

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOLOŠKI FAKULTET

Lidija P. Pasuljević Shimwell

Teorijske osnove i kritička analiza CLIL
nastave na francuskom i srpskom jeziku u
srednjoj školi u Srbiji

Doktorska disertacija

Beograd, 2018.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Lidija P. Pasuljević Shimwell

Theoretical Foundations and Critical Analysis
of CLIL-based Instruction in French and
Serbian Language at High School Level in
Serbia

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2018

УНИВЕРСИТЕТ БЕЛГРАДА

ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИИ

Теоретические основы и критический
анализ CLIL преподаются на французском
и сербском языках в средней школе в
Сербии

Докторская диссертация

Белград, 2018

Mentor:

Prof. dr Julijana Vučo, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Članovi komisije:

Datum odbrane:

Reči zahvalnosti

Ovom prilikom želim da se zahvalim svima bez kojih izrada moje doktorske disertacije ne bi bila moguća.

Posebnu i duboku zahvalnost dugujem prof. dr Julijani Vučo koja me je svojom stručnošću, savetima, entuzijazmom i posvećenošću nesebično podržavala tokom rada na disertaciji.

Veliku i iskrenu zahvalnost upućujem učenicima, nastavnicima i rukovodiocima Treće beogradske gimnazije, Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ i Filološke gimnazije u Beogradu, bez kojih moje istraživanje ne bi bilo moguće realizovati. Učenicima se zahvaljujem što su strpljivo popunili upitnike i testove, nastavnicima što su mi omogućili da prisustvujem nastavi, kao i direktorima što su mi otvorili vrata škola.

Posebno se zahvaljujem nastavnicama Treće beogradske gimnazije – Lori Bouraoui-Ristić, Sanji Krivokapić, Ivani Pešić, Lidiji Đurović-Putnik, Jovani Ćirić i Dragani Pavlović; zaposlenima u Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“ – direktorki Nadeždi Mahović i nastavnicama Zorici Hinić, Koviljki Pozder i Tanji Vukadinović. Takođe, zaposlenima u Valjevskoj gimnaziji, Karlovačkoj gimnaziji, Gimnaziji „Svetozar Marković“ iz Niša, Gimnaziji „Piroć“ i Gimnaziji „Jovan Jovanović Zmaj“ iz Novog Sada zahvaljujem se na ustupljenim podacima.

Želim da se zahvalim i Tatjani Jovanović iz Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i predstavnicima Francuskog instituta u Beogradu – Fabrisu Petou, Elisabet Žien, Kler Bilije, Žilijenu Basou – na saradnji i ustupljenim podacima vezanim za dvojezičnu srpsko-francusku nastavu.

Veliku zahvalnost dugujem dr Ljiljani Đurić sa Katedre za francuski jezik i književnost Filološkog fakulteta u Beogradu, na ustupljenim anketama roditelja i učenika dvojezičnih odeljenja sa početka projekta dvojezične srpsko-francuske nastave u Republici Srbiji.

Duboku zahvalnost na podršci, ljubavi i strpljenju dugujem mojim najbližima – Branki, Predragu, Vojislavu i Džonatanu.

Svaka greška i nedostatak su svakako samo moji.

Ovaj rad želim da posvetim mojim dragim Petru, Dragici i Olgi.

Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na francuskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji

Rezime: Predmet istraživanja rada je dvojezična nastava na srpskom (maternji jezik) i francuskom jeziku na nivou srednje škole u Srbiji. Bilingualna nastava odvija se prema CLIL pristupu (eng. *Content and Language Integrated Learning*) koji podrazumeva da se nastava jednog ili više nejezičkih predmeta odvija na stranom jeziku. Pored teorijskog okvira CLIL pristupa, doktorska disertacija sadrži analizu rezultata testiranja pisane recepcije učenika na primeru testova *DELFL tout public*, kao i na testovima iz istorije i biologije na francuskom jeziku. Testiranje je sprovedeno među ispitanicima Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ koji su uključeni u CLIL nastavu (eksperimentalna grupa), dok su kontrolnu grupu činili učenici istih gimnazija koji prate tradicionalnu nastavu francuskog jezika, zajedno sa učenicima Filološke gimnazije u Beogradu koji se usavršavaju u domenu francuskog jezika i književnosti. Glavni cilj našeg rada usmeren je na ispitivanje uticaja koji CLIL nastava ima na usvajanje francuskog kao stranog jezika i na kritičku analizu CLIL modela u Trećoj beogradskoj gimnaziji i Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“. Budući da CLIL učenici prate nastavu nejezičkih predmeta na francuskom jeziku, oni pored osnovne veštine interpersonalne komunikacije (BICS) razvijaju i kognitivno-akademska jezičku sposobnost (CALP), koja podrazumeva poznavanje stručnih registara i apstraktnih pojmova. Prilikom analize postignuća ispitanika na testovima, koristili smo kvalitativno-kvantitativnu i deskriptivnu metodu. Rezultati istraživanja pokazuju da CLIL učenici imaju razvijenu CALP kompetenciju iz testiranih predmeta. Na osnovu rezultata istraživanja, izdvojili smo najvažnije smernice za unapređenje kvaliteta CLIL nastave iz predmeta Francuski jezik, Istorija i Biologija.

Ključne reči: CLIL nastava, srpski i francuski jezik, receptivne veštine, CALP kompetencija, testiranje, *DELFL* testovi, biologija, istorija, kritička analiza, smernice.

Naučna oblast: Primenjena lingvistika (Metodika nastave)

Uža naučna oblast: Metodika nastave francuskog jezika

UDK broj:

Theoretical Foundations and Critical Analysis of CLIL-based Instruction in French and Serbian Language at High School Level in Serbia

Abstract: The topic of our research is bilingual education in Serbian (native language) and French as the foreign language at the high school level in Serbia.

Bilingual courses are conducted according to the CLIL approach (Content and Language Integrated Learning), which implies that one or more non-language subjects are taught in a foreign language.

In addition to the theoretical framework of the CLIL approach, the Ph.D. dissertation contains an analysis of pupils' test results of the reading comprehension on the *DELF tout public* test sample, as well as on history and biology tests in the French language.

Testing was conducted among the students of the Third Belgrade High School and the Tenth High School "Mihailo Pupin" involved in the CLIL teaching (experimental group). The control group consisted of students of the same high schools who accompanied the traditional French language teaching, together with the students of Philological High School in Belgrade who are being educated in French language and literature.

The main goal of our work is to investigate the impact CLIL has on adopting French as a foreign language and to offer critical analysis of the CLIL model in the Third Belgrade High School and the Tenth High School "Mihailo Pupin".

Since the CLIL students follow the teaching of non-language subjects in French, in addition to Basic Interpersonal Communicative Skills, they develop Cognitive Academic Language Proficiency, which implies knowledge of subject related language and abstract concepts.

When analyzing the achievements of test subjects, we used a qualitative-quantitative and descriptive method.

The results of the tests show that CLIL students have developed CALP competence in the curriculum subjects we tested.

Based on the results of the research analysis, we have outlined the most important guidelines for improving the quality of CLIL teaching, especially within the framework of the subjects we are dealing with – French Language, History and Biology.

Keywords: CLIL, Serbian and French language, receptive skills, CALP, testing, *DELFL* tests, Biology, History, critical analysis, guidelines.

Academic Expertise: Applied linguistics (Methodology of teaching)

Field of Academic Expertise: Methodology of teaching French language

UDC No.:

SADRŽAJ

I. UVOD	1
II. BILINGVALNO OBRAZOVANJE	6
II.1. Pojam bilingvizma	6
II.1.1. Bilingvizam: međusobni odnos dva jezika.....	9
II.1.2. Individualni bilingvizam.....	10
II.1.3. Društveni bilingvizam.....	12
II.2. Pojam bilingvalnog obrazovanja	15
II.2.1. Tipologije bilingvalnog obrazovanja.....	15
II.2.2. Modeli bilingvalnog obrazovanja.....	19
II.3. Dvojezično obrazovanje u Francuskoj	25
II.4. Rasprostranjenost dvojezičnog obrazovanja na francuskom jeziku u svetu	29
III. CLIL PRISTUP	37
III.1. Određenje pojma CLIL pristupa i njegove osnovne karakteristike	38
III.2. Prednosti CLIL nastave	42
III.3. CLIL pristup i nastavni programi	45
III.4. Teorijski okvir CLIL pristupa	46
III.5. Jezici u CLIL pristupu	49
III.5.1. Prvi jezik u CLIL nastavi.....	49
III.5.2. Strani jezik u CLIL nastavi.....	51

III.5.3. Jezička alternacija u CLIL nastavi.....	52
III.5.4. Usvajanje stranog jezika u CLIL nastavi.....	54
III.5.5. Razvoj jezičkih sposobnosti u CLIL nastavi.....	58
III.6. Nejezički sadržaj u CLIL pristupu.....	63
III.6.1. Osobnosti CLIL nastave nejezičkog predmeta.....	63
III.6.2. Nastavni kadar u CLIL nastavi: kompetencije i obuka.....	70
III.6.3. Nastavni materijali u CLIL nastavi.....	74
III.7. CLIL nastava u kontekstu evropske jezičke politike.....	76
IV. DVOJEZIČNA NASTAVA NA FRANCUSKOM JEZIKU U SRBIJI.....	83
IV.1. Dvojezična nastava na stranim jezicima u Srbiji: opšte karakteristike.....	84
IV.2. Pravila upisa u školu u kojoj se deo nastave ostvaruje na stranom jeziku.....	91
IV.2.1. Prijemni ispit za upis u dvojezično odeljenje na francuskom jeziku.....	93
IV.3. Sadržaj i način polaganja maturalnog ispita za učenike dvojezičnih odeljenja.....	95
IV.4. Rasprostranjenost dvojezične nastave na francuskom jeziku u Srbiji.....	97
IV.4.1. Dvojezična srpsko-francuska nastava u Trećoj beogradskoj gimnaziji.....	99
IV.4.2. Dvojezična srpsko-francuska nastava u Gimnaziji „Svetozar Marković“	102
IV.4.3. Dvojezična srpsko-francuska nastava u Gimnaziji „Jovan Jovanović Zmaj“	105

IV.4.4. Dvojezična srpsko-francuska nastava u Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“.....	108
IV.4.5. Dvojezična srpsko-francuska nastava u Karlovačkoj gimnaziji.....	111
IV.4.6. Dvojezična srpsko-francuska nastava u Gimnaziji „Pirot“.....	114
IV.4.7. Dvojezična srpsko-francuska nastava u Valjevskoj gimnaziji.....	116
IV.4.8. Statistika za srednje škole za školsku 2017/2018. godinu.....	120
IV.4.9. Kratak zaključak.....	123
IV.5. Programi kontinuiranog usavršavanja CLIL nastavnika.....	124
IV.6. Vannastavne aktivnosti za CLIL učenike.....	125
V. DVOJEZIČNA NASTAVA NA FRANCUSKOM JEZIKU NA TERITORIJI	
GRADA BEOGRADA.....	131
V.1. Prva iskustva sa srpsko-francuskom dvojezičnom nastavom.....	131
V.1.1. Rezultati ankete učenika prve generacije CLIL nastave na francuskom jeziku.....	133
V.2. Rezultati nove ankete učenika uključenih u CLIL nastavu.....	136
V.3. Analiza upitnika za CLIL nastavnike.....	149
V.3.1. Profil anketiranih nastavnica.....	150
V.3.2. Nastavni oblici, metode i sredstva.....	150
V.3.3. Udžbenici u CLIL nastavi.....	156
V.3.3.1. Udžbenici iz istorije i biologije.....	156
V.3.3.2. Udžbenici za francuski jezik.....	158
V.3.4. Sugestije predmetnih nastavnica za izbor udžbenika.....	161
V.3.5. Zastupljenost francuskog jezika u nastavi.....	163

V.3.6. Obrada teksta na francuskom jeziku.....	165
V.3.7. Krijerijumi za ocenjivanje učenika.....	166
V.3.8. Saradnja sa kolegama.....	166
V.3.9. Predlozi za efikasnije sprovođenje dvojezične nastave.....	168
V.4. Rezultati opservacije CLIL nastave.....	169
V.4.1. Primer obrade nastavne jedinice iz francuskog jezika.....	171
V.4.2. Primer obrade nastavne jedinice iz istorije.....	174
V.4.3. Primer obrade nastavne jedinice iz biologije.....	177
V.4.4. Primer obrade nastavne jedinice sa stranim lektorom.....	181
VI. TESTIRANJE UČENIKA TREĆE BEOGRADSKJE GIMNAZIJE, DESETE GIMNAZIJE „MIHAJLO PUPIN“ I FILOLOŠKE GIMNAZIJE.....	186
VI.1. Predmet istraživanja.....	186
VI.1.1. O receptivnim veštinama (razumevanje čitanjem).....	186
VI.2. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja.....	190
VI.2.1. Metode istraživanja	190
VI.2.2. Tehnike istraživanja	192
VI.2.3. Instrumenti istraživanja	194
VI.2.3.1. Testovi iz francuskog jezika	195
VI.2.3.2. Testovi iz nejezičkih predmeta	196
VI.3. Ciljevi i zadaci istraživanja.....	199
VI.4. Hipoteze istraživanja.....	201
VI.5. Uzorak istraživanja.....	204

