

Tatjana Glušac*

Fakultet za pravne i poslovne studije
dr Lazar Vrkatić, Novi Sad

<https://doi.org/10.18485/zivjez.2018.38.1.10>

81'246.2:[811.111:811.163.41(497.113)]

Прегледни рад

DVOJEZIČNA (SRPSKO-ENGLJESKA) NASTAVA U VOJVODINI: UVOĐENJE I PRVI REZULTATI¹

Ovaj rad ima dva cilja. Prvo, on opisuje obuku koju je prošla prva generacija vaspitača i nastavnika koji su se pripremali da od septembra 2011. godine započnu sa realizacijom dvojezične nastave u obrazovnim ustanovama u Vojvodini u kojima su bili zaposleni. Time se pokušavaju istaći i primeri dobre prakse i oni aspekti obuke koji nisu dali željene rezultate, s namerom da se pomogne svima koji će u budućnosti organizovati ili sprovesti slične obuke. Drugo, u radu se prikazuju prvi rezultati merenja efekata dvojezične nastave dobijeni tri godine nakon njenog uvođenja. Oni pokazuju da se najveća prednost učenika koji prate nastavu na dva jezika očituje u prvom i drugom razredu osnovne škole, da je četvrti razred prekretnica i da u svim ostalim razredima bolje rezultate postižu učenici koji nastavu prate samo na maternjem jeziku.

Ključne reči: dvojezična nastava, srpski jezik, engleski jezik, vrtić, osnovna škola, srednja škola, Vojvodina, efekti dvojezične nastave.

1. Uvod

Sa ciljem da doprinese modernizaciji obrazovanja u Vojvodini, Pokrajinska vlada je 2011. godine inicirala uvođenje dvojezične (prvobitno srpsko-engleske, kasnije i mađarsko-engleske) nastave u okviru projekta pod nazivom „Uvođenje dvojezične nastave u

* tatjana.glusac@gmail.com

1 Autorka rada je učestvovala u ovom pokrajinskom projektu u dva navrata: 2010. kao instruktor za metodiku nastave (realizovala je obuku za prvu generaciju nastavnika iz prijavljenih škola) i 2014. kao istraživač prvih rezultata dvojezične nastave u sklopu tima istraživača Univerziteta u Novom Sadu.

ustanovama obrazovanja i vaspitanja na teritoriji Autonomne pokrajine Vojvodine”, za čiju je realizaciju izdvojila značajna sredstva. Projekat je podrazumevao da se nejezički predmeti predaju delom na maternjem, a delom na stranom jeziku sa ciljem da učenici steknu sledeće: „(1) izuzetne jezičke i komunikacijske kompetencije i veštine; (2) odlične stručne kompetencije - ovladavanje stručnom terminologijom u svakom pojedinačnom programu; (3) veću mogućnost sticanja međunarodno priznatih sertifikata; (4) priliku za prevazilaženje svojih ličnih, jezičkih i kulturnih ograničenja; (5) veći stepen osetljivosti, razumevanja i tolerancije za druge ljude, kulture i jezike i (6) lakše pronalaženje zaposlenja” (Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje 2010). Osim unapređenja jezičkih kompetencija, projekat je trebalo da doprinese razvoju međukulturne tolerancije, kao i da omogući učenicima da steknu brojne lične prednosti u odnosu na one učenike koji neće biti uključeni u dvojezični program. Takođe, projekat je trebalo da donese kako kratkoročne koristi (npr. jezičke) tako i dugoročne (npr. lakše zaposlenje) onim učenicima koji budu deo njega. Osmišljavanje i realizacija projekta poverena je Sekretarijatu za obrazovanje (u daljem tekstu Sekretarijat).

Pravo konkursa za učešće u ovom projektu imale su obrazovne ustanove na predškolskom, osnovnoškolskom i srednjoškolskom nivou u kojima neki od vaspitača i predmetnih nastavnika poseduju dokaz o poznavanju engleskog jezika na nivou B2 (Council of Europe 2001). Projekat je podrazumevao da se „u pripremni predškolski program propisan od strane Ministarstva prosvete Republike Srbije integriše Cambridge međunarodni kurikulum za uzrast od 5,5 do 7 godina” (Sekretarijat za obrazovanje 2011). Potom, na osnovnoškolskom nivou, projekat je predviđao sprovođenje nastave na srpskom i engleskom jeziku u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja – od prvog razreda osnovne škole, kao i u drugom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja – od šestog razreda osnovne škole. Kako je navedeno u brošuri Sekretarijata (2011) „nastava na engleskom jeziku realizovaće se implementacijom Cambridge International Primary Programme (uzrast od prvog do petog razreda) i Cambridge Lower Secondary Programme (za uzrast od šestog do osmog razreda)”. U srednjoj školi nastava treba da omogući učenicima sticanje IB (eng. *International Baccalaureate*) diplome, koja

im omogućava da steknu „pravo da konkurišu na univerzitetu u više od 110 zemalja sveta, među njima i one najprestižnije“ (Sekretarijat za obrazovanje 2011).

Svoje učešće 2011. godine prijavljuju dve predškolske ustanove, tri osnovne i jedna srednja škola, iz tri vojvođanska grada. Od ukupno 24 prijavljena učesnika, njih desetero je radilo u vrtiću, isto toliko u osnovnoj školi, dok je četvoro bilo zaposleno u jedinoj prijavljenoj srednjoj školi. Osnovnoškolski učesnici predavali su matematiku i geografiju, a ostali su bili učitelji/učiteljice. Četvoro srednjoškolskih nastavnika predavali su matematiku, fiziku, hemiju i informatiku. Samo nekolicina nastavnika je imala potvrdu o potrebnom nivou poznavanja engleskog jezika. Svaka škola čije je učešće odobreno dobijala je određena sredstva od Pokrajinske vlade za nabavku sredstava za izvođenje dvojezične nastave, poput interaktivne table, televizora, nastavnih materijala i slično. Projekat je predviđao da između 30% i 45% nacionalnog plana za neki školski predmet bude izvedeno na engleskom jeziku, a preostali deo gradi-va na maternjem, srpskom (kasnije i mađarskom), jeziku. Nastavnici su imali slobodu izbora nastavnih jedinica koje su bili spremni da predaju na stranom jeziku. Takođe, jedan od osnovnih postulata projekta bio je da se srpski i engleski jezik u ovakvoj nastavi ne isključuju već nadopunjuju (Sekretarijat za obrazovanje 2011).

