanja, na osnovu izbora tema i studentovog nivoa znanja ciljnog jezika.

Važno je naglasiti da predavač jezika stavlja jednaku pažnju na znanje domena i na jezičko znanje u ovoj fazi podučavanja.

### 3. TIPOLOGIJA AKTIVNOSTI

Aktivnosti koje slede bazirane su na lingvističko-verbalnim vežbama, logičko grafičkim oblicima prikazivanja znanja, razmišljanjima i analizama, interpersonalnim oblicima rada, gde se učenje i prezentovanje znanja obavlja u tandemu ili grupi, kao i intrapersonalnim gde studenti kreativno, kroz priče mogu slobodno izraziti svoja osećanja, fantazije i brojne druge emocije. Implementacija ovog pristupa ohrabruje inovativni rad, daje impuls razvoju svih dimenzija inteligencija i ličnosti kroz aktivno, kreativno i eksperimentalno učenje. Kako bi maksimalizovali učeće potencijale, predavači daju povratnu informaciju studentima o njihovom učinku nastojeći da kriterijumi budu što manje ad hoc.

Tabela 1. Tipologija aktivnosti na prvoj godini (izvor: autorka rada)

Eksplicitno znanje i deklarativno znanje	Vladajuće paradigme i hipoteze	Geološki procesi	Geološki primeri na planeti	Primeri u nacionalnoj geologiji i geomitologiji
Implicitno znanje	Intervju	Prezentacija ličnih kompetencija putem klipa	Geologija kroz priču	Samostalni rad
Lingvističko znanje	Slušanje: geology.com. TEDx	Ekstenzivno čitanje: autentičnih geoloških materijala autora Tarbaka i Maršaka <sup>2</sup>	Pisanje: gramatičko uklapanje sa akademskim pisanjem	Govor: Saradnički rad na zadacima, vršnjačko ocenjivanje
Proceduralno znanje	Dijagrami, grafikoni, mape, statističke pite	Prezentacija geološkog znanja putem klipa	Izrada postera	Izrada leksičkih kartica

### 4. ISTRAŽIVANJE I REZULTATI

Nakon analize časova i na osnovu podataka dobijenih iz intervjuva, testova i usmenih provera znanja, formiran je upitnik koji je sadržao 12 pitanja. Odgovori su kategorisani u pet tačaka Likertove skale i iskazani u procentima u odnosu na broj ispitanika. Ispitivanje je uključilo 95 studenata Rudarsko-geološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu, koji su pohađali prvu godinu geoloških studija 2017. Učesnici istraživanja su bili studenti geološkog odseka prisutni na jednom od predavanja, a istraživač nije nameravao da

<sup>2</sup> Stiven Maršak i Edvard Tarbak (engl. Stephen Marshak i Edward Tarbuck) autori su referentnih udžbenika iz oblasti geologije koji se izučavaju na svim uglednim univerzitetima na svetu.

isključiti bilo koga od polaznika bez obzira na jezičko predznanje. Istraživač je svestan da bi sveukupna analiza zahtevala učešće efekata drugih varijabli, ali smo se u prvoj fazi *CLIL* istraživanja zadržali samo na nekim od relevantnih elemenata koji determinišu dalju implementaciju *CLIL* aktivnosti.

Tabela 2. Stavovi studenata o *CLIL* aktivnostima

	Uopšte se ne slažem	Ne slažem se	Neopredeljen	Slažem se	Potpuno se slažem
U početku mi svrha <i>CLIL</i> aktivnosti nije bila jasna.	12%	40%	28%	8%	12%
Vremenom, zadaci su me osposobljavali da samostalno kreiram rešenja.	4%	36%	36%	20%	4%
Zadaci su bili stimulativni i za jezik i za sadržaj.	8%	24%	24%	40%	4%

U prvom delu upitnika, studentima je naloženo da saopšte svoje zapažanje o aktivnostima *CLIL*-a, najpre na početku kursa, a zatim u daljem toku učenja jezika. Zanimljivo je uočiti da, iako je *CLIL* pristup studentima nov, samo 20% studenata je procenilo da im svrha aktivnosti u početku nije bila jasna. Kako je kurs tekao, sve je više studenata pozitivno ocenilo ulogu *CLIL* aktivnosti u pogledu stimulisanja objedinjenog učenja sadržaja i jezika 44%, kao i što se tiče osposobljavanja za samostalni rad 24%.

Tabela 3. Stavovi studenata o strategijama pri *CLIL* učenju

	Uopšte se ne slažem	Ne slažem se	Neopredeljen	Slažem se	Potpuno se slažem
Strategije učenja su prenosive izvan učionice.	8%	16%	12%	44%	20%
Strategije su pomogle da identifikujem svoje slabosti.	0%	4%	4%	48%	44%
Strategije su mi omogućavale da pratim napredak u učenju.	8%	14%	21%	23%	24%

Kao što se vidi u tabeli 3, sledeća grupa pitanja imala je za cilj da ispita efekte strategija koje su stimulisale usvajanje znanja tokom časa, gde je 64% studenata smatralo je da su *CLIL* strategije korisne i prenosive izvan učionice. Posebno je zanimljivo da čak 92% studenata smatra da su ovim strategijama lakše identifikovali svoje slabosti u učenju, ujedno im omogućavajući da laše prate svoj napredak u učenju 47%.