VI.6. Organizacija istraživanja.....	209
VI.7. Interpretacija rezultata.....	211
VI.8. Rezultati preliminarnog testiranja jezičkog nivoa dvojezičnih učenika.....	215
VI.8.1. Rezultati preliminarnog testiranja jezičkog nivoa dvojezičnih učenika drugog razreda.....	217
VI.8.2. Rezultati preliminarnog testiranja jezičkog nivoa dvojezičnih učenika trećeg razreda.....	218
VI.9. Testiranje jezičkog nivoa pisane recepcije učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filoloških odeljenja.....	219
VI.9.1. Kontekst učenja francuskog jezika u dvojezičnim, jednojezičnim i filološkim odeljenjima.....	220
VI.9.2. Test iz francuskog jezika za treći razred.....	223
VI.9.3. Testiranje učenika trećeg razreda dvojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (eksperimentalna grupa) na testu pisane recepcije: Francuski jezik.....	226
VI.9.3.1. Kratak zaključak.....	232
VI.9.4. Testiranje učenika jednojezičnih odeljenja trećeg razreda Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Francuski jezik.....	233
VI.9.4.1. Kratak zaključak.....	240
VI.9.5. Testiranje učenika trećeg razreda Filološke gimnazije u Beogradu (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Francuski jezik.....	241
VI.9.5.1. Kratak zaključak.....	247

VI.9.6. Uporedna analiza rezultata testiranja učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja trećeg razreda na testu pisane recepcije: Francuski jezik.....	247
VI.9.6.1. Kratak zaključak.....	253
VI.9.7. Test iz francuskog jezika za četvrti razred.....	253
VI.9.8. Testiranje učenika dvojezičnih odeljenja četvrtog razreda Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (eksperimentalna grupa) na testu pisane recepcije: Francuski jezik.....	256
VI.9.8.1. Kratak zaključak.....	263
VI.9.9. Testiranje učenika jednojezičnih odeljenja četvrtog razreda Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Francuski jezik.....	265
VI.9.9.1. Kratak zaključak.....	271
VI.9.10. Testiranje učenika četvrtog razreda Filološke gimnazije u Beogradu (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Francuski jezik.....	273
VI.9.10.1. Kratak zaključak.....	277
VI.9.11. Uporedna analiza rezultata testiranja učenika četvrtog razreda dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja na testu pisane recepcije: Francuski jezik.....	277
VI.9.11.1. Kratak zaključak.....	283
VI.10. Testiranje učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filoloških odeljenja iz predmeta Istorija (na francuskom jeziku).....	284
VI.10.1. Kontekst učenja istorije u dvojezičnim, jednojezičnim i filološkim odeljenjima.....	285
VI.10.2. Test iz istorije za treći razred.....	286

VI.10.3. Testiranje učenika trećeg razreda dvojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (eksperimentalna grupa) na testu pisane recepcije: Istorija.....	290
VI.10.3.1. Kratak zaključak.....	303
VI.10.4. Testiranje učenika trećeg razreda jednojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Istorija.....	304
VI.10.4.1. Kratak zaključak.....	314
VI.10.5. Testiranje učenika trećeg razreda Filološke gimnazije u Beogradu (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Istorija.....	315
VI.10.5.1. Kratak zaključak.....	324
VI.10.6. Usporedna analiza rezultata testiranja učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja trećeg razreda na testu pisane recepcije: Istorija.....	325
VI.10.6.1. Kratak zaključak.....	335
VI.10.7. Test iz istorije za četvrti razred.....	336
VI.10.8. Testiranje učenika četvrtog razreda dvojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (eksperimentalna grupa) na testu pisane recepcije: Istorija.....	339
VI.10.8.1. Kratak zaključak.....	353
VI.10.9. Testiranje učenika četvrtog razreda jednojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Istorija.....	354
VI.10.9.1. Kratak zaključak.....	365
VI.10.10. Testiranje učenika četvrtog razreda Filološke gimnazije u Beogradu (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Istorija.....	366

VI.10.10.1. Kratak zaključak.....	376
VI.10.11. Uporedna analiza rezultata testiranja učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja četvrtog razreda na testu pisane recepcije: Istorija.....	377
VI.10.11.1. Kratak zaključak.....	388
VI.11. Testiranje učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filoloških odeljenja iz predmeta Biologija (na francuskom jeziku).....	389
VI.11.1. Kontekst učenja biologije u dvojezičnim, jednojezičnim i filološkim odeljenjima.....	390
VI.11.2. Test iz biologije za treći razred.....	392
VI.11.3. Testiranje učenika trećeg razreda dvojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (eksperimentalna grupa) na testu pisane recepcije: Biologija.....	395
VI.11.3.1. Kratak zaključak.....	410
VI.11.4. Testiranje učenika trećeg razreda jednojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Biologija.....	411
VI.11.4.1. Kratak zaključak.....	420
VI.11.5. Testiranje učenika trećeg razreda Filološke gimnazije u Beogradu (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Biologija.....	421
VI.11.5.1. Kratak zaključak.....	433
VI.11.6. Uporedna analiza rezultata testiranja učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja trećeg razreda na testu pisane recepcije: Biologija.....	433
VI.11.6.1. Kratak zaključak.....	444
VI.11.7. Test iz biologije za četvrti razred.....	446

VI.11.8. Testiranje učenika četvrtog razreda dvojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (eksperimentalna grupa) na testu pisane recepcije: Biologija.....	450
VI.11.8.1. Kratak zaključak.....	462
VI.11.9. Testiranje učenika četvrtog razreda jednojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Biologija.....	464
VI.11.9.1. Kratak zaključak.....	475
VI.11.10. Testiranje učenika četvrtog razreda Filološke gimnazije u Beogradu (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Biologija.....	476
VI.11.10.1. Kratak zaključak.....	485
VI.11.11. Uporedna analiza rezultata testiranja učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja četvrtog razreda na testu pisane recepcije: Biologija.....	485
VI.11.11.1. Kratak zaključak.....	498
VI.12. Anketiranje učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filoloških odeljenja o sprovedenom istraživanju.....	500
VI.12.1. Rezultati ankete učenika trećeg razreda dvojezičnih odeljenja.....	501
VI.12.2. Rezultati ankete učenika četvrtog razreda dvojezičnih odeljenja.....	503
VI.12.3. Rezultati ankete učenika trećeg razreda jednojezičnih odeljenja.....	506
VI.12.4. Rezultati ankete učenika četvrtog razreda jednojezičnih odeljenja.....	507
VI.12.5. Rezultati ankete učenika trećeg razreda Filološke gimnazije u Beogradu.....	510
VI.12.6. Rezultati ankete učenika četvrtog razreda Filološke gimnazije u Beogradu.....	512

VI.12.7. Kratak zaključak.....	514
VII. ZAKLJUČAK.....	516
VII.1. Zaključak o organizaciji CLIL nastave na francuskom jeziku.....	516
VII.2. Zaključak o testiranju veštine razumevanja čitanjem.....	520
VIII. SMERNICE ZA UNAPREĐENJE CLIL NASTAVE NA FRANCUSKOM JEZIKU NA NIVOU SREDNJE ŠKOLE U SRBIJI.....	528
VIII.1. Smernice za nastavu francuskog jezika u kontekstu CLIL nastave.....	529
VIII.2. Smernice za nastavu nejezičkih predmeta u kontekstu CLIL nastave na francuskom jeziku.....	531
VIII.3. Smernice za obuku i usavršavanje nastavnog kadra u CLIL nastavi.....	532
VIII.4. Predlozi za prilagođavanje polaganja mature u kontekstu CLIL nastave na francuskom jeziku.....	536
VIII.5. Praćenje i vrednovanje kvaliteta CLIL nastave na francuskom jeziku.....	538
LITERATURA	540
PRILOZI	562
BIOGRAFIJA	619
Izjava o autorstvu, Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada, Izjava o korišćenju	621

I. UVOD

Savremene obrazovne i jezičke politike širom sveta sve više promovišu različite oblike dvojezičnog (bilingvalnog) obrazovanja, koje podrazumeva da se nastava izvodi na dva ili više jezika. Cilj dvojezičnog obrazovanja je da odškoluje dvojezične ili višejezične učenike. Tokom godina se u svetu razvilo mnoštvo različitih modela ovog vida obrazovanja, te razlikujemo čak preko devedeset vrsta (Vučo, 2006: 49).

Obrazovanje i nastava na dva ili više jezika pokazuju brojne prednosti i uvode novine u školske sisteme zemalja koje ih primenjuju – podizanje nivoa jezičke kompetencije učenika na stranom jeziku, očuvanje manjinskih jezika, revitalizacija jezika koji su nestali, unapređenje znanja iz nejezičkih predmeta, razvoj kognitivnih sposobnosti i interkulture svesti učenika.

CLIL (eng. *Content and Language Integrated Learning*) je model dvojezične nastave koji podrazumeva integrisano učenje stranog jezika i nejezičkog predmeta. Prednost CLIL nastave je u tome što pored osnovne veštine interpersonalne komunikacije (eng. *Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS*), učenici razvijaju i kognitivno-akademska jezičku sposobnost (engl. *Cognitive Academic Language Proficiency – CALP*). Prva se stiče prilikom društvene interakcije, u situacijama iz svakodnevnog života, dok se druga usvaja u akademskom kontekstu i podrazumeva poznavanje i razumevanje stručnih registara, apstraktnih pojmova, složenih gramatičkih struktura i funkcionalnog stila udžbeničke literature, vezanih za različite nastavne predmete (Cummins, 2008; Skutnab-Kangas, 1991; Vučo, 2009b).

Predmet istraživanja našeg rada je dvojezična srpsko-francuska nastava na nivou srednje škole u Republici Srbiji, koja se odvija prema CLIL modelu. U Srbiji je dvojezična nastava uvedena odlukom Ministarstva prosvete i sporta školske 2004/2005. godine na nivou osnovne i srednje škole, i to na francuskom i italijanskom jeziku (Vučo, 2008: 339). Od tada nije rađena eksterna evaluacija programa iz francuskog jezika na nivou srednje škole.

Prvi cilj našeg istraživanja je da utvrdi kakav uticaj CLIL nastava ima na razvoj francuskog kao stranog jezika – (1) da li učenici uspevaju da savladaju francuski jezik do B2 nivoa prema *Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike*, koji se očekuje da poseduju na kraju četvrtog razreda gimnazije i (2) da li učenici imaju razvijenu CALP kompetenciju.

Drugi cilj je da pružimo kritičku analizu postojećeg CLIL modela u Trećoj beogradskoj gimnaziji i Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“ na osnovu koje možemo da odredimo najvažnije smernice za unapređenje nastave.

Glavni zadatak našeg rada je da ponudi smernice za unapređenje CLIL nastave na srpskom i francuskom jeziku, pre svega iz nastavnih predmeta kojima se u radu bavimo – Francuski jezik, Istorija i Biologija. Smernice se odnose na – opštu organizaciju CLIL nastave (povećanje fonda časova francuskog jezika, didaktičke metode koje se primenjuju u CLIL nastavi, nastavni materijali, polaganje maturalnog ispita, status CLIL nastavnika, vannastavne aktivnosti) i eksternu evaluaciju CLIL programa.

Doktorski rad se sastoji od teorijskog i empirijskog dela i organizovan je na sledeći način:

Naredno poglavlje obrađuje temu bilingvizma i bilingvalnog obrazovanja – bavimo se određenjem pojma bilingvizam i pojavnim oblicima individualne i društvene dvojezičnosti. Zatim, dajemo pregled različitih tipologija bilingvalnog obrazovanja i modela dvojezičnog

obrazovanja i nastave koji postoje u svetu. Na kraju se posebno bavimo dvojezičnom nastavom u Francuskoj, kao i nastavom na francuskom jeziku u svetu, budući da je i naše istraživanje vezano za ovaj strani jezik.

Treće poglavlje poklanja posebnu pažnju CLIL pristupu. Prvo predstavljamo opšte karakteristike i teorijski okvir CLIL nastave, zatim ulogu maternjeg i stranog jezika u nastavi, vrste jezičke alternacije dva jezika tokom nastave, kao i jezičke sposobnosti (BICS i CALP) koje se razvijaju u CLIL nastavi. Poseban segment uključuje objašnjenje osobenosti nastave nejezičkog predmeta na stranom jeziku, kao i pitanje kompetencija i obuke CLIL nastavnika i izbor nastavnih materijala. Takođe, predstavljamo nekoliko istraživanja koja svedoče o prednostima CLIL pristupa u odnosu na tradicionalnu nastavu stranog jezika. Na kraju poglavlja, predstavljamo podatke koji svedoče o rasprostranjenosti CLIL nastave u Evropi.