Cilj ovog rada jeste da opiše koncept i izvedbu obuke za prvu generaciju nastavnika s namerom da se ukaže na njene dobre i loše strane kako bi planiranje nekih sličnih, budućih obuka moglo da ponovi primere dobre prakse i da izbegne one koji nisu dali dobre rezultate. Takođe, cilj rada je i da prikaže rezultate prvih merenja efekata dvojezične nastave, koju su, između ostalih, realizovali i neki od nastavnika koji su prošli opisanu obuku.

2. Koncept i principi dvojezične nastave

Različiti oblici dvojezične nastave već odavno postoje u svetu. U Evropi, 1994. godine pojavio se termin za onaj oblik dvojezične nastave koji integriše učenje dodatnog, najčešće stranog, jezika i nastavnog sadržaja (eng. *Content and Language Intergated Lear-*

ning (CLIL)) (Mehisto, Marsh i Frigols 2008: 9). Poslednjih godina, ovaj vid dvojezične nastave doživljava ekspanziju jer je snažno podržan od Evropske unije s obzirom da doprinosi ostvarenju njenih važnih ciljeva (razvoj plurilingvizma, unapređenje interkulture svesti, veća mobilnost ljudi, unapređenje mogućnosti za zaposlenje itd.) (European Commission 2015), kao i zbog velikog broja istraživanja koja ukazuju na njegove pozitivne ishode, pre svega na prednost učenika koji nastavu slušaju po dvojezičnom programu u odnosu na one koji je prate samo na maternjem jeziku (npr. Lasagabaster 2008; Loranc-Paszylk 2009; Navés i Victori 2010; Ruiz de Zarobe 2010).

Ovaj evropski oblik dvojezične nastave podrazumeva da je cilj predmetne nastave paralelno usvajanje sadržaja predmeta i stranog jezika posredstvom dvaju jezika – maternjeg i stranog. Tačnije, predmetni sadržaj izvodi se delimično na maternjem, a delimično na stranom jeziku, bilo u toku jednog časa, bilo povremeno, kad god nastavnik za to prepozna priliku i potrebu. Ova dvojezična nastava zahteva poseban oblik rada koji je neophodno razumeti i usvojiti sa ciljem da izrodi pozitivne ishode. Ona ne podrazumeva prevođenje nastavnog sadržaja na strani jezik, kao ni predavanje po istom principu kao na maternjem jeziku prostom zamenom jezika, a zadržavanjem načina rada (Zavišín 2013: 39). Ova nastava podrazumeva poseban metod rada i zahteva od nastavnika promenu shvatanja koncepcije obrazovanja, a neretko predstavlja i katalizator promene celokupnog obrazovnog sistema, te je često sinonim za obrazovnu reformu (Mehisto, Marsh i Frigols 2008). Ovaj inovativni metod integriše elemente holističkog, konstruktivnog, iskustvenog, aktivnog, eksperimentalnog, digitalnog i saradničkog učenja, kao i učenja putem otkrića, rešavanja zadataka i pokreta (Instituto Politécnico de Castelo Branco – P5 2016: 17-19). Takođe, integrisana dvojezična nastava se zasniva na četiri osnovna elementa podučavanja: predmetnom sadržaju, komunikaciji (tj. jeziku), kogniciji (tj. kritičkom mišljenju) i kulturi (tj. građanskom vaspitanju) (Coyle 1999).

Uloga nastavnika u dvojezičnoj nastavi jeste da integriše sve bitne elemente u svoju praksu, što će doprineti ne samo napretku učenika u smislu savladavanja jezika i sadržaja predmeta već i u pogledu njihove interkulture kompetencije i kognitivnih sposob-

nosti. Stoga, nastavnik mora dobro poznavati principe integrisanog dvojezičnog obrazovanja, mora verovati u njegovu efikasnost (Hillyard 2011), mora posedovati adekvatne jezičke kompetencije i biti spreman na stalno usavršavanje i u pogledu znanja stranog jezika, i po pitanju metodičkih znanja.

Planiranje časa, kao i celokupnog kurikuluma, treba da bude osmišljeno tako da učenici savladavaju nastavni sadržaj posredstvom dvaju jezika – stranog i maternjeg, ali na taj način da sve planirane aktivnosti pospešuju njihove komunikacijske sposobnosti, kritičko mišljenje i interkulturnu kompetenciju. Drugim rečima, učenici treba da su veoma aktivni u procesu učenja, da samostalno dolaze do znanja rešavanjem problemskih i projektnih zadataka, radeći u parovima i grupama, a nastavnik im pomaže da se unapređuju u vezi sa sva četiri sastavna elementa ovog oblika nastave. Oni se tako osposobljavaju ne samo da uspešnije savladaju nastavni sadržaj već i da usvoje znanja i veštine koje će lako moći preneti i na druge predmete i u različite segmente svog privatnog života. Dvojezična nastava, prema tome, priprema učenika za život, a ne samo za savladavanje predmeta koji se izvodi na dva jezika.

3. Obuka nastavnika

Izdvojena sredstva Vlade Vojvodine za realizaciju projekta dvojezične nastave uključivala su i obuku prve generacije nastavnika koji će predavati na dva jezika. Osmišljavanje i realizacija obuke povereni su dvema nastavnicama engleskog jezika iz Novog Sada, da bi se, nakon što je jedna od njih dve odustala nakon samo nekoliko održanih sati obuke, obuci priključila autorka ovog rada. Planirano je da se obuka realizuje u dva dela: prvom, koji je bio održan u junu 2011. godine, i drugom, koji je održan tokom avgusta i septembra iste godine. Ukupan broj sati obuke iznosio je 72, a ona je organizovana svake subote (tokom juna, avgusta i septembra) od 9h do 15h.