Tabela 4. Stavovi studenata o aspektima *CLIL* učenja

	Uopšte se ne slažem	Ne slažem se	Neopredeljen	Slažem se	Potpuno se slažem
Obaveza da razmišljam i o jeziku i sadržaju omogućili su mi da lakše integrišem znanje.	7%	16%	18%	20%	39%
Obaveza da razmišljam i o jeziku i sadržaju sprečilo me je da ponavljam iste greške.	12%	20%	20%	36%	12%
Obaveza da razmišljam kako da rešim zadatak pomoglo mi je da budem odgovorniji.	3%	8%	26%	25%	38%

Grupa pitanja iz tabele 4. pokazuje da studenti smatraju da postaju odgovorniji za različite aspekte učenja i to tako što 59% smatra da im je *CLIL* nastava pomogla da lakše integrišu lingvističko i domensko znanje. Ujedno, 48% studenata smatra da su ovim načinom redukovali ponavljanje istih grešaka. Konačno, aktivnosti *CLIL-a* podstakle su razvoj lične odgovornosti kod 63% studenata.

Tabela 5. Stavovi studenata o efektu *CLIL* aktivnosti i budućem korišćenju

	Uopšte se ne slažem	Ne slažem se	Neopredeljen	Slažem se	Potpuno se slažem
<i>CLIL</i> aktivnosti su mi pomogle da preciznije odredim vreme učenja.	5%	11%	24%	35%	25%
<i>CLIL</i> aktivnosti su mi pomogle da uvidim vezu jezika, znanja i prakse.	8%	16%	12%	44%	20%
Koristiću iskustva <i>CLIL-a</i> u daljem učenju i radu.	0%	12%	16%	40%	32%

Poslednji deo upitnika ispitivao je percepciju studenata upravljanjem vremenom, pri čemu se 60% studenata izjasnilo da su im *CLIL* aktivnosti pomogle da preciznije odrede vreme učenja. Uzajamnim učenjem jezika, znanja i prakse, većina od 64% studenata je mišljenja da lakše uočava spregu ove tri komponente kada se integrišu kroz *CLIL* vežbanja. Dodatno, većina od 72% studenata izrazila je spremnost za korišćenje *CLIL* aktivnosti u svom daljem radu.

## 6. ZAKLJUČAK

Stvaranje znanja putem *CLIL* metode podrazumeva dualno podučavanje kao i aktivnu participaciju studenata, jer se smatra da usvajanje znanja nije u potpunoj kontroli predavača. U okviru stvaranja znanja razvijaju se strategije, veštine, stavovi i vrednosti koji potencijalno otvaraju mogućnost da uspešno učenje kreira uspeh i u karijeri. U stvaranju znanja, studenti su izloženi interakciji implicitnog i eksplicitnog znanja,

lingvističkog i domenskog, deklarativnog i proceduralnog, kao i stalnoj komunikaciji sa predavačima koji su ujedno nosioci kulturne, istorijske, društvene i iskustvene supstance, koja se u nastavi takođe prenosi. Jedan od načina da se zajedničko iskustvo kvalitetno prenese i podučiti jeste učenje radom na dva jezika: maternjem i stranom, radom kroz jezik i domen, kao i radom kroz eksperiment koji sama priroda CLIL-a naglašava. Bez pretenzija da sveobuhvatno rešimo sva pitanja u prvoj fazi implementacije CLIL-a, postavljamo sebi zadatak da u daljem bavljenju CLIL-om na RGF-u rasvetlimo brojne metodološke nedoumice i mogućnosti koje integrisana nastava potencijalno nosi.

## LITERATURA

- [1] Marsh, H. W., Hau, K. and Kong, C. (2000). Late Immersion and Language of Instruction in Hong Kong High Schools: Achievement Growth in Language and Non-language Subjects. *Harvard Educational Review*, 70 (3), pp. 302-346.
- [2] Commission of the European Communities (2003) [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf) p. 3.
- [3] Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995). „The Knowledge-Creating Theory Revisited: Knowledge Creation as a Synthesizing Process“ In: *Management Research and Practice*, 2. pp. 2-10.
- [4] Ellis, N.C. (1994). „Implicit and Explicit Language Learning. An Overview“. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. N.C. Ellis (Ed.). London: Academic Press, pp.1-32.
- [5] Ellis, N.C. (2000). „Task-Based Research and Language Pedagogy“. In: *Language Teaching Research*, 4, pp. 193-220.
- [6] Anderson, J. (1993). *Rules of Mind*. Hillsdale (New Jersey) Lawrence Erlbaum. p.18
- [7] Ostner-Frank, L. (1995). *Formats and Strategies of Knowledge Representation: Implications for L2 and L1 in Bilingual Context*. (Disertacija). Salzburg: Geisteswissenschaftliche Fakultät, p. 10
- [8] Eggen, P. & Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology – Windows on Classrooms (5th Ed.)*. Upper Saddle River (NJ): Merrill, p. 258
- [9] Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology*. Pearson: London. p. 235
- [10] Trim, J. L. M. (ed.), (2002), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, A Guide for Users. Strasbourg, Council of Europe-Language Policy Division
- [11] Wolff, D. (1996). *Instruktivismus versus Konstruktivismus: Zwanzig Thesen zum Lehren und Lernen von Sprachen*. Congrès Franco-allemand, Tours. October-November 1996, 2
- [12] Abuja, G. (2007). „Austria“, In: *Windows on CLIL “Content and Language Integrated Learning in European Spotlight“*. Eds. Maljers, Anne, David Marsh and Dieter Wolff. Alkmaar (NL): Ter Burg Offset.