Četvrto poglavlje je posvećeno dvojezičnoj srpsko-francuskoj nastavi u Srbiji – govorimo o istorijatu dvojezične nastave kod nas, zakonskom okviru za sprovođenje dvojezične nastave (*Pravilniku o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave*, pravilima za polaganje prijemnog ispita i mature), rasprostranjenosti CLIL nastave (broj učenika i nastavnika, status stranog jezika, nejezički predmeti u nastavi za svaku školu posebno). Prikazaćemo kako je nastava organizovana aktuelne školske 2017/2018. godine (broj nastavnika i učenika po odeljenjima, zastupljenost nastave na francuskom jeziku, broj nejezičkih predmeta koji se slušaju na dva jezika). Na kraju poglavlja ćemo pružiti kratak pregled programa obuke za CLIL nastavnike i vannastavne aktivnosti za dvojezične učenike.

U petom poglavlju su predstavljeni rezultati ankete o prvim iskustvima sa dvojezičnom nastavom na francuskom jeziku, koja je sprovedena školske 2004/2005. godine, kao i

podaci koje smo prikupili anketirajući nastavnike i učenike uključene u CLIL nastavu u Trećoj beogradskoj i Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“ na istu temu, ali jedanaest godina kasnije. Posebno se bavimo modelom dvojezične srpsko-francuske nastave u Trećoj beogradskoj gimnaziji i Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“, budući da smo u okviru našeg istraživanja testirali učenike ove dve škole. Na kraju je prikazan način rada nastavnog kadra u ove dve gimnazije. Predstavićemo način na koji je organizovana nastava iz Francuskog jezika, Istorije i Biologije, koji su predmet našeg istraživanja, kao i obradu jedne nastavne teme sa francuskim lektorom.

Šesto poglavlje predstavlja empirijski deo disertacije i analizu rezultata našeg istraživanja receptivnih jezičkih veština učenika (razumevanje čitanjem). Prvo, prikazujemo analizu rezultata preliminarnog testiranja CLIL učenika Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ na primeru testa pisane recepcije iz francuskog jezika – *DELFL junior et scolaire*. Cilj ovog testiranja je da utvrdi nivo jezičke kompetencije CLIL učenika iz francuskog jezika, jer smo na osnovu ovih podataka odabrali i sastavili testove za glavni deo našeg istraživanja. Drugo, detaljno analiziramo rezultate testiranja veštine razumevanja pročitanoog teksta CLIL učenika Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ na testu iz francuskog jezika, istorije i biologije. Za test iz francuskog jezika odabrali smo primer testa *DELFL tout public*, koji meri BICS kompetenciju učenika, dok testovi iz istorije i biologije ispituju CALP kompetenciju i oni su sastavljeni posebno za ovu priliku. Postignuće dvojezičnih učenika na testovima (eksperimentalna grupa) poredimo sa rezultatima učenika iz kontrolne grupe – učenici jednojezičnih odeljenja obe gimnazije zajedno sa učenicima Filološke gimnazije u Beogradu, koji prate nastavu francuskog jezika u okviru tradicionalne nastave stranog jezika, odnosno nastavu usmerenu ka filološkim izučavanjima. Na osnovu uporedne analize rezultata testiranja, dajemo

preliminarni zaključak o jezičkim sposobnostima učenika iz tri testirana uzorka za svaki test posebno. Na kraju, predstavljamo rezultate kratkog upitnika koji smo sproveli sa učenicima sva tri uzorka posle sprovedenog testiranja, koji za predmet ima mišljenje ispitivanih učenika o tri testa koja su rešavali.

U preposlednjem poglavlju izvodimo zaključak o nivou jezičkih kompetencija testiranih učenika na osnovu rezultata istraživanja, kao i o efikasnosti CLIL nastave za razvijanje jezičkih kompetencija na francuskom jeziku.

U poslednjem poglavlju izlažemo smernice za unapređenje dvojezične srpsko-francuske nastave u Srbiji u vezi sa organizacijom CLIL nastave, primene metoda u nastavi i eksternom evaluacijom.

II. BILINGVALNO OBRAZOVANJE

U ovom poglavlju najpre ćemo se baviti pojmom bilingvizam – predstavimo različite definicije pojma, njegove pojavne oblike i međusobni odnos dva jezika kod pojedinca. Posebno ćemo govoriti o vrstama individualnog i društvenog bilingvizma, okolnostima i uslovima u kojima se pojavljuju.

U nastavku ćemo izložiti šta sve podrazumevamo pod bilingvalnim obrazovanjem. Napravićemo razliku između termina bilingvalno obrazovanje i bilingvalna nastava. Posebnu pažnju ćemo posvetiti istaknutim tipologijama bilingvalnog obrazovanja koje su u XX veku ponudili Maki, Kamins, Fišmen i Lovas, ukazujući i na neodstatke različitih klasifikacija. Potom ćemo prikazati i objasniti razliku između devet istaknutih savremenih modela dvojezičnog obrazovanja.

Na kraju poglavlja, ukratko ćemo izložiti programe dvojezičnog obrazovanja na francuskom jeziku, budući da je glavna tema ovog rada upravo bilingvalna nastava na francuskom jeziku u Republici Srbiji, o čemu ćemo iscrpno govoriti u poglavlju br. VI. Predstavimo unutrašnju jezičku politiku Francuske koja ima za cilj razvijanje višejezičnosti njenih građana, kao i spoljnu politiku, koja teži ka širenju frankofonije i francuskog jezika širom sveta.

II.1. Bilingvizam: određenje pojma

Prema jednoj od najaktuelnijih procena o broju jezika u svetu, danas širom planete postoji 7.099 jezika, pri čemu je oko trećine jezika ugroženo, sa manje od 1.000 govornika, dok

polovina svetske populacije govori samo 23 jezika¹. Ovaj podatak nam jasno govori da se u većini zemalja govori više od jednog jezika, te da širom sveta postoji mnogo veći broj ljudi koji govori više od jednog jezika, kao i dece koja se školuju na više jezika (Baker & Prys Jones, 1998 u Reyes & Moll, 2008: 149). Međutim, većina zemalja je zvanično jednojezična i mnogi jezici imaju ograničeni zvanični status, a često ga uopšte i nemaju (Skutnab-Kangas, 1991: 87). Prema Kristalu (Crystal, 2000 u Baker, 2010: 46) važno je očuvati jezičku raznovrsnost budući da, poput biodiverziteta u prirodi koji obezbeđuje adaptibilnost i preživljavanje vrsta, jezička raznovrsnost doprinosi očuvanju kultura i svedočanstva o intelektualnim postignućima čoveka.

Termin bilingvizam pojavio se već 1918. godine, a prvi ga je upotrebio lingvista Antoan Meje u značenju „korišćenje dva jezika“² (Cavalli, 2005: 8)³.

Definicije pojma bilinvizam ili dvojezičnost⁴ su mnogobrojne i raznovrsne (Baker, 2010; Cummins & Swain, 1986; Skutnab-Kangas, 1991).

¹ Izvor: <https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages> (sajtu pristupljeno 20.2.2018)

² „fait de pratiquer deux langues“

³ Kada se govori o bilingvizmu kao posedovanju dva jezika, obično se misli na korišćenje maternjeg i još jednog jezika. U evropskim okvirima, pod terminom *maternji jezik* podrazumeva se jezik koji se prvi učio u porodici u najranijem detinjstvu. Budući da maternji jezik ne mora nužno biti onaj kojim govori majka, teoretičari „američke škole“ gotovo da više ne koriste termin maternji jezik, kako bi označili jezik kojim se pojedinac najbolje izražava, već upotrebljavaju termin *prvi jezik* (L1) (Ignjačević, 2003: 60). Evropski i američki teoretičari takođe se ne slažu oko definicije pojma *drugi jezik* (L2). U prvom slučaju, drugim jezikom se smatra onaj koji na nivou društvene zajednice, pored standardnog jezika, ima status službenog jezika, dok u američkoj literaturi L2 označava bilo koji nematernji jezik koji pojedinac uči u bilo kojim uslovima (Ibidem). Kod dvojezičnih osoba, u zavisnosti od različitih eksternih ili privatnih okolnosti, tokom života, različiti jezici mogu preuzimati status L1. Kako bi se izbegla zabuna, maternjim jezikom bi se mogao nazvati jezik koji pojedinac hronološki prvi usvaja, dok bi se terminom *glavni jezik* mogao označavati jezik kojim se pojedinac najbolje služi (Dubraba, 2011a: 593).

⁴ U ovom radu ćemo termine bilingvizam i dvojezičnost koristiti kao ravnopravne sinonime za označavanje posedovanja dva različita jezika na nivou pojedinca ili društva.

U knjizi *Bilingvizam da ili ne*, Skutnab-Kangas (1991: 100-114) pruža pregled definicija različitih autora svrstavajući ih u tri kategorije – definicije koje se zasnivaju na kompetenciji, funkciji i stavovima (identifikaciji).

Definicije prema kompetenciji određuju u kom stepenu je pojedinac sposoban da koristi dva jezika kako bi se smatrao bilingvalnim. Tako, Blumfeld (1933) bilingvalnom osobom smatra pojedinca koji vlada sa dva ili više jezika na nivou izvornog govornika tih jezika. Haugen takođe smatra da je bilingvizam posedovanje izvorne kompetencije na više od jednog jezika. Halidej, Mekintoš i Stravens (1964) kompletne bilingvale nazivaju *ambilingvalnim*⁵. Sa druge strane, Maknamara (1969) smatra da je bilingvalna osoba čak i onaj pojedinac koji u drugom jeziku poseduje na minimalnom stepenu bar jednu od četiri jezičke veštine (čitanje, pisanje, slušanje, govor), koje se dalje dele na još četiri nivoa (foneme/grafeme, leksika, sintaksa i semantika).

Pedesetih godina prošlog veka, naučnici su počeli da poklanjaju pažnju funkciji koju dva jezika imaju kako za bilingvalnog pojedinca, tako i za bilingvalno društvo. Stoga, Vajnarh (1967) bilingvizam definiše kao praksu alternativne upotrebe dva jezika. Maki (1970) smatra da bilingvizam nije jezički fenomen, već karakteristika upotrebe jezika, te dvojezičnost opisuje kao alternativnu upotrebu dva ili više jezika od strane pojedinca.

Definicije prema stavovima zasnivaju se na ličnoj predstavi pojedinca i drugih ljudi o tome koliko on dobro vlada nekim jezikom. Tako je Malmberg (1977) mišljenja da bilingvalan govornik ne sme da odudara od svoje okoline i da u obe grupe, čije jezike govori, treba da bude prihvaćen kao izvorni govornik.

⁵ Lat. *ambo*= oba od dva.

Analizirajući ova različita određenja pojma bilingvizma, Skutnab-Kangas ukazuje na to da su definicije ili previše uske ili previše široke. Ona smatra da prilikom procenjivanja nečije dvojezičnosti treba uzeti u obzir sva tri aspekta – kompetenciju, funkciju i stavove – i zaključuje da je „bilingvalni govornik neko ko može da funkcioniše na dva (ili više) jezika, bilo u monolingvalnoj, bilo u bilingvalnoj zajednici, u skladu sa sociokulturnim zahtevima koje te zajednice ili sam govornik postavljaju u odnosu na komunikativnu i kognitivnu kompetenciju pojedinca, na istom nivou kao i izvorni govornik, i ko pozitivno može da se identifikuje sa obe jezičke grupe (i kulture), odnosno sa svim jezičkim grupama (kulturama) ili sa njihovim delovima“ (Skutnabb-Kangas, 1980 u Skutnab-Kangas, 1991: 111).

Jedna od mogućih definicija višejezičnosti ili plurilingvizma, sa druge strane, može biti „sposobnost pojedinca da uzme učešća u interkulturnoj interakciji na dva, tri ili više jezika, na različitim nivoima“ (Vučo, 2005a: 245).

II.1.1. Bilingvizam: međusobni odnos dva jezika

Kada je reč o načinu na koji dvojezične osobe koriste dva jezika, Kamins (1979) smatra da kod bilingvala postoji međuzavisnost dva jezika. Za razliku od verovanja da je znanje L1 i L2 odvojeno u mozgu bilingvala, te da se sadržaj i veštine iz jednog jezika ne mogu prenositi u drugi jezik i obratno, Kamins (Cummins & Swain, 1986: 81-83) smatra da se kod dvojezičnih osoba znanja iz dva jezika ne čuvaju odvojeno u mozgu, već da koegzistiraju. Prvi model je poznatiji kao *osnova odvojenih kompetencija* (eng. *SUP – separate underlying proficiency*), dok se drugi naziva *osnova združenih kompetencija* (eng. *CUP – common underlying proficiency*).