Prvi deo obuke podrazumevao je obradu tema poput osnovnih principa i elemenata metodike nastave stranog jezika, komunikativnog pristupa u podučavanju stranog jezika, uloge i tretmana grešaka u učenju jezika, davanja uputstava, osobina učenika i slično.

Tokom ovog inicijalnog dela obuke, svi nastavnici radili su zajedno, tj. nisu bili podeljeni u grupe. Nakon julske pauze, autorka rada se na poziv Sekretarijata priključuje obuci i, shodno temama koje je trebalo obraditi, predlaže podelu učesnika prema nivou obrazovanja na kojem rade. Učesnici tu tako podeljeni na one koji predaju na predškolskom i ranom školskom uzrastu i one koji predaju u višim razredima osnovne i u srednjoj školi. Jutarnji deo obuke podrazumevao je upoznavanje svih nastavnika sa osnovnim postulatima neke teme, dok bi poslepodnevni deo bio praktičan, što je zahtevalo podelu u pomenute dve grupe. Tokom popodnevnog dela obuke, svaka realizatorica bi radila isključivo sa jednom, uvek istom, grupom nastavnika. Teme koje su obrađivane tokom avgusta i septembra uključivale su: planiranje časa, četiri jezičke veštine, adaptaciju i izradu materijala, elemente dvojezične nastave (sadržaj, komunikaciju, kritičko mišljenje i kulturu), oblike rada, praćenje napretka i ocenjivanje, projektnu nastavu (eng. *task-based learning*) i slično. Celokupna obuka izvodila se na engleskom jeziku sa ciljem da nastavnici dodatno unaprede svoje jezičke kompetencije i da se oslobode straha od upotrebe stranog jezika spontano, u nepredviđenim situacijama.

Početkom avgusta, od nastavnika se tražilo da donesu neki gotov plan časa koji su koristili tokom prethodnih godina. Po završetku svake jutarnje sesije, njihov zadatak tokom praktičnog dela bio je, između ostalog, da u taj plan časa uključe sve one elemente koji su se obrađivali ranije toga dana. Na taj način instruktorke su želele da skrenu pažnju učesnikâ na elemente časa koje je neophodno promeniti s namerom da on bude usklađen sa principima dvojezične nastave. Krajem avgusta, pred sam početak školske godine, nastavnici su održali pred drugim učesnicima obuke jedan deo časa prema svom modifikovanom planu.

Tokom septembarske obuke, svaki susret počinjao je razgovorom o prvim iskustvima u vezi sa pripremom i održavanjem dvojezične nastave u školi. Učesnici obuke su, tako, dobili priliku da iznesu svoje nedoumice za koje su zajedno sa instruktorkama i kolegama pokušali pronaći rešenje, delili su primere dobre prakse, razmenjivali materijale i informacije i slično.

U toku oktobra i novembra realizatorke su obilazile nastavnike i vršile opservcije časova u njihovim stvarnim učionicima. Nakon

svake opservacije, instruktorke su obavljale individualne razgovore sa nastavnicima u vezi sa poteškoćama na koje nailaze, ukazivale bi im na elemente koje je bilo moguće ili poželjno unaprediti i slično.

Ciljevi ovako osmišljene obuke bili su sledeći:

- (1) upoznati učesnike sa principima i elementima nastave stranog jezika s obzirom da se oni bitno razlikuju od metoda rada i sadržaja predmeta koje učesnici obuke predaju;
- (2) upoznati učesnike sa principima i elementima integrisane dvojezične nastave;
- (3) pružiti učesnicima mogućnost da steknu ne samo teorijska znanja neophodna za realizaciju dvojezične nastave već i praktična iskustva tokom radioničarskog dela;
- (4) stvoriti duh zajedništva kroz grupisanje učesnika prema obrazovnom nivou na kojem predaju, što im daje mogućnost razmene znanja, iskustava i informacija relevantnih za nivo koji podučavaju;
- (5) pružiti učesnicima priliku da primene teorijska znanja na konkretnim primerima iz sopstvene prakse (rad na ličnim planovima časa, izrada materijala za izabranu nastavnu jedinicu i sl.);
- (6) ponuditi učesnicima priliku da dodatno unaprede svoje jezičke veštine s obzirom da je obuka realizovana na engleskom jeziku;
- (7) stvoriti priliku za praćenje svakog učesnika ponaosob kroz podelu u grupe i vršenje opservacija;
- (8) kreirati plan obuke koji je dovoljno fleksibilan da se može promeniti vremenom u skladu sa potrebama učesnikâ;
- (9) obezbediti prostor i vreme za posmatranje nastavnikovog rada u realnom okruženju i davanje povratne informacije;
- (10) pružiti nastavnicima podršku i tokom realizacije dvojezične nastave, ne samo tokom obuke;
- (11) osposobiti nastavnike da postanu kompetentni za izvođenje dvojezične nastave, sigurni u svoja pedagoška znanja i poznavanje engleskog jezika.

3.1. Izazovi tokom obuke

Jedan od prvih izazova sa kojima se suočavaju i polaznici, i instruktorke bio je način rada. Naime, inicijalni deo obuke, sproveden u junu 2011. godine, podrazumevao je jednu radnu grupu. Međutim, polaznici smatraju da su principi rada na različitim nivoima obrazovanja drugačiji i da bi svrsishodnije bilo da budu podeljeni u grupe prema uzrasnoj kategoriji kojoj predaju. Tačnije, verovali su da treba da pohađaju različite obuke, ali s obzirom da vreme koje je bilo raspoloživo za obuku i ograničena finansijska sredstva namenjena za organizovanje obuke, najbolje rešenje je bilo organizovati rad tako da svi prisustvuju jutarnjim sesijama tokom kojih će se upoznati sa teorijskim postavkama obrađivanih tema, a da se praktični rad sprovodi u dve grupe, prema nivou obrazovanja na kojem predaju. Ovo je naizgled zadovoljilo polaznike, da bi se ubrzo ponovo javilo nezadovoljstvo i ovog puta bilo ispoljeno u svom pravom svetlu – nezadovoljni nastavnici očekivali su smernice koje nisu podrazumevale promenu njihovog načina rada. Drugim rečima, najnezadovoljniji su bili nastavnici srednje škole koji su smatrali da se tokom obuke uglavnom prikazuju principi i metodi rada svojstveni nižim obrazovnim nivoima i sve vreme su očekivali da se pažnja pokloni i srednjoškolskoj nastavi. Međutim, ti nastavnici nisu razumeli da dvojezična nastava ima svoje univerzalne principe, koje im realizatorke i predstavljaju, i nisu bili spremni da odstupe od uobičajene nastavne prakse. Oni su verovali da dvojezična nastava predstavlja puko prevođenje nastavnog sadržaja na strani jezik i nisu shvatali da je u pitanju posebna „metoda rada u kojoj strani jezik i nastavni sadržaj imaju podjednaku važnost i predstavljaju dvostruki cilj nastave” (Zavišić 2017: 68). Držeći se svojih očekivanja koja nisu bila ispunjena, dvoje nastavnika zaposlenih u srednjoj školi odustaju od dalje obuke. Njihova ustaljena praksa podrazumevala je isključivo frontalni oblik rada i predavanje tipa *ex cathedra*. Tvrđili su da im obim nastavnog plana i programa ne dozvoljava promenu oblika rada ili angažovanje učenika u bilo kom smislu osim praćenja njihovog izlaganja. Insistiranje instruktorki na principima dvojezične nastave suprotstavljalo se njihovim očekivanjima i uverenjima, te su napustili obuku.

S obzirom da se celokupna obuka realizovala na engleskom jeziku i da je samo nekolicina prijavljenih nastavnika imala ili samo

zahtevani nivo poznavanja engleskog jezika, ili malo više od njega, za mnoge nastavnike je obuka na stranom jeziku bila dodatno opterećenje. Neki su potpuno odbijali da komuniciraju na engleskom jeziku, a neki su pravili ozbiljne jezičke greške koje su dovodile u pitanje kvalitet nastave koju će izvoditi. Oni su se obavezali pred Sekretarijatom da će paralelno sa metodičkom obukom pohađati kurseve ili individualne časove engleskog jezika i tako se pripremiti i položiti neki međunarodno priznati ispit koji će potvrditi da su dostigli traženi nivo znanja engleskog jezika. Među onima koji nisu posedovali dovoljne jezičke kompetencije bili su nastavnici koji predaju višim razredima osnovne škole i nastavnici koji su napustili obuku. Pomenuti nastavnici suočavali su se sa dodatnom poteškoćom na ličnom planu – nedostatkom samopouzdanja i izgradnjom autoriteta. I literatura potvrđuje da ukoliko nastavnik ne poseduje visok nivo poznavanja jezika, on ne može izgraditi autoritet u razredu (Zavišin 2013: 54) i suočava se sa nedostatkom samopouzdanja (Pihko 2007).

Pored pomenutog, nastavnici koji predaju u višim razredima osnovne škole, kao i oni koji rade u srednjoj školi, bili su zabrinuti zbog, eventualno, nedovoljnog savladavanja terminologije na maternjem jeziku i razumevanja gradiva svojih učenika usled podučavanja na stranom jeziku. Tačnije, ovi nastavnici su bili zabrinuti zbog uspeha svojih učenika na ispitima poput male mature, prijemnog ispita na fakultetima i slično, s obzirom da će deo gradiva slušati na stranom jeziku. Nastavnici su se plašili i koliko će ovi učenici savladati potrebnu terminologiju na stranom jeziku, kao i da li će i koliko će uspešno oni moći da im prenesu sva potrebna znanja iz određenih nastavnih jedinica.

Kako se bližio početak školske godine, nastavnici su se suočavali sa dodatnim velikim izazovom – nastavnim materijalom. Naime, nisu im obezbeđeni udžbenici po kojima se očekivalo da rade, već je savet Sekretarijata bio da sami izrađuju materijale koji će se potom objediniti u priručnik koji će im poslužiti u radu sa narednim generacijama. Osim ozbiljnih jezičkih priprema i novih zahteva za planiranje časa prema principima dvojezične nastave, od nastavnika se očekivalo i da izrađuju sopstvene materijale.

Na početku obuke, nastavnicima su bili najavljeni smanjenje godišnjeg fonda časova zbog obima priprema za realizaciju dvoje-

zične nastave, kao i materijalna nagrada. Međutim, do kraja obuke (kraj novembra 2011. godine), oni nisu dobili ni jedno.

Na početku školske godine, kada su nastavnici počeli da predaju po dvojezičnom programu u svojim školama, tražili su od Sekretarijata da se sprovede merenje rezultata dvojezične nastave na kraju prvog polugodišta školske 2011/2012. godine, sa ciljem da saznaju prve rezultate svog rada, te dobiju povratnu informaciju u vezi sa kvalitetom svog rada i učenjem svojih učenika. Sekretarijat, međutim, nije mogao da organizuje merenja sve do 2014. godine (videti Odeljak 4).