Kamins (Ibidem) takođe daje slikovito objašnjenje osnove združenih kompetencija, poredeći je sa dvokrakim ledenim bregom (eng. *dual iceberg*). Naime, kao što na površini posmatramo dva vrha ledenog brega, koji su metafora za dva jezika, oni zapravo imaju istu osnovu koju ne možemo da vidimo ispod površine vode. Površinski oblici L1 i L2 postaju manje-više automatizovani, kognitivno manje zahtevni, dok je osnova združenih kompetencija angažovana u kognitivno zahtevnim komunikacijskim zadacima. To zapravo znači da, iako dvojezični pojedinci koriste različitu fonologiju, morfologiju, sintaksu i leksiku L1 i L2, motor koji pokreće jezik je verovatno identičan za svaki jezik.

II.1.2. Individualni bilingvizam

U skladu sa brojnošću definicija pojma bilingvizma, postoje i različite podele i vrste dvojezičnosti.

Najpre, razlikujemo individualni bilingvizam – o čijim različitim definicijama smo upravo govorili – i društveni bilingvizam.

U zavisnosti od hronologije usvajanja dva jezika, uzrasta, stepena razvijene jezičke kompetencije i okolnosti, razlikujemo nekoliko vidova bilingvizma na individualnom nivou (Baker, 2010; Durbaba, 2011a).

Prema uzrastu na kojem se jezici usvajaju, postoji distinkcija između *ranog* i *kasnog bilingvizma*.

Rani bilingvizam se deli na *simultani* (dete od rođenja istovremeno uči dva jezika, što znači da poseduje dva prva/maternja jezika) i *konsekutivni* (dete počinje da uči drugi jezik posle treće godine života). *Kasni bilingvizam* javlja se kada se drugi jezik uči u periodu adolescencije ili u odraslom dobu.

Na osnovu stepena razvijenosti jezičke kompetencije datih jezika, razlikujemo *potpuni, stabilan, balansiran, simetrični ili ekvivalentan bilingvizam* (kada se pojedinac podjednako dobro služi sa oba jezika) i *asimetrični bilingvizam* (kada je jedan jezik bolje razvijen i intenzivnije se koristi). Takođe, govori se i o *recesivnom bilingvizmu* (smanjenje receptivnih ili produktivnih veština u drugom jeziku zbog njegovog nekorisćenja), kao i o *latentnom bilingvizmu* (nastaje kada pojedinac nema prilike da pokaže svoja jezička znanja koja su potencijalno i dalje prisutna) (Cavalli, 2005: 10).

U zavisnosti od društvenih okolnosti, u jezički heterogenim sredinama, bilingvizam može biti aditivan ili supstraktivan. Kada pojedinac, čiji se prvi jezik razlikuje od jezika većine, zanemaruje svoj prvi jezik u korist jezika društvene sredine u kojoj se nalazi, tada govorimo o *supstraktivnom bilingvizmu*, dok *aditivni bilingvizam* podrazumeva da osoba uči taj drugi jezik bez negativnih posledica po svoj prvi jezik.

Prirodni bilingvizam je pojava da je pojedinac relativno rano savladao dva jezika van formalnog obrazovanja iz internih (npr. roditelji govore različitim jezicima) ili eksternih razloga (npr. jezik porodice nije i jezik društva u kojem pojedinac živi). *Školski bilingvizam*, sa druge strane, podrazumeva da pojedinac strani jezik uči u okviru formalnog obrazovanja i nema mnogo prilike da ga upotrebljava izvan školskih okvira, a *kulturni bilingvizam* takođe podrazumeva učenje stranog jezika u formalnom obrazovanju, ali se termin više upotrebljava u kontekstu odrasle osobe koja strani jezik uči radi posla, iz zadovoljstva i slično (Skutnab-Kangas, 1991: 115).

Autori takođe govore o *funktionalnom bilingvizmu*, koji podrazumeva da se individualna bilingvalna sposobnost primenjuje u određenoj situaciji i u određene svrhe, a najčešće je reč

o korišćenju drugog jezika kao sredstva za učenje u instrukcionom kontekstu dvojezičnog obrazovanja (Nagel, Temnikova, Wykie & Koksharova, 2015: 219).

Na kraju, postoji podela na *narodni* i *elitni bilingvizam*. Narodni bilingvali su prinuđeni da drugi jezik uče u neposrednom kontaktu sa ljudima koji ga govore (i često potiču iz jezičke manjine), dok elitni bilingvali biraju da uče drugi jezik sticanjem obrazovanja na tom jeziku, sa većom ili manjom mogućnošću da ga i prirodno koriste (Skutnab-Kangas, 1991: 117).

II.1.3. Društveni bilingvizam

Kao što smo spomenuli, postoji i dvojezičnost na nivou društva. Ona se javlja kada su dva ili više jezika prisutni na istom području, a uzroci za nastanak društvene dvojezičnosti su mnogobrojni (Cavalli, 2005: 12):

- Postojanje regionalnog jezika ili dijalekta pored službenog jezika⁶ (npr. Francuska, gde se pored francuskog jezika govore i regionalni jezici poput oksitanskog, bretonskog, baskijskog itd.)
- Postojanje multinacionalnih i višejezičnih država u okviru iste zemlje (npr. bivši Savez Sovjetskih Socijalističkih Republika)
- Prisustvo različitih jednojezičnih grupa u okviru iste zemlje (npr. Belgija ili Švajcarska)
- Velike migracije koje za posledicu imaju potiskivanje autohtonih naroda kao i njihovih jezika (npr. severna Amerika, Australija)
- Kolonijalna dominacija ili ratna okupacija neke zemlje (slučajevi u Africi i Aziji)

⁶ Službeni ili državni jezik je onaj koji je definisan kao takav ustavom neke zemlje ili države.

- Geografski položaj neke regije, kada se ona nalazi na granici između dve zemlje (npr. Alzas u Francuskoj ili Vale d'Aoste u Italiji)
- Migracije naroda koji ostaju manjina u zemlji u koju su emigrirali (npr. emigranti iz Afrike u zemljama zapadne Evrope)

Sociolingvisti često umesto pojma društvene višejezičnosti koriste pojam *diglosije*⁷. Ovaj termin je prvi put upotrebio Ferguson 1959. godine, kako bi označio postojanje dva varijeteta⁸ jednog jezika. Jedan ima status „visokog“ (u domenu religije, obrazovanja, književnosti i drugih oblasti kulture), a drugi „niskog“ varijeteta (porodica, posao), kao što je, na primer, slučaj sa klasičnim i modernim arapskim jezikom (Idem: 13).

Fišmen (1967 u Baker, 2010: 70-71) je kombinovao koncept bilingvizma (lingvistička sposobnost pojedinca) i diglosije (društveni status i funkcija jezika ili varijeteta u okviru neke zajednice), kako bi analizirao različite lingvističke situacije. On razlikuje četiri moguća slučaja:

- Diglosija sa bilingvizmom – svi pripadnici jedne zajednice koriste oba jezička varijeteta; primer nemačkog kantona u Švajcarskoj, gde govornici alterniraju visok i nizak varijetet nemačkog jezika
- Diglosija bez bilingvizma – postojanje dva jezika na određenom geografskom prostoru gde dve različite grupe stanovnika govore svaka svoj jezik; poslednica kolonijalizma, kada vladajuća elita govori jednim, a narod drugim, autohtonim jezikom (npr. engleski jezik u Indiji)

⁷ Grč. imati dva jezika.

⁸ Varijetet je postojanje niza jezičkih elemenata slične društvene distribucije i predstavlja hiperonim termina registar, dijalekat, sociolekat (Hudson, 1996: 22-23).

- Bilingvizam bez diglosije – situacija u kojoj dve ili više zajednica govore svaka svoj jezik na istom geografskom prostoru, ne ograničavajući upotrebu svog jezika na određenu oblast ili situaciju; slučaj imigriranih radnika u nekoj državi
- Ni bilingvizam ni diglosija – društvo u kome se govori samo jedan jezik; primer Kube i Dominikanske Republike, gde su autohtoni jezici potpuno nestali pod naletom španskog jezika

II.2. Pojam bilingvalnog obrazovanja

Bilingvalno ili dvojezično obrazovanje podrazumeva vid obrazovanja koje se odvija na više od jednog jezika, a često uključuje više od dva jezika (Baker, 2001 u García, 2009: 6), odnosno „iziskuje da se nastava nejezičkih predmeta izvodi bar na dva jezika“ (Skutnab-Kangas, 1991: 145), sa ciljem da učenici na kraju svog školovanja vladaju sa dva jezika i poznaju njihove kulture (Vučo, 2005a: 247).

U skladu sa ovakvom definicijom, školovanje učenika iz jezički manjinskih zajednica ili imigracije isključivo na jeziku većine ne može se smatrati dvojezičnim obrazovanjem (npr. školovanje dece koja su imigrirala u SAD isključivo na engleskom jeziku).

Takođe, za razliku od tradicionalnog obrazovanja u kojem je drugi ili strani jezik prisutan kao nastavni predmet, u dvojezičnom obrazovanju se taj jezik koristi kao medijum nastave.

Pored toga, postoji razlika i između bilingvalnog obrazovanja i bilingvalne nastave. U dvojezičnoj nastavi, dva jezika se takođe koriste kao instrumenti u nastavi, ali krajnji cilj nije da se obrazuje bilingvalna osoba, već da se kod učenika razvije znanje dva jezika, time što se dugi ili strani jezik uči pojačanim intenzitetom – kao nastavni predmet i tokom nastave nekog nejezičkog predmeta (Vučo, 2005a: 248).

II.2.1. Tipologije bilingvalnog obrazovanja

U cilju što preciznije klasifikacije mnogobrojnih oblika bilingvanog obrazovanja, teoretičari su ponudili različite tipologije. Mi ćemo ovde izdvojiti tri – Makijevu, Kaminsovu, tipologiju Fišmena i Lovasa. Sve tri tipologije usmerene su na dvojezično obrazovanje u kontekstu dvojezičnih ili višejezičnih zajednica, gde postoji dominantan jezik većine i podređen jezik manjine. Makijeva tipologija je jedna od najrazrađenijih i bavi

se odnosom između jezika doma, škole, regije, zemlje, njihovom funkcijom i nastavnim programima. Fišmen vrste dvojezičnog obrazovanja razvrstava na osnovu cilja koji žele da postignu, dok Kamins stavlja akcenat na učenike kojima je bilingvalno obrazovanje namenjeno.

Maki (1976 u Cavalli, 2005: 89) predlaže 90 mogućih tipova bilingvalnog obrazovanja, do kojih dolazi na osnovu šest izdvojenih varijabli:

- *Broj i izbor jezika koji se koriste u nastavi* (dva ili više jezika)
- *Evolucija ka dvojezičnosti ili jednojezičnosti* – pravac usmeren ka prelasku sa jednog jezika na drugi ili ka zadržavanju oba jezika
- *Raspodela jezika po školskim predmetima* – jezici su podeljeni po različitim predmetima ili se svi predmeti predaju na oba jezika
- *Ritam prelaska sa jednog jezika na drugi* – potpuni ili postepeni prelazak sa jednog medijuma na drugi
- *Tip organizacije programa* – ukrštanjem pet prethodnih varijabli dolazi se do 10 mogućih tipova programa

Iako je ova tipologija vrlo detaljna, ona zbog svoje složenosti ne olakšava zadatak prepoznavanja glavnih kategorija dvojezičnog obrazovanja u praksi. Takođe, među različitim dimenzijama ne postoji nikakva hijerarhija, a teško je razlikovati istorijski i sadašnji aspekt (Skutnab- Kangas, 1991: 147).

Fišmenova i Lovasova tipologija (1970 u Skutnab-Kangas, 1991: 147-148) važna je za manjinske jezičke zajednice i veoma pogodna za opisivanje različitih modela obrazovanja u Americi. Oni razlikuju 4 tipa:

- *Tranzitivna dvojezičnost* – manjinski jezik se koristi u nastavi svega prvih nekoliko godina dok učenici ne savladaju dobro engleski jezik na kojem nastavljaju školovanje; model usmeren ka asimilaciji manjine
- *Dvojezičnost sa pismenošću* – u nastavi se većinom insistira na usmenom korišćenju dva jezika, dok se veština čitanja i pisanja razvija samo u jednom jeziku
- *Delimični bilingvizam* – tip obrazovanja u kojem se razvijaju oba jezika, ali se mali broj nastavnih predmeta predaje na manjinskom jeziku; predmeti su uglavnom vezani za manjinsku grupu i njihovo kulturno nasleđe
- *Potpuna dvojezičnost* – oba jezika se razvijaju u svim funkcijama i oblastima (čitanje, pisanje, slušanje, govor i mišljenje); model usmeren ka održavanju i razvijanju jezika manjine

Ono što možemo izdvojiti kao nedostatak ove tipologije upravo je usmerenost ka klasifikaciji modela obrazovanja u Americi i programima obrazovanja za pripadnike manjinskih jezičkih zajednica. Fišmen i Lovas se ne bave oblicima dvojezičnog obrazovanja za učenike iz većinske zajednice. Iz ovog razloga se njihova klasifikacija ne može u potpunosti primeniti na kontekst nekih drugih zemalja.