3.2. Nakon obuke

Nakon obuke, tokom oktobra i novembra 2011. godine, instruktorke su vršile opservacije časova. Svaki nastavnik je predložio jedan čas koji bi voleo da instruktorka posmatra. Odmah nakon opservacije, instruktorka bi obavila razgovor sa nastavnikom i ukazala mu na elemente koji su bili dobri, kao i na one koje bi valjalo popraviti. Generalno govoreći, opservacije su dovele do sledećih saznanja:

- (1) nastavnici su znalački koristili oba jezika;
- (2) aktivnosti, tempo rada i materijali odgovarali su različitim potrebama učenikâ;
- (3) učenici su bili veoma aktivni, uključujući i one čiji engleski nije bio na zavidnom nivou;
- (4) nastavnici izrađuju nastavne materijale;
- (5) nastavnici u toku časa u velikoj meri koriste informacione tehnologije i razna didaktička sredstva;
- (6) većina nastavnika (pogotovo onih u višim razredima) ne koristi različite oblike rada, već isključivo frontalni;
- (7) nastavnici i dalje prenose učenicima sva potrebna znanja umesto da koriste aktivnosti pomoću kojih bi učenici dolazili do saznanja samostalno, u paru ili grupi;
- (8) neki elementi dvojezične nastave su bili izostavljeni, ponajviše kritičko mišljenje i kultura, u nekim slučajevima čak i komunikacija (nastavnik bi govorio skoro sve vreme);

- (9) nastavnici smatraju da dvojezična nastava pozitivno utiče na aktivnost i znanje učenikâ;
- (10) nastavnici smatraju da je sprovođenje dvojezične nastave efikasno i vredno njihovog truda iako iziskuje mnogo rada.

Završetak opservacija je zvanično bio kraj metodičke obuke, ali su instruktorke i nakon toga sve vreme bile u kontaktu sa nastavnicima i pomagale im da reše nedoumice koje su se vremenom pojavljivale. Stalni kontakt sa polaznicima otkrio je da im je potrebna dodatna obuka u vezi sa proverom znanja, testiranjem i ocenjivanjem učenikâ, te je u januaru 2012. godine održan jednodnevni seminar na tu temu.

U proleće 2012. godine Vlada AP Vojvodine donosi odluku da više ne finansira obuke budućih generacija nastavnika koji će predavati po dvojezičnom programu. Umesto toga, škole su dobile sredstva koja su delom mogla biti upotrebljena za osposobljavanje nastavnikâ. Ono što je takvom odlukom zanemareno jeste da obuka za realizaciju dvojezične nastave nema mnogo, a one koje postoje održavaju se u inostranstvu i prevazilaze iznose koje su škole bile spremne da plate. Sve naredne generacije nastavnika, od 2012. do danas, nemaju organizovanu obuku, baš kao ni povremene susrete sa kolegama, konsultacije sa stručnjacima i slično.

4. Prva merenja rezultata dvojezične nastave

Prva merenja rezultata dvojezične nastave, koja je počela da se realizuje početkom školske 2011/2012. godine, sprovedena su 2014. godine u sklopu projekta „Evaluacija projekta „Uvođenje dvojezične nastave na srpskom i engleskom jeziku u ustanovama obrazovanja i vaspitanja na teritoriji Autonomne pokrajine Vojvodine” poverenom Univerzitetu u Novom Sadu. Projektni tim činilo je sedmoro istraživača. Predmet prvih merenja bili su poznavanje srpskog ili mađarskog jezika u prvom i drugom ciklusu osnovnog obrazovanja, kao i u srednjoj školi, i procena poznavanje matematike u prvom i drugom ciklusu osnovnog obrazovanja i u srednjoj školi. Želelo se utvrditi da li postoji razlika u poznavanju maternjeg

jezika i matematike između kontrolne, jednojezične, i eksperimentalne, dvojezične, grupe. Takođe, evaluacija je podrazumevala i ispitivanje nastavnika u vezi sa pripremama za dvojezičnu nastavu i njenim izvođenjem.

Rezultati testa iz srpskog jezika za prvi ciklus osnovnog obrazovanja u drugom razredu nisu pokazali statistički značajne razlike u ukupnom rezultatu između kontrolne i eksperimentalne grupe (kontrolna 15,14 a eksperimentalna 16,04 poena od 20) (Stevanović 2015: 7). Međutim, statistički značajna razlika postoji u četiri zadatka u korist eksperimentalne grupe (Stevanović 2015: 7). U trećem razredu postoji statistički značajna razlika između dve grupe u ukupnom rezultatu u korist eksperimentalne grupe (Stevanović 2015: 8), kao i kod tri zadatka u korist iste grupe. U četvrtom razredu, statistički značajne razlike u ukupnom rezultatu nema (Stevanović 2015: 9), već ona postoji samo u jednom zadatku u korist kontrolne grupe (Stevanović 2015: 9).

U drugom ciklusu osnovnog obrazovanja, odnosno u sedmom i osmom razredu, statistički značajnih razlika u ukupnom rezultatu nema, a učenici kontrolne grupe po broju osvojenih poena na oba testa imaju bolje postignuće u odnosu na eksperimentalnu grupu (Stašni 2015, 11-17).

Merenja poznavanja srpskog jezika sprovedena su i u drugom, trećem i četvrtom razredu jedine srednje škole koja je bila uključena u projekat. U drugom i četvrtom razredu rezultati ispitanih grupa učenika se značajno razlikuju po proseku. Tačnije, učenici kontrolne grupe ostvaruju bolje rezultate. U trećem razredu rezultati dveju grupa se ne razlikuju značajno, ali je ipak bolje postignuće ostvarila kontrolna grupa u većini ispitanih oblasti maternjeg jezika (Stašni 2015: 18-25).

Projektom je predviđeno i merenje poznavanja mađarskog kao maternjeg jezika i engleskog jezika kao stranog u srednjoj školi. Merenja su izvršena u drugom i trećem razredu srednje škole i nisu utvrđene statistički značajne razlike u ukupnom rezultatu, ali jesu na nivou pojedinačnih zadataka (u drugom razredu u jednom zadatku, u trećem u dva zadatka) (Toldi i Radović 2015: 26-27).

Test iz poznavanja matematike u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja pokazao je statistički značajne razlike u ukupnom rezultatu

u drugom razredu (Stevanović 2015: 28). Učenici eksperimentalne grupe postigli su bolje rezultate u ukupno pet od devet zadataka. U trećem razredu statistički značajnih razlika nema u ukupnom rezultatu, ali one postoje na nivou individualnih zadataka. Naime, učenici eksperimentalne grupe postigli su bolje rezultate u izradi četiri zadatka (Stevanović 2015: 29). Statistički značajnih razlika u ukupnom rezultatu nema ni u četvrtom razredu, ali postoji na nivou pojedinačnih zadataka. Učenici kontrolne grupe imali su bolji rezultat u izradi jednog zadatka (Stevanović 2015: 30).

U merenju znanja matematike u drugom ciklusu osnovnog obrazovanja, rezultati pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike između dve grupe, ali prema prosečnom ukupnom broju osvojenih poena u oba razreda, kontrolna grupa je bila uspešnija u rešavanju zadataka (Kresoja 2015: 32-33).

U srednjoškolskoj nastavi matematike, statistički značajnih razlika nema u drugom i trećem razredu, dok u četvrtom razredu one postoje. U svim razredima, učenici kontrolne grupe osvojili su u proseku više poena od svojih vršnjaka koji nastavu prate po dvojezičnom programu (Kresoja 2015: 34-37).

4.1. Ispitivanje pripreme nastavnika i izvođenja dvojezične nastave

S obzirom na činjenicu da nije organizovana metodička obuka za nastavnike koji su se uključili u projekat 2012. i 2013. godine, deo ispitivanja efekata dvojezične nastave u Vojvodini ticao se i ispitivanja pripreme nastavnika za izvođenje nastave i same realizacije nastave s obzirom da je neosporno da priprema za nastavu ima veliki uticaj na kvalitet njenog izvođenja.

Od ukupno 25 nastavnika koji su obuhvaćeni istraživanjem, u momentu anketiranja njih trienaestoro ima nekakvu potvrdu o poznavanju engleskog jezika. Šestoro nastavnika koji predaju u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja imaju potvrdu o poznavanju engleskog jezika na nivou B2, baš kao i dvoje nastavnika zaposlenih u srednjoj školi. Dvoje nastavnika ima potvrdu o poznavanju engleskog jezika na nivou C1 (jedan iz osnovne i jedan iz srednje škole), a jedan na nivou C2 (zaposlen u srednjoj školi). Dvoje nastavnika

navode da poseduju sertifikate ECL B1² i C1A³, jedan navodi da je njegovo poznavanje stranog jezika na nivou B1, ali ne ističe da poseduje potvrdu. Šestoro ih navodi da ne poseduju sertifikat, ali se njih troje priprema za polaganje ispita. Jedan nastavnik ističe da studira anglistiku, a dvoje napominju da su u nekom periodu života živeli na engleskom govornom području (Glušac 2015: 39).

Većina nastavnika koristi internet kao izvor informacija o terminima koji su im potrebni, a neretko se konsultuju i sa nastavnikom/nastavnicom engleskog jezika. Takođe, primetno je i da je obim pripreme nastavnika za izvođenje nastave u korelaciji sa njihovim jezičkim znanjem budući da uglavnom nastavnici koji ne poseduju nikakav sertifikat ili oni sa znanjem jezika na nivou B2 uvežbavaju svoja izlaganja pre realizacije nastave (Glušac 2015: 40), što opet može biti indikator niskog samopouzdanja.

Obim gradiva koji se predaje na oba jezika varira u rasponu od 10% do preko 50% i u korelaciji je sa pedagoškim iskustvom nastavnika (ispitani nastavnici su imali od 4 meseca do 27 godina radnog iskustva), ali ne i sa nivoom poznavanja engleskog jezika (Glušac 2015: 41).

Podaci pokazuju da nivo poznavanja stranog jezika nastavnika utiče na proveru znanja učenika iz predmeta koji predaje. Naime, nastavnici sa znanjem engleskog jezika na višim nivoima (C1 i C2), osim provere znanja iz predmeta koji predaju, proveravaju i jezičko znanje svojih učenika. Neki nastavnici koji poseduju sertifikat o poznavanju jezika na nivou B2 proveravaju jezičko znanje svojih učenika, dok drugi sa istim znanjem jezika to ne čine (Glušac 2015: 45).

4.2. Moguća tumačenja dobijenih rezultata merenja

Kada se sagledaju ukupni rezultati merenja znanja učenika iz oblasti maternjeg jezika i matematike (videti Odeljak 4), očigledno je da su efekti dvojezične nastave najveći u drugom i trećem razre-

2 European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages, <http://eclexam.eu/exam-levels/>

3 Ispitanik je naveo ovu skraćenicu. Nepoznato je o kojem se sistemu procene jezičkog znanja i kojoj međunarodno priznatoj diplomi radi.

du prvog ciklusa osnovnog obrazovanja u korist učenika koji nastavu prate po dvojezičnom programu. Četvrti razred prvog ciklusa čini se prekretnicom s obzirom da su rezultati dveju ispitivanih grupa ili izjednačeni, ili već idu u korist kontrolne grupe. Sa početkom drugog ciklusa osnovnog obrazovanja, pa do završetka srednjoškolskog obrazovanja, učenici koji nastavu prate na maternjem jeziku postižu bolje rezultate. Ovakav ishod može biti posledica mnogobrojnih faktora od kojih neki uključuju i sledeće činjenice.

(1) Ispitivani učenici pratili su dvojezičnu nastavu u različitom trajanju – neki tri, neki dve, a neki tek godinu dana. Efekti dvojezične nastave možda bi bili drugačiji da se vršilo longitudinalno ispitivanje svake generacije ponaosob.

(2) Rezultati upitnika sprovedenog među nastavnicima pokazali su da i dalje postoje oni koji nemaju zadovoljavajuće znanje stranog jezika, kao i da se u projekat i dalje uključuju oni koji ne ispunjavaju minimalni zahtev. Nedovoljno poznavanje stranog jezika snažno utiče na pripremu nastavnika za nastavu, kao i kvalitet njenog izvođenja. Ništa manje bitna nije ni činjenica da poznavanje stranog jezika utiče i na nivo samopouzdanja nastavnika koji ga koristi za realizaciju nastave, što takođe utiče na kvalitet nastave. Tačnije, rezultati sprovedenog istraživanja među nastavnicima pokazuju da je nivo poznavanja stranog jezika onih koji predaju u drugom ciklusu osnovnog obrazovanja ili na nivou B2, ili njihovo znanje nije potvrđeno međunarodnim sertifikatom, dok je taj nivo u srednjoj školi uglavnom na nivou B2 (Odeljak 4.1). Takvo znanje je neadekvatno u poređenju sa znanjem engleskog jezika njihovih učenika, usled čega se ovi nastavnici najverovatnije suočavaju sa nedostatkom samopouzdanja i problemom izgradnje autoriteta (videti Odeljak 3.1). Nivo poznavanja engleskog jezika nastavnika morao bi progresivno da raste u odnosu na razred u kojem on predaje.