Za razliku od njih, Kamins (1997: XII-XIV) u svojoj tipologiji izlaže 4 tipa bilingvalnog obrazovanja koji se tiču učenika iz manjinskih grupa, dok se poslednji tip odnosi na učenike iz većinske jezičke zajednice:

- *Tip I* – ugroženi jezici manjinskih zajednica, koji su autohtoni ili nasleđeni od predaka, koriste se kao medijum obrazovanja sa ciljem da se očuvaju ili ožive (primer uranjanja na jeziku Maora na Novom Zelandu)

- *Tip II* – upotreba manjinskog jezika u nastavi koji može imati status službenog jezika sa ciljem da se taj jezik očuva ili oživi (npr. velški jezik u državi Vels, Velika Britanija)
- *Tip III* – jezik školovanja je neki od svetskih jezika koji na određenoj teritoriji ima status manjinskog jezika. Cilj ovakvog tranzicionog programa je da uključi decu iz imigracije u školski sistem nove sredine (npr. bilingvalni programi u Švedskoj, Australiji ili SAD)
- *Tip IV* – namenjen je posebnoj jezičkoj i kulturnoj manjini, gluvim i nagluvim učenicima
- *Tip V* – odnosi se na učenike iz većinskih jezičkih zajednica, sa ciljem da razviju veštinu dvojezičnosti (npr. kanadski program učenja i američki model dvosmernog bilingvalnog programa)

Prednost Kamisnove tipologije je u tome što stavlja akcenat na učenike, kojima je bilingvalno obrazovanje i namenjeno, a uvodi i tip obrazovanja za učenike iz većinske zajednice. Međutim, ovakva klasifikacija je restriktivna, jer nemamo svest o brojnosti i raznovrsnosti modela koji postoje u svetu i koji se odvijaju u različitim sociopolitičkim i sociolingvističkim kontekstima.

Kao što Bejker (2010: 215) zaključuje, različite tipologije pružaju jasan uvid u koncept dvojezičnog obrazovanja, ali imaju svoja ograničenja:

- Tipovi obrazovanja ukazuju na to da su školski sistemi statični, iako se bilingvalne škole i razredi konstantno razvijaju i unapređuju
- Postoje široke i brojne varijacije modela školovanja na dva jezika
- Tipologije retko ukazuju na način na koji se nastava u učionici odvija

- Tipologije retko poklanjaju pažnju uspeha, neuspeha ili efikasnosti različitih tipova dvojezičnog obrazovanja
- Klasifikacije tipova bilingvalnog obrazovanja nisu teorijski utemeljene, teže pojednostavlivanju i sužavanju kompleksnih konteksta različitih škola i sistem

II.2.2. Modeli bilingvalnog obrazovanja

Dvojezično obrazovanje i njegovi mnogobrojni pojavni oblici mogu se primeniti u različite obrazovne i društvene svrhe, pa ipak, kada je reč o lingvističkoj dimenziji, možemo izdvojiti pet ključnih razloga za njegovo uvođenje (Leung, 2005: 239):

- Unapređenje većinskog jezika u lingvistički heterogenom društvu
- Unapređenje manjinskog jezika u lingvistički heterogenom društvu
- Unapređenje i manjinskog i većinskog jezika u lingvistički heterogenom društvu
- Revitalizacija⁹ lokalnog manjinskog jezika u lingvistički heterogenom društvu
- Unapređenje stranog jezika u kontekstu učenja stranih jezika

Na osnovu izloženog, možemo prepoznati dve glavne situacije u kojima se primenjuje bilingvalno obrazovanje – (1) u jezički heterogenim sredinama, gde se nastava odvija na dva jezika u kontaktu, na osnovu parametara kao što su – podela jezika na oblasti interesovanja, prema nastavnicima ili vremenskim periodima; cilj je formiranje bilingvalne osobe; (2) kada se nastava jednog ili više školskih predmeta izvodi nekoliko časova nedeljno na jeziku koji se uči kao strani; cilj je podizanje nivoa jezičke kompetencije

⁹ Proces „oživljavanja jezika“ koji su ugroženi ili nestali usled demografskih, prirodnih ili sociolingvističkih faktora (Baker, 2010).

stranog jezika; tada se pre može govoriti o domenu dvojezične nastave nego obrazovanja (Vučo, 2005a: 247-248).

S tim u vezi, u nastavku ćemo prikazati kako Garsija (2009: 123-131) klasifikuje i sa teorijskog aspekta obrazlaže devet različitih, najčešćih modela dvojezičnog obrazovanja u savremenom svetu. Ona napominje da oni u praksi mogu izgledati drugačije, budući da ih škole prilagođavaju sebi, u zavisnosti od sociolingvističkog konteksta, potreba učenika, njihovog uzrasta i društvenog statusa, nastavnog kadra i sredstava. U njima ćemo prepoznati i neke elemente iz prethodno pomenutih tipologija bilingvalnog obrazovanja. To su:

- *Prelazni/Tranzicioni jezički model* (eng. *Transitional bilingual education*) koji je pre svega namenjen učenicima iz manjinskih jezičkih zajednica. On podrazumeva da se manjinski jezik koristi u nastavi samo prvih nekoliko godina školovanja, dok učenici ne savladaju dominantan jezik većine u onoj meri u kojoj im je potreban za nastavak uspešnog školovanja. Ovaj model vrednuje jednojezičnost, a podržava i superiornost većinskog jezika i kulture. Pa ipak, njegova prednost je u tome što ublažava ili otklanja faktor kulturološkog šoka i početnog kognitivnog i obrazovnog zaostatka manjinske dece, budući da se ona najpre školuju na jeziku koji poznaju i koriste kod kuće. Škole koje sprovode nastavu po ovom programu često zapošljavaju dvojezične nastavnike iz jezičke manjine iz koje učenici dolaze. Oni tokom nastave alterniraju dva jezika, bez tačno utvrđenih pravila o tome kada jedan ili drugi jezik treba da se koristi. Prema Fišmenovoj i Lavosovoj tipologiji, ovo je prvi tip bilingvalnog obrazovanja.

- *Model održavanja jezika* (eng. *Maintenance bilingual education*) namenjen je pre svega učenicima iz manjinskih jezičkih grupa koji tokom školovanja žele da savladaju dominantan jezik većine, ali i da sačuvaju svoj jezik. Nastava nejezičkih predmeta odvija se na dva jezika, tako što se najpre određeni period koristi jedan jezik, a onda se prelazi na drugi. Škole same odlučuju o tome da li će dva jezika biti jednako zastupljena u nastavi ili ne. Pored zadržavanja manjinskog i razvijanja jezičke kompetencije većinskog jezika, ovaj model insistira i na uspostavljanju dvokulturnog identiteta učenika.
- *Prestižni jezički model* (eng. *Prestigious bilingual education*) još se naziva i elitni model. Namenjen je učenicima iz većinske lingvističke grupe, koji žele da nauče još jedan jezik, a koji se razlikuje od njihovog etnolingvističkog identiteta. Nastava se odvija na dva jezika, ali su oni jasno odvojeni, po principu jedan nastavnik – jedan jezik.
- *Uranjanje/Imerzija* (eng. *Immersion*) predstavlja model obrazovanja u kojem učenici iz jezičke većine određeni vremenski period nastavu isključivo prate na jeziku koji teže da usvoje. Ovaj model počiva na filozofiji učenja drugog jezika prema kojoj se jezik bolje uči implicitno, prilikom autentične konverzacije. Period uranjanja najčešće traje godinu dana, a važi princip jedan nastavnik – jedan jezik. Po završetku perioda imerzije, učenici nastavljaju školovanje na svom maternjem jeziku. Prema nivou obrazovanja na kojem je model uveden, razlikujemo *ranu* (na predškolskom i ranom školskom uzrastu) i *kasnu imerziju* (kada je učenik pre uranjanja u L2 deo obrazovanja već stekao na maternjem jeziku). Takođe, postoji i *potpuno* (nastava se za vreme trajanja imerzije u potpunosti prati na L2) i *delimično uranjanje* (učenici u toku perioda uranjanja samo deo svakodnevne nastave prate na

L2). Prema Kaminsovoj tipologiji, ovo je peti tip dvojezičnog obrazovanja. On je karakterističan za programe uranjanja na francuskom jeziku u Kanadi. Ne treba ga mešati sa programima u kojima se deca iz manjinskih zajednica isključivo školuju na dominantnom jeziku određenog područja, države ili zemlje, budući da je tada reč o jednojezičnom, a ne dvojezičnom obrazovanju, poznatom i kao *potapanje/submerzija* (eng. *submersion*) ili princip *potoni ili plivaj* (eng. *sink-or-swim*).

- *Uranjanje/Imerzija sa revitalizacijom* (eng. *Immersion revitalization*) nastao je po uzoru na kanadski model uranjanja, sa ciljem da se oživi jezik koji je ugrožen i preti mu nestanak ili je u potpunosti nestao, i to najčešće pod naletom jezika dominantne većine. Primer uspešno sprovedenog modela u praksi je uranjanje na jeziku Maora na Novom Zelandu. Prema Kaminsu, ovo je prvi tip klasifikacije bilingvalnog obrazovanja.
- *Razvojni jezički model* (eng. *Developmental bilingual education*) sličan je modelu održavanja jezika, te ih neki autori svrstavaju pod isti program. Primenjuje se u slučaju kada članovi manjinske jezičke zajednice, čiji jezik je potisnut od strane jezika većine, ali ne i ugrožen, žele da zadrže i razviju svoj maternji jezik. U nastavi na dva jezika se insistira na tome da učenici steknu sve veštine u oba jezika. Obrazovanje namenjeno gluvoj i nagluvoj deci može se podvesti pod ovaj model. Ovaj model poklapa se sa Kaminsovim četvrtim tipom bilingvalnog obrazovanja.
- *Dualni ili dvosmeran jezički program* (eng. *Poly-directional/Two-way/Dual language*) odgovara potrebama obrazovanja XXI veka, za koje je karakteristično da učenici različitih jezičkih profila (porodična situacija i mobilnost uticali su na formiranje višejezičnog profila dece), zajedno pohađaju nastavu. Ovaj model, na

primer, sprovode evropske škole namenjene deci državnih službenika, u kojima se učenici dve grupe, sa dva različita L1, zvanično školuju i uče kroz dva jezika – prva grupa na jeziku druge grupe i obratno.

- *CLIL model* (eng. *Content and Language Integrated Learning*, odnosno *Integrirano učenje sadržaja i jezika*) predstavlja program dvojezičnog obrazovanja za sve, odnosno, on ne pravi podelu na učenike iz manjinskih i većinskih jezičkih zajednica. Ovaj model posebno podržava Evropska komisija, u okviru svoje politike višejezičnosti, sa ciljem da svi građani tečno govore maternji i još dva jezika. Nastava se organizuje tako da se pojedini nejezički predmeti delimično ili potpuno slušaju na L2. Nastavnici koji predaju na L2 ne moraju biti izvorni govornici tog jezika. CLIL se može primeniti na svim nivoima obrazovanja. O ovom modelu detaljno ćemo govoriti u poglavlju br. III.
- *Višestruko višejezično obrazovanje* (eng. *Multiple multilingual education*) podrazumeva postojanje minimum tri jezika tokom obrazovanja, koji se najčešće uključuju i isključuju iz nastave tokom školovanja. Primenjuje se u složenim višejezičnim sredinama, kada učenici govore više od dva različita jezika (npr. Indija), kako bi se svim građanima pružio neki oblik dvojezičnog obrazovanja.

U skladu sa njihovim postulatima i ciljevima, ovih devet modela dvojezičnog obrazovanja podržavaju različite vrste bilingvizma (García, 2009: 131):

- Prelazni ili tranzicioni model promoviše jednojezičnost i teži ka asimilaciji pripadnika manjinske zajednice u jezičkom i kulturnom smislu, te dovodi do subtraktivnog bilingvizma (eng. *subtractive bilingualism*). To znači da se kao

posledica tranzicionog modela gubi maternji jezik (L1) učenika, a razvija dominantan jezik (L2).