(3) Rezultati ispitivanja nastavnika pokazuju da se većina njih u nedostatku adekvatnih nastavnih materijala oslanja na internet kao izvor termina. S obzirom na nivo poznavanja stranog jezika onih koji nemaju potvrdu o poznavanju jezika ili na neadekvatan nivo jezičkog znanja u odnosu na obrazovni nivo, dovodi se u pitanje njihova kompetencija da procene pronađeni izvor, kao i da kri-

tički sagledaju i analiziraju različite informacije, te izaberu one koje su zaista tačne i koje valja ponuditi učenicima.

(4) U momentu istraživanja, nastavnici i dalje nisu imali adekvatne nastavne materijale, te su im pripreme za čas i izrada materijala verovatno oduzimali mnogo vremena. S obzirom na to da mnogo ispitanih nastavnika nije prošlo nikakvu organizovanu obuku za realizaciju dvojezične nastave (njih petnaestoro), postavlja se pitanje kvaliteta izrađenih nastavnih materijala, što takođe utiče na kvalitet usvojenih znanja učenikâ.

(5) Budući da mnogi ispitani nastavnici nisu imali nikakvu organizovanu obuku za realizaciju dvojezične nastave, upitno je koliko su upoznati sa svim njenim principima i osobenostima, te koliko je kvalitetno izvode. Naime, dvojezična nastava zahteva određenu metodologiju rada i osmišljena je da razvija ne samo jezičku kompetenciju učenika i njegovo poznavanje predmeta koji se predaje na stranom jeziku već i kritičko mišljenje i kulturu (videti Odeljak 2). Diskutabilno je koliko su ispitani nastavnici koji nisu prošli obuku svesni principa dvojezične nastave. Poželjno bi bilo sprovesti istraživanja koja bi ispitala savladanost svih elemenata dvojezične nastave.

(6) Nastavnici koji su izvodili dvojezičnu nastavu u momentu istraživanja nisu ni na koji način bili povezani, te se postavlja pitanje kako su rešavali nedoumice koje su imali. Značajno bi bilo istražiti koliko su pomoć i podršku u realizaciji dvojezične nastave imali od rukovodstva škole u kojoj su zaposleni i u kojem je ona bila obliku.

(7) S obzirom da su nastavnici u svom radu nailazili na razne poteškoće (opsežno planiranje, izrada materijala, uvežbavanje izlaganja i sl.) i da verovatno nisu mogli da realizuju nastavu sa kojom bi u potpunosti bili zadovoljni, postavlja se pitanje koliko su verovali u efikasnost dvojezičnog programa, te u kojem su ga obimu zaista i sprovodili.

6. Zaključak

Sama implementacija dvojezične nastave ne garantuje uspeh. Ono što je neophodno da bi dvojezični program bio efikasan jeste da su svi neposredni (nastavnik, učenici, rukovodstvo škole) i po-

sredni (roditelji, vlasti) učesnici u tom programu, možda ponajviše ipak sami nastavnici, uvereni u njegovu efikasnost (Hillyard 2011). Nadalje, svi učesnici imaju jednako važnu ulogu u tom programu i bez njihove saradnje i podrške nijedan dvojezični program ne može biti uspešan. Ukoliko je implementacija dvojezičnog programa odluka škole ili više instance, onda je nužno da onaj koji ju je inicirao obezbedi sva neophodna sredstva za njegovu realizaciju. Najvažniji učesnici u svakom dvojezičnom programu su svakako nastavnik i učenici s obzirom da ga oni i realizuju. Budući da dvojezična nastava ima svoje postulate koji su usklađeni sa njenim krajnjim ishodima, kao i s obzirom na činjenicu da kod nas još uvek ne postoje studije koje bi pripremile nastavnike za rad u dvojezičnim programima, ovim nastavnicima je potrebno obezbediti kvalitetnu obuku i priliku za stalno stručno usavršavanje. Bez njih je nemoguće očekivati dugoročne pozitivne ishode. Takođe, neophodno je da nastavnici samovoljno izraze želju da učestvuju u dvojezičnoj nastavi i da ni na koji način ne budu prisiljeni da je sprovode. Ništa manje bitno nije ni dozvoliti im da odustanu od daljeg učešća u obuci onog momenta kada spoznaju da prihvatanje novih principa nastave ugrožava njihovo samopouzdanje. Nezadovoljan i emotivno nesiguran nastavnik ne može realizovati kvalitetnu nastavu.

Opservacije sprovedene u okviru obuke opisane u ovom radu pokazuju da i pored temeljne tromesečne obuke, nastavnici i dalje izostavljaju u svojoj praksi elemente koji su neophodni za uspešnost dvojezične nastave (najčešće su to kritičko mišljenje, usled frontalnog oblika rada, i kultura). Takođe, nijedan dvojezični program ne može očekivati pozitivne ishode ukoliko jezička kompetencija nastavnika nije na odgovarajućem nivou. U slučaju obuke opisane u ovom radu ispostavilo se da zahtevani nivo B2 nije zadovoljavajući u drugom ciklusu osnovnog obrazovanja, kao ni na srednjoškolskom nivou, jer su ti nastavnici nesigurni u svoje jezičko znanje s obzirom na činjenicu da učenici kojima predaju mogu imati i viši stepen poznavanja jezika, što se negativno odražava na samopouzdanje (Pihko 2007) i autoritet (Zavišić 2013: 54) nastavnika. Dodatno, nastavnicima je potrebna podrška stručnjaka tokom celokupnog perioda pripreme za dvojezičnu nastavu, pa čak i tokom inicijalne faze njene realizacije (Glušć i Mazurković 2013: 101).