- Model održavanja jezika, prestižan model i model uranjanja razvijaju, pak, aditivni bilingvizam (eng. *additive bilingualism*), što podrazumeva da oni insistiraju i na zadržavanju L1 i razvijanju L2.
- Model uranjanja sa revitalizacijom i razvojni jezički model zasnovani su na rekurzivnom bilingvizmu (eng. *recursive bilingualism*), što podrazumeva stalno vraćanje i prelazak sa jednog jezika na drugi. Postojanje dva jezika i dve kulture učenika se prepoznaju, poštuju i čuvaju.
- Dualni jezički model, CLIL i višestruki višejezični model podstiču razvoj dinamičkog bilingvizma (eng. *dynamic bilingualism*) ili višejezičnosti. Njihov cilj nije razvoj balansirane dvojezičnosti, već sposobnosti vladanja sa nekoliko različitih jezika. On podrazumeva postojanje više jezika u komunikaciji, podržava razvoj višejezičnih identiteta, primenu metoda u nastavi svojstvenih za višejezični kontekst, kako na lokalnom, tako i na globalnom nivou.

II.3. Dvojezično obrazovanje u Francuskoj

U skladu sa načelima savremene evropske jezičke politike, a u cilju lakše mobilnosti u Evropi i u svetu, u francuskom školskom sistemu, učenici na kraju gimnazije treba da budu osposobljeni da se sporazumevaju na maternjem i na još dva živa jezika (fr. *langue vivante*)¹⁰. Iz ovog razloga, *Zakon o reformi školstva Republike Francuske* od 8.7.2013. godine (fr. *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*), propisuje da je učenje jednog živog jezika obavezno od prvog razreda osnovne škole.¹¹

U osnovnoj školi (fr. *école élémentaire*), fond časova živog jezika je 1,5 h na nedeljnom nivou, a od učenika se očekuje da posle pet godina taj jezik savladaju do nivoa A1 prema *Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike (ZEROJ)*.¹²

U prvom ciklusu sekundarnog obrazovanja (fr. *collège*) učenici nastavu prvog živog jezika pohađaju 3 h nedeljno i od njih se očekuje da ovladaju B1 nivoom tog jezika prema ZEROJ. U ovom ciklusu školovanja, učenici takođe imaju mogućnost da se opredele za još jedan strani ili regionalni jezik koji uče 2,5 h na nedeljnom nivou.¹³ Učenici koji uče dva živa jezika pohađaju posebna odeljenja (fr. *classes bilangues*).

¹⁰ Strani ili regionalni jezici, ne računajući latinski i starogrčki jezik koji su takođe u ponudi u obrazovnom sistemu Francuske.

¹¹ Podaci o učenju živih jezika u Francuskoj preuzeti su sa zvaničnog sajta Ministarstva prosvete Republike Francuske: <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales.html> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

¹² Podaci o broju sati nastave živih jezika preuzeti su sa zvaničnog sajta Ministarstva prosvete Republike Francuske: <http://www.education.gouv.fr/cid80/les-horaires-par-cycle-au-college.html> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

¹³ Ibidem.

U drugom ciklusu sekundarnog obrazovanja (fr. *lycée*), u gimnaziji opšteg tipa, učenici mogu da nastave da uče dva živa jezika sa nedeljnim fondom od 4,5 h ili u završnom razredu 4 h nedeljno (uz mogućnost odabira trećeg jezika ili produbljenog učenja prvog ili drugog jezika u dva poslednja razreda u trajanju od 3 h).¹⁴ U stručnim srednjim školama (fr. *lycée professionnel*), u kojima se učenici usavršavaju u oblasti hemije ili fizike, uči se jedan jezik pored francuskog, i to sa godišnjim fondom od 60 h, dok učenici koji se školuju za rad u uslužnoj delatnosti uče još dva jezika sa prosečno 116 h na godišnjem nivou.¹⁵ Ciljni nivo na kraju ovog stepena školovanja je B2 prema ZEROJ.

Jezici koji su u ponudi od osnovne škole su – engleski, španski, nemački, italijanski, kineski, portugalski, ruski, arapski, hebrejski i japanski. Najpopularniji prvi živi jezik koji se uči u osnovnoj školi je engleski jezik, na drugom mestu je nemački, dok na nivou srednje škole učenici najčešće biraju engleski i španski jezik.¹⁶

Pored učenja stranih i regionalnih jezika u redovnim školama, u Francuskoj su zastupljena četiri modela dvojezične nastave:

- *Dvojezična odeljenja* (fr. *classes bilingues*) uvedena su sedamdesetih godina prošlog veka u posebnim odeljenjima drugog stepena obrazovanja (fr. *collège*). Pored povećanog broja časova stranog jezika, učenici prate nastavu fizičkog vaspitanja i umetnosti delimično ili potpuno na stranom jeziku (Vučo, 2005a: 250).

¹⁴ Podaci preuzeti iz Službenog biltena Ministarstva prosvete Republike Francuske: http://media.education.gouv.fr/file/special_1/39/5/grilles_horaires_136395.pdf (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

¹⁵ Podatak smo preuzeli sa sajta Ministarstva prosvete Republike Francuske: <http://eduscol.education.fr/cid45730/langues-vivantes-au-lp.html> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

¹⁶ Podaci su preuzeti sa zvaničnog sajta Ministarstva prosvete Republike Francuske : <http://www.education.gouv.fr/cid102888/-infographies-l-apprentissage-des-langues-vivantes-a-la-rentree-2016.html> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

- *Zajednički sertifikat* (fr. *sections binationales*) nastao je osamdesetih godina prošlog veka i najpre se sprovodio prema francusko-nemačkom programu o zajedničkom sertifikatu važećem za obe zemlje (Ibidem). Danas se ovaj projekat ostvaruje na osnovu bilateralnih sporazuma sa Nemačkom, Italijom i Španijom na nivou gimnazije, sa ciljem da učenici poboljšaju znanje o kulturama i jezicima ove tri zemlje.¹⁷ Nastava pojedinih predmeta (jezik i književnost, istorija-geografija i menadžment u organizaciji) ostvaruje se na izabranom stranom jeziku po posebnom programu, što omogućava dobijanje dvojnog sertifikata – francuske mature i njenog ekvivalenta u Nemačkoj, Italiji i Španiji.¹⁸ Isti projekat se sprovodi i u školama u pomenute tri zemlje.
- *Međunarodna odeljenja* (fr. *sections internationales*) osnovana su 1981. godine, namenjena su kako francuskim, tako i inostranim učenicima sa prebivalištem u Francuskoj (koji čine između 25% i 50% ukupnog broja učenika) i zastupljena su od osnovne škole do kraja gimnazije (Duverger, 2009: 17). Program međunarodnih odeljenja sprovodi se na osnovu bilateralnih sporazuma između Francuske i stranih zemalja, a deo nastavnog programa za nejezičke predmete, koji se delimično predaju na stranom jeziku, sačinjen je u dogovoru sa nadležnim inostranim vlastima, jer vodi ka sticanju diplome međunarodne mature. Učenici imaju povećan fond časova izabranog stranog jezika i nastavu pojedinih nejezičkih predmeta – a obavezno barem istorije, geografije i književnosti – na francuskom i stranom jeziku

¹⁷ Podaci su preuzeti sa zvaničnog sajta Ministarstva prosvete Republike Francuske: <http://eduscol.education.fr/cid51137/presentation-des-sections-binationales-abibac-bachibac-esabac.html> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

¹⁸ Podaci su preuzeti sa zvaničnog sajta Ministarstva prosvete Republike Francuske: <http://eduscol.education.fr/cid51137/presentation-des-sections-binationales-abibac-bachibac-esabac.html> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

(Ibidem). U osnovnoj školi u ponudi je 16 stranih jezika i učenici prate 3 h nastave nedeljno na stranom jeziku.¹⁹ Na nivou srednje škole, učenicima je u ponudi 17 jezika i 6 h nastave na stranom jeziku više, u odnosu na redovna odeljenja.²⁰ U ponudi su sledeće opcije odeljenja – nemačka, američka, arapska, britanska, brazilska, kineska, danska, španska, italijanska, japanska, holandska, norveška, poljska, portugalska, ruska, švedska i francusko-marokanska.²¹ Učenicima predaju strani i lokalni nastavnici, čiji angažman odobrava nadležno francusko ministarstvo. Na kraju prvog i drugog ciklusa srednjeg obrazovanja učenici polažu posebne ispite u odnosu na vršnjake iz redovnih odeljenja, čime dobijaju međunarodno priznate diplome francuske male mature (fr. *diplôme national du brevet, option internationale*) i velike mature (fr. *option internationale du baccalauréat*).²²

- *Evropska ili orijentalna odeljenja* (fr. *sections européennes ou de langues orientales en lycée*) otvorena su 1992. godine kao odeljenja u kojima se nastava jednog ili više nejezičkih predmeta ostvaruje na izabranom stranom jeziku u trajanju od sat do dva nedeljno (Duverger, 2009: 18). Ovaj vid nastave dostupan je u gimnazijama opšteg, stručnog i tehnološkog usmerenja, uz diplomu sa naznakom o

¹⁹ Podatke smo preuzeli sa sajta Ministarstva prosvete Republike Francuske: <http://www.education.gouv.fr/cid22541/les-sections-internationales-a-l-ecole-primaire.html> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

²⁰ Podatke smo preuzeli sa sajta Ministarstva prosvete Republike Francuske: za prvi ciklus srednje škole <http://www.education.gouv.fr/cid23084/les-sections-internationales-au-college.html> i za drugi ciklus <http://www.education.gouv.fr/cid23092/les-sections-internationales-au-lycee.html> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

²¹ Ibidem.

²² Podaci su preuzeti iz brošure o međunarodnim odeljenjima Ministarstva prosvete Republike Francuske koja je dostupna putem linka: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe_et_international/82/4/2015_juillet_brochure_ensco_HDE_F_504824.pdf (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

završenom evropskom ili orijentalnom odeljenju, a 2015. godine više od 200.000 učenika pohađalo je ovaj vid nastave.²³ U ponudi je deset jezika – nemački, engleski, španski, portugalski, ruski, arapski, kineski, japanski i vijetnamski.²⁴

II.4. Rasprostranjenost dvojezičnog obrazovanja na francuskom jeziku u svetu

Bilingvalna nastava na francuskom jeziku podrazumeva da se nastava barem jedne nejezičke discipline ostvaruje paralelno na francuskom i na još jednom jeziku, koji je učenicima najčešće maternji jezik. U francuskoj literaturi se označava terminom frankofona bilingvalna nastava (fr. *enseignement bilingue francophone*). Ona je prisutna na svim kontinentima, kako u zemljama koje imaju istorijske veze sa francuskim jezikom i kulturom, tako i u onima gde to nije slučaj. Razlozi za uvođenje bilingvalne nastave u svetu su različiti i uglavnom predstavljaju rezultat političke i ekonomske situacije.

Diverže (2009: 20) navodi da se prva generacija dvojezične nastave na francuskom jeziku pojavila već krajem XIX veka, i to najpre u Egiptu i Libanu, zatim u Turskoj i Rusiji, često posredstvom verskih ili sekularnih misija. Druga generacija je nastupila šezdesetih i sedamdesetih godina XX veka, pre svega u Bugarskoj, Poljskoj i Nemačkoj. Najzad, osamdesetih godina u većini evropskih zemalja razvila se treća generacija bilingvalne nastave – pre svega u centralnoj i istočnoj Evropi, pojedinim zemljama južne (Italija, Španija, Portugal) i severne Evrope (Finska, Litvanija).

²³ Podaci su preuzeti sa zvaničnog sajta Ministarstva prosvete Republike Francuske: <http://www.education.gouv.fr/cid2497/les-sections-europeennes-et-de-langues-orientales.html> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

²⁴ Ibidem.

U nastavku ćemo prikazati aktuelne podatke o programima dvojezične nastave na francuskom jeziku u svetu, koje je objavio Francuski institut 2016. godine²⁵.

U frankofonim bilingvalnim odeljenjima u svetu, 1,7 miliona učenika je uključeno u ovaj program u 51 zemlji sveta, a takođe ima i tendenciju rasta²⁶. Programi bilingvalne nastave se sprovode na osnovu bilateralnih sporazuma, internog prava ili u zakonski neformalnom okviru.

Odabir učenika vrši se na osnovu pisanog testa, intervjua, analize dosijea od slučaja do slučaja, kombinacije nekog od ova tri kriterijuma, putem lutrije ili bez posebne procedure selekcije učenika.

Prosečno, učenici sedmično imaju između 3 h i 5 h nastave francuskog kao stranog jezika, uz dodatnih 1 h do 8 h nastave nejezičkog predmeta. Učenici češće uče prirodne nauke na dva jezika (matematika, biologija, fizika ili hemija), ali na listi visoko mesto zauzimaju i istorija i geografija.

Nastavnici koji izvode nastavu su najčešće lokalni nastavnici, sa C1/C2 nivoom francuskog jezika prema ZEROJ- u, mada su u školama prisutni i francuski lektori, jezički asistenti ili studenti francuskog kao stranog jezika na praksi.