Za razliku od brojnih objavljenih istraživanja koji su potvrdili pozitivne ishode integrisanog dvojezičnog obrazovanja (npr. Lasagabaster 2008; Loranc-Paszylk 2009; Navés i Victori 2010; Ruiz de Zarobe 2010; Zavištin 2013), rezultati do kojih se došlo merenjem efekata dvojezične nastave u Vojvodini nisu ohrabrujući. Razloge za to bi svakako valjalo saznati i ukloniti, te učenicima obezbediti kvalitet obrazovanja koji imaju njihovi vršnjaci u drugim evropskim zemljama, a angažovanim nastavnicima pružiti mogućnost da budu nagrađeni dobrim rezultatima svog rada kao možda i jedinoj nagradi koju će dobiti za svoj ogroman uloženi trud.

LITERATURA

- Savet Evrope 2001: Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koijl 1999: Coyle, D. Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts, in: Masih, J. (ed.), *Learning through a Foreign Language*, London: CILT, 46-62.
- Evropska komisija 2015: European Commission. *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. [<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8>], (pristupljeno 24. Aprila 2018).
- Glušac, Mazurkiević 2013: Glušac, T./Mazurkiević, J. The CLIL Initiative in Vojvodina, in: Savić, V., Ćirković-Miladinović, I. (eds.), *Conference Proceedings 16 “Integrating Culture and Language Teaching in TEYL”*, Jagodina: Faculty of Education, University of Kragujevac, 93-101.
- Glušac 2015: Glušac, T. Anketiranje nastavnika. Jezička komponenta dvojezične nastave, u: Savić, M. (ur.), *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 38-46.
- Politehnički institut Kastelo Branko 2016: Instituto Politécnico de Castelo Branco. *Guide Addressed to Teachers on how to Use CLIL Methodology in Primary Schools. Erasmus+ Project Report 3/A5-Ver.01-2016*. [http://www.clil4children.eu/wp-content/uploads/2016/10/Guide_Addressed_to_Teachers_1_2_v01.pdf], (pristupljeno 4. maja 2018).
- Kresoja 2015: Kresoja, M. Matematika (Drugi ciklus osnovnog obrazovanja), u: Savić, M. (ur.) *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 32-33.

- Kresoja 2015: Kresoja, M. Matematika (Gimnazija), u: Savić, M. (ur.) *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 34-37.
- Lazagbaster 2008: Lasagabaster, D. Foreign language competence in content and language integrated courses, *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 30-41.
- Loranc-Pašuk 2009: Loranc-Paszyk, B. (2009). Integrating Reading and Writing into the Context of CLIL Classroom: Some Practical Solutions, *International CLIL Research Journal*, 1 (2), 47-53.
- Mehisto, Marš, Frigols 2008: Mehisto, P./Marsh, D./M. J. Frigols. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: McMillan.
- Nejvz, Viktori 2010: Navés, T./Victori. M. CLIL in Catalonia: An Overview of Research Studies, in Lasagabaster D., Ruiz de Zarobe, Y. (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 30-54.
- Pihko 2007: Pihko, M. K. *Minä, koulu ja englanti: Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista [Me, school and English: A comparative study of the affective outcomes of English teaching in Content and Language Integrated (CLIL) classes and in traditional EFL classes]*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ruiz de Zarobe 2010: Ruiz de Zarobe, Y. Written production and CLIL: An empirical study, in Dalton Puffer, C., Nikula T, Smit, U. (eds.), *Language Use in CLIL*, Berlin: John Benjamins, 191-212.
- Stevanović 2015: Stevanović, M. Matematika (Prvi ciklus osnovnog obrazovanja), u: Savić, M. (ur.), *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 28-31.
- Stevanović 2015: Stevanović, M. Srpski jezik (Prvi ciklus osnovnog obrazovanja), u: Savić, M. (ur.), *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 7-10.
- Štasni 2015: Štasni, G. Srpski jezik (Drugi ciklus osnovnog obrazovanja), u: Savić, M. (ur.), *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 11-17.
- Štasni 2015: Štasni, G. Srpski jezik (Gimnazija), u: Savić, M. (ur.), *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 18-25.
- Toldi, Radović (2015): Toldi, E./Radović, D. Mađarski jezik (Gimnazija), u: Savić, M. (ur.), *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 26-27.

Zavišin 2013: Zavišin, K. *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji*. Neobjavljena doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet.

Zavišin 2017: Zavišin, K. Završni ispit za strani jezik na kraju srednjoškolskog obrazovanja u dvojezičnoj (CLIL) nastavi: predlog modela za obrazovni sistem Republike Srbije, *Anali Filološkog fakulteta u Beogradu*, 67-82.

Tatjana Glušac

CLIL IN VOJVODINA: IMPLEMENTATION AND FIRST RESULTS

Summary

The aim of this paper is twofold. Firstly, it strives to describe the CLIL teacher training that was delivered to the first generation of kindergarten, primary, and secondary school teachers (24 altogether) in Vojvodina, the northern part of Serbia, who started to teach CLIL in September 2011. They attended the training in June, August, and September of 2011. By describing the training, an attempt is being made to point out examples of good practice, as well as to consider all those aspects that could have been better, with the overarching aim of helping those individuals and/or institutions that might embark on initiating a similar endeavor in the future. Secondly, the paper presents the results of the first phase of evaluation of the implemented CLIL education in Vojvodina, which was conducted in 2014. Generally speaking, bilingual children demonstrated significant advantages in Mathematics and Serbian in the first and second grade in primary school in comparison to those attending classes only in Serbian. The fourth grade seems to be a turning point since the results obtained by children attending bilingual and those attending monolingual (Serbian) classes are either the same, or the latter group outperformed the former. In higher grades of primary school and in secondary school, children who attended monolingual classes scored better in tests in Mathematics and Serbian than those who attended CLIL classes.

Key words: CLIL, Serbian, English, kindergarten, primary school, secondary school, Vojvodina, CLIL results.