Neki od problema vezanih za dvojezičnu nastavu, koje je Francuski institut zabeležio u zemljama u kojima je sproveo anketu su – nedostatak finansijskih sredstava, nastavnog kadra, nepovoljan politički kontekst za razvoj dvojezične nastave, nedostatak podrške

²⁵ Podaci dostupni na: <http://lefiledubilingue.org/outils/enquete-IF-enseignement-bilingue-francophone> (sajtu pristupljeno 24.7.2017)

²⁶ Podaci preuzeti iz Izveštaja Francuskog instituta o frankofonij dvojezičnoj nastavi u svetu: <http://lefiledubilingue.org/outils/enquete-IF-enseignement-bilingue-francophone> (sajtu pristupljeno 24.7.2017)

lokalne samouprave, nedovoljan nivo francuskog jezika nastavnika nejezičkog predmeta, i slično.

Nastava je najzastupljenija na nivou gimnazije (55,08%) i školovanje učenika delimično na francuskom jeziku u proseku traje tri do četiri godine.

U većini zemalja učenici po završenom školovanju dobijaju dokument kojim se zvanično potvrđuje da su pohađali bilingvalno francusko odeljenje. To može biti potvrda (22,7%), zabeleška na nacionalnoj diplomi (13,6%) ili sertifikat (6,8%). Sa Nemačkom, Španijom i Italijom je postignut poseban sporazum koji učenicima omogućava dobijanje dvostruke maturalne diplome – *Abibac* u Nemačkoj, *Bachibac* u Španiji i *Esabac* u Italiji²⁷. Pa ipak, u 18,2% slučajeva, obrazovne institucije ne izdaju poseban dokument na kraju završenog dvojezičnog programa.

Modeli bilingvalne frankofone nastave razlikuju se po procentu zastupljenosti francuskog jezika u nastavi, predmetima koji se delimično predaju na ovom jeziku, vrsti školskog programa, stepena obrazovanja na kojem se sprovode, kao i diplomi koju učenici dobijaju po završenom školovanju.

U nastavku ćemo se osvrnuti na nekoliko različitih modela frankofone dvojezične nastave u svetu.

U većini zemalja ovaj vid nastave za učenike je stvar ličnog izbora, dok je u Luksemburgu i u Vale d’Aosti u Italiji obavezan za sve učenike (Gajo, 2009: 20).

²⁷ Podatak preuzet sa zvaničnog sajta Ministarstva prosvete Republike Francuske : <http://www.education.gouv.fr/cid52147/sections-binacionales-au-lycee-abibac-bachibac-esabac-au-bulletin-officiel-special-du-17-juin-2010.html> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

U Luksemburgu bilingvalno obrazovanje počinje u osnovnoj školi na luksemburžanskom kao prvom i nemačkom kao drugom jeziku. U srednjoj školi učenici dobijaju i treći jezik, francuski, te nastavljaju obrazovanje na tri jezika do kraja svog školovanja. (Geiger-Jaillet, Schlemminger & Le Pape Racine, 2011: 35).

U Vale d'Aosti, severozapadnoj planinskoj regiji u Italiji, govori se nekoliko jezika, koji imaju različit status – italijanski je jezik većine, ali je pristutan i francuski jezik, kao i frankoprovansalski i germanski dijalekat (Gajo, 2011: 168-169).

U cilju očuvanja francuskog jezika, koji je deo kulturne baštine ove regije, osamdesetih godina prošlog veka započelo se sa reformom školskog sistema i uvođenjem egalitarne dvojezične nastave na italijanskom i francuskom jeziku na nivou predškolskog uzrasta, osnovne škole i prvog ciklusa srednje škole (Cavalli, 2005: 106).

Dvojezično francusko-italijansko obrazovanje je, dakle, obavezno za sve učenike na ovim nivoima obrazovanja, a od 1988. godine nastava se u jednakom procentu odvija na oba jezika – 50% nastave na francuskom i isto toliko na italijanskom jeziku (Castelotti, 2009: 98).

Nastavnici koji su predavali u školama pre sprovođenja bilingvalne reforme, morali su da se prilagode i savladaju metodologiju dvojezične nastave, kao i da prilože sertifikat o poznavanju francuskog jezika kako bi mogli da predaju ravnopravno na dva jezika. Od 1988. godine, oni dobijaju mesečnu nadoknadu za uloženi dodatni trud koji ovaj vid nastave zahteva (Cavalli, 2005: 107).

U Kanadi, koja sprovodi bilingvalnu jezičku politiku, postoji sličan model egalitarnog dvojezičnog obrazovanja, ali i drugi programi. Nastava na francuskom jeziku ostvaruje se u

školama koje sprovode model uranjanja/imerzije, za potrebe anglofone manjine u Kvebeku sa jedne strane, i za potrebe frankofone manjine u različitim delovima Kanade, sa druge strane (Gajo, 2011). Prvo odeljenje francuskog uranjanja u Kanadi osnovano je 1965. godine u San Lamberu u Kvebeku (Cummins & Swain, 1986: 37).

Dostupne su *rana, odložena i kasna imerzija* (program počinje od predškolskog uzrasta, u višim razredima osnovne škole ili kasnije), *totalna imerzija* (tokom prve tri godine školovanja nastava se u potpunosti izvodi na francuskom, a kasnije se postepeno uvodi engleski jezik) i *delimična/parcijalna imerzija* (50% nastave izvodi se na francuskom, od početka do kraja programa).

Studije²⁸ pokazuju da su programi uranjanja na francuskom jeziku veoma uspešni, da kod učenika razvijaju čvrste jezičke veštine francuskog jezika, ali i to da je njihovo postignuće iznad proseka na engleskom jeziku.

Pa ipak, postoje poteškoće sa kojima se ovaj tip obrazovanja susreće – nedovoljan broj učenika, manjak stručnog nastavnog kadra, zatim nedostatak nastavnih materijala, potom mali odziv učenika sa teškoćama u učenju, kao i onih iz imigracije²⁹.

Cilj i ovog oblika dvojezičnog obrazovanja na francuskom jeziku je očuvanje i širenje francuskog jezika u Kanadi, podizanje nivoa jezičkih kompetencija učenika i razvoj aditivnog bilingvizma.

²⁸ Podaci preuzeti iz izveštaja o programu uranjanja na francuskom jeziku Kanadskog saveta za obrazovanje dostupnom na: http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20070517_French_Immersion_programs.html (sajtu pristupljeno 9.7.2012)

²⁹ Ibidem.

U zemljama koje nemaju direktnih istorijskih veza sa francuskim jezikom i kulturom i gde francuski jezik nema status zvaničnog jezika, sprovode se programi dvojezične nastave sa ciljem da se ponudi još jedan podsticaj francuskom jeziku tokom učenja neke nejezičke discipline i podigne nivo jezičke kompetencije učenika. To uglavnom podrazumeva da se veći procenat nastave ipak izvodi na prvom jeziku učenika.

U Engleskoj, na primer, dvojezična nastava na francuskom jeziku postoji na nivou osnovne i srednje škole u nacionalnim i internacionalnim školama. Kada je reč o školama koje sprovode nacionalni program, jedan ili više nejezičkih predmeta se predaju na francuskom jeziku, ali sa ograničenim brojem učenika i u ograničenom vremenskom periodu. Naime, najčešća su tri modela – samo određene nastavne jedinice se tokom školske godine predaju na francuskom jeziku, nastava izvodi jedanput nedeljno po sat vremena na francuskom jeziku ili se jedan nejezički predmet predaje delimično na francuskom jeziku tokom cele školske godine (Coyle, Holmes & King, 2009).

U Španiji, učenici imaju mogućnost školovanja na nekom od državnih jezika i na francuskom jeziku na nivou osnovne i srednje škole. Prvo odeljenje otvoreno je u Andaluziji 1998. godine. Učenici prate pojačanu nastavu francuskog jezika – najčešće dodatnih 2 h nedeljno – kao i nastavu jednog, dva ili tri nejezička predmeta na dva jezika (Duverger, 2006: 31).

Sa druge strane, specifičnost bugarskog, mađarskog i poljskog modela je u postojanju „nulte školske godine“ (fr. *année zéro*), tokom koje se učenici pripremaju za nastavu nejezičkog predmeta na francuskom jeziku intenzivno učeći jezik minimum dvadeset sati nedeljno (Duverger, 2009; Gajo, 2009).

U većini zemalja, nastava se odvija prema važećim nacionalnim školskim programima, ali u nekim zemljama, poput Libana, nastava se odvija prema francuskom školskom planu i programu, budući da se libanski školski programi nisu menjali decenijama (Trézeux, 1995: 107).

Budući da dvojezična nastava omogućava širenje francuskog jezika i kulture u svetu, Francuska pomaže razvoj bilingvalne nastave preko Ministarstva inostranih poslova i međunarodnog razvoja, i to putem Francuskih instituta osnovanih širom sveta i Međunarodnog centra za pedagoške studije sa sedištem u Francuskoj (fr. *Centre international d'études pédagogiques*)³⁰. Oni obezbeđuju dolazak francuskih lekora i jezičkih asistenata, gde je to potrebno, organizuju radionice za učenike, obuku i seminare za nastavnike, kako lokalno tako i u Francuskoj³¹.

Promocijom i unapređenjem dvojezične nastave na francuskom jeziku aktivno se od 2003. godine bavi i međunarodno Udruženje za razvoj bilingvalnog i plurilingvalnog obrazovanja (fr. *Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/Plurilingue*)³².

U cilju promovisanja i kontrole kvaliteta bilingvalne nastave, Ministarstvo inostranih poslova Republike Francuske izuzetnim obrazovnim ustanovama u svetu dodeljuje priznanje za kvalitet (fr. *Label France Éducation*) od 2012. godine³³. Kako bi postale deo ove mreže, škole moraju da ispune sledeće uslove – (1) minimum 20% nedeljnog fonda

³⁰ Ova institucija je razvila i sajt posebno namenjen bilingvalnoj nastavi na francuskom jeziku: <http://lefildubilingue.org/> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

³¹ Više o različitim programima podrške frankofonoj bilingvalnoj nastavi na sajtu Međunarodnog centra za pedagoške studije http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/ciep-infos/docs/ciep_infos_enseignement-bilingue-francophone.pdf (sajtu pristupljeno 22.11.2015)

³² Zvanični sajt udruženja: <http://www.adeb-asso.org/association/> (sajtu pristupljeno 24.7.2017)

³³ Zvaničan sajt mreže *LabelFrancÉducation*: <http://labelfranceducation.fr/> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

časova se odvija na francuskom jeziku, od čega se časovi barem jednog nejezičkog predmeta drže na dva jezika, (2) prisustvo bar jednog frankofonog nastavnika, (3) zvanična potvrda da nastavnici poseduju propisani nivo francuskog jezika za rad u bilingvalnoj nastavi, (4) elaboriran plan o kontinuiranom usavršavanju nastavnika, (5) redovan upis učenika za polaganje međunarodnih diploma za francuski kao strani jezik *DELF/DALF*, (6) razvoj frankofonog okruženja u školi, koje podrazumeva posedovanje edukativnih sredstava na francuskom jeziku, razvoj saradnje sa školama u Francuskoj, organizaciju jezičkih boravaka u Francuskoj i slično.

U decembru 2017. godine, ova mreža je brojala 209 školskih ustanova iz 44 zemlje, gde se školuje oko 95.000 učenika³⁴.

³⁴ Zvaničan sajt mreže *LabelFrancÉducation*: <http://labelfranceducation.fr/> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

III. CLIL PRISTUP

U ovom poglavlju posebno ćemo predstaviti CLIL model bilingvalnog obrazovanja, budući da je upravo ovaj program najrasprostranjeniji u evropskim okvirima, a takođe se i dvojezična srpsko-francuska nastava u Srbiji sprovodi po istom modelu.

Najpre ćemo govoriti o osobenostima CLIL programa – definiciji pojma, ciljevima CLIL nastave, publici kojoj je ovakav model namenjen, kao i kriterijumima za razlikovanje različitih CLIL modela.

Zatim ćemo ukratko predstaviti dva modela integrisanja CLIL nastave u nacionalni kurikulum koji se sreću u praksi.

Potom ćemo se istaći prednosti CLIL pristupa, ilustrujući ih istraživanjima koja su sprovedena u svetu o usvajanju stranog jezika, nejezičkog sadržaja, uticaju CLIL- a na razvoj kognitivnih sposobnosti i kulturne svesti.

U četvrtom segmentu ćemo predstaviti teorijski okvir CLIL pristupa, poznatiji kao *4Cs Framework*.

Peti segment obrađuje temu zastupljenosti, uloge i načina usvajanja jezika u CLIL nastavi – mesto koje zauzimaju prvi jezik (L1) i strani jezik (L2) u nastavi, vrste alternacije L1 i L2 koje se javljaju tokom nastave, usvajanje L2 u CLIL nastavi, razvijanje CALP kompetencije u CLIL nastavi.

Tema šestog segmenta je nejezički predmet u CLIL pristupu – određenje pojma, nastavni kadar, metode i strategije koje se koriste u nastavi, kao i nastavni materijali.

Na kraju ćemo se osvrnuti na aktuelne CLIL programe u Evropi, oslanjajući se na poslednji izveštaj Evropske komisije *Eurydice* (2017).

III.1. Određenje pojma CLIL pristupa i njegove osnovne karakteristike

Termin CLIL usvojen je 1994. godine (Marsh, Maljers & Hartiala, 2001 u Coyle, Hood & Marsh, 2010: 3), a njegov ekvivalent na francuskom jeziku je *EMILE* (fr. *Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère*³⁵).

Kao što smo videli u poglavlju II.2.2, CLIL predstavlja jedan od modela dvojezičnog obrazovanja, pri čemu je fokus i na učenju jezika i na usvajanju sadržaja, što ga razlikuje od drugih programa. U CLIL pristupu, učenje jezika i sadržaja je integrisano, to jest odvija se istovremeno, jedno putem drugog, a dodatni jezik³⁶ je ujedno instrument u nastavi i nastavni predmet (Coyle et al., 2010: 1). Važno je podvući da se učenje sadržaja ne odvija na dodatnom jeziku, već istovremeno sa njim i uz njegovo posredstvo (Eurydice, 2006: 8). Dodatni jezik se naziva *posredni/posrednički* ili *vehikolarni jezik* (eng. *vehicular language*), kako bi se jasnije prikazala njegova uloga u nastavi (Serragiotto, 2003 u Zavištin, 2012: 66).

³⁵ Neki autori smatraju da EMILE ne predstavlja puki prevod termina CLIL, već da postoji razlika u orijentaciji dvojezične nastave – dok se CLIL fokusira na jezik, EMILE se fokusira na nejezičku disciplinu. Takođe, prema istom viđenju, učenje predstavlja prvu generaciju dvojezičnog obrazovanja, CLIL drugu, a EMILE treću generaciju (v. Gajo, 2011: 10-11).

³⁶ Ovaj termin odnosi se na jezik na kome se sprovodi deo nastave, a da učenicima nije L1. Najčešće je reč o stranom jeziku ili o nekom drugom službenom ili nasleđenom jeziku zajednice (Coyle et al., 2010: 1). Mi ćemo još kao sinonim koristiti i termin *drugi jezik* (L2), budući da to učenicima jeste drugi jezik na kome se školuju.

CLIL predstavlja dvojezični model za sve – može se sprovoditi u mejnstrim obrazovanju, običnim državnim školama, i to od predškolskog do novoa obrazovanja za odrasle (García, 2009: 130; Marsh, 2002: 58).

U evropskim okvirima, CLIL/EMILE služi kao krovni termin za svaki dvostruko fokusirani obrazovni kontekst u kojem se dodatni jezik, različit od prvog jezika (L1) učenika, koristi kao sredstvo u nastavi i učenju nejezičkog sadržaja (Marsh, 2002: 2).

Pa ipak, u CLIL pristup se tradicionalno ne ubrajaju programi za održavanje manjinskih jezika ili onih koji su ređe u upotrebi na nekom području, kada se ceo nastavni plan i program izvodi na tom jeziku (npr. škole u Velsu, u Velikoj Britaniji, koje nastavu isključivo sprovode na velškom jeziku kojim se učenici služe kod kuće) (García, 2009: 209). Budući da je namera CLIL modela da razvija znanja dva ili više jezika, ovaj program pre možemo svrstati u domen bilingvalne nastave, nego bilingvalnog obrazovanja.

Dalton-Pufer (2011: 183-184) smatra da se CLIL može razumeti kao mera za usavršavanje znanja iz stranog jezika putem učenja sadržaja, navodeći tipične karakteristike CLIL programa u Evropi, Južnoj Americi i u većem delu Azije:

- CLIL najčešće, pored L1 učenika, koristi strani jezik ili *lingua franca*³⁷- one jezike koji, po pravilu, nisu u široj upotrebi u društvu u kojem učenici žive
- Jezik koji dominira u CLIL pristupu je engleski jezik

³⁷ Pod ovim terminom podrazumevamo jezik koji se koristi u komunikaciji između grupa ljudi koji govore različitim jezicima. Preuzeto sa: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/lingua-franca> (sajtu pristupljeno 5.3.2018)

- Nastavnici koji predaju nejezički predmet³⁸ su najčešće poznavaooci sadržaja tog nastavnog predmeta, ne školovani nastavnici stranog jezika; nisu izvorni govornici stranog jezika na kome predaju
- U CLIL nastavu spadaju časovi nejezičkog predmeta, dok se posrednički jezik uči kao poseban predmet
- Obično se manje od 50% nastave izvodi na vehikolarnom jeziku
- CLIL se naročito primenjuje na nivou srednje škole, kada su učenici dovoljno savladali pisane veštine L1

Postoje dva glavna razloga za uvođenje CLIL pristupa u školama po svetu – jednakost učenika svih uzrasta prilikom stupanja u obrazovni sistem i poboljšanje nastave jezika (Coyle et al., 2010: 6-9).

Kada neka država ili zemlja ima više službenih jezika (npr. afričke zemlje južno od Sahare), a obrazovni sistem se sprovodi na jednom odabranom jeziku, veliki broj učenika kojima taj jezik nije L1 završava svoje školovanje neuspešno. Uzrok je prvenstveno jezička barijera i činjenica da nastavne metode nisu prilagođene školovanju na dodatnom jeziku. U tom slučaju CLIL može biti pragmatično rešenje problema.

Sa druge strane, u savremenom dobu, socijalne, političke, ekonomske i tržišne promene i okolnosti sve više zahtevaju razvoj višejezičnosti. Pojedine zemlje prepoznaju značaj poznavanja jezika za njihov ekonomski rast i mogućnost razmene sa zemljama širom sveta

³⁸ U ovom radu ćemo naizмениčno koristiti termin *nejezički predmet* i *nejezička disciplina* da označimo bilo koji školski predmet (npr. istorija, biologija, matematika itd.) iz kojeg se uče sadržaji iz različitih nauka i disciplina, a da nisu lingvističke nauke. *Jezičkim predmetom* ćemo označavati školske predmete vezane za jezike.

(npr. Tajland, Brazil, Kina itd). CLIL pristup se uvodi kao odgovor na ove potrebe, sa ciljem da se poveća nivo jezičkih kompetencija građana.

I u Evropi se dugi niz godina prepoznaje značaj učenja stranih jezika. Evropski parlament je 1984. godine ispitivao slabosti jezičkog obrazovanja i istakao potrebu za većom podrškom i unapređenjem nastave stranih jezika na evropskom tlu (Coyle et al., 2010: 8). U cilju širenja višejezičnosti i ostvarivanja formule „maternji jezik plus još dva jezika“ (eng. *MT+2 formula*), Evropska komisija i Savet Evrope podržali su implementaciju CLIL- a, jer odgovara ovim potrebama (Marsh, 2002: 11). Zahvaljujući integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja, ovim programom se otvara mogućnost za uvođenje novih jezika u školske programe, pošto se nastava nejezičkih predmeta odvija na tim jezicima, te ne postoji potreba za dodatnim fondom časova (Wolff, 2002: 47).

Treba da napomenemo da postoje različiti tipovi CLIL modela. Škole biraju koji će model primeniti u zavisnosti od uslova kojima raspolažu, obrazovnih potreba, kao i od ciljeva i ishoda koji žele da postignu dvojezičnom nastavom.

S tim u vezi, različiti modeli CLIL pristupa razlikuju se prema: (1) odabiru i načinu rada nastavnika (nastavnik jezičkog i nejezičkog predmeta rade odvojeno ili u tandemu; nastavnik jezika predaje nejezički predmet; CLIL nastavnici mogu biti izvorni govornici stranog jezika ili ne), (2) nivou posredničkog jezika koji učenici treba da dostignu, (3) zastupljenosti CLIL pristupa u školskom programu, (4) načinu na koji su jezik i sadržaj integrisani u nastavi (učenici dodatno uče strani jezik pre ulaska u CLIL; učenje dodatnog jezika se smatra sastavnim delom CLIL programa ili se odvija paralelno), (5) povezivanju CLIL- a sa vannastavnim aktivnostima, saradnjom sa drugim nastavnicima/školama (Coyle et al., 2010: 14-15).

Pored ovih parametara, CLIL modeli se razlikuju i prema procentu zastupljenosti nastave koja se odvija na vehikolarnom jeziku. Tokom školske godine, izloženost CLIL- u može biti niska (5-15% nastave), srednja (15-50% nastave) i visoka (preko 50% nastave) (Marsh, 2002: 17).

Na kraju ovog odeljka možemo izdvojiti nekoliko glavnih ciljeva CLIL pristupa: (1) edukovanje pojedinaca na dva jezika čime oni stiču društveno prikladnu i svrsishodnu upotrebu jezika, to jest znanje kako se jezik efektivno upotrebljava, a ne znanje o jeziku (Vučo, 2014: 113), (2) usvajanje nejezičkog sadržaja, (3) jačanje samopouzdanja učenika na oba jezika koja su prisutna u nastavi, (4) razvoj sposobnosti razmišljanja kod učenika (eng. *thinking skills*), (5) podsticanje opštih društvenih i nacionalnih vrednosti među učenicima (Bentley, 2010: 6 u Zavištin, 2011: 734).

III.2. Prednosti CLIL nastave

Kada se CLIL nastava blagovremeno planira, dobro organizuje i pažljivo sprovodi, istraživanja pokazuju brojne prednosti CLIL pristupa za učenje stranog jezika i nejezičkih disciplina u odnosu na tradicionalno obrazovanje na jednom jeziku.

Munjos (2002: 36) navodi pet glavnih prednosti za učenike:

- Učenici dobijaju bolji kvalitet nastave zahvaljujući razumljivom i smislenom inputu³⁹
- CLIL ojačava sposobnost učenika da obrade input, što razvija visok stepen razmišljanja i poboljšava kognitivni razvoj

³⁹ Pod inputom u lingvistici podrazumevamo uzorke jezika kojima je učenik izložen u kontekstu usvajanja L2 (Ellis, 1997: 5).

- Razvijanje pismenosti odvija se najpre na L1, a zatim na dodatnom jeziku, što je povoljno za kognitivni razvoj dece
- Proces učenja se odvija u sredini bez anksioznosti
- Učenje stranog jezika kroz nejezički predmet održava nivo motivacije učenika za učenje jezika

Proteklih decenija rađena su brojna istraživanja koja su imala za cilj da ispitaju uticaj CLIL nastave na usvajanje jezičkog i nejezičkog sadržaja, moć saznavanja i motivaciju učenika. Ovde ćemo izdvojiti samo nekoliko primera.

Gažo i Sera (2002 u García, 2009: 212) ispitivali su uticaj dvojezične nastave na učenje sadržaja nejezičkog predmeta. Oni su sprovedli istraživanje u italijanskoj regiji Vale d'Aoste, gde su testirali znanje učenika dvojezičnih odeljenja iz matematike, koji se školuju na francuskom i italijanskom jeziku. Njihove rezultate su poredili sa rezultatima učenika iz jednojezičnih odeljenja. Podaci iz ove studije pokazuju da su bilingvalni učenici bili za nijansu uspešniji u odnosu na jednojezične ispitanike, što pokazuje da CLIL nastava nema negativan, već pozitivan uticaj na usvajanje sadržaja. Pored toga, pokazalo se da dvojezični učenici poseduju operativna znanja, odnosno znaju kako da prenesu i primene stečeno znanje na nove situacije. Za razliku od njih, jednojezični učenici vladali su samo informativnim znanjem, koje podrazumeva sposobnost pamćenja podataka. Ovaj podatak pokazuje da CLIL nastava ima pozitivan uticaj i na razvoj kognitivnih sposobnosti učenika.

Autori upravo ukazuju na činjenicu da CLIL učenici imaju bolju sposobnost učenja od ostalih učenika, budući da prelazak sa jednog sistema jezičkih simbola na drugi razvija veliku intelektualnu „elastičnost“ i sposobnost lakog prilagođavanja – oni se slažu da je

opšta kognitivna dobit dvojezične nastave „kognitivna fleksibilnost“, „intelektualna opreznost“ i „mentalna agilnost“ (Duverger, 2009: 44-45).

Rezultati studija dokazuju i pozitivan uticaj CLIL nastave na usvajanje L2. Lasagabaster (2008) je sproveo istraživanje o uticaju CLIL pristupa na učenje stranog jezika. I njegovo istraživanje pokazalo je pozitivan uticaj CLIL nastave. On je testirao učenike srednje škole iz Baskije (Španija) koji prate CLIL nastavu na engleskom jeziku. Učenici su radili testove iz engleskog jezika, i to iz oblasti gramatike, usmene recepcije, usmene i pisane produkcije. Ove rezultate testiranja Lasagabaster je uporedio sa rezultatima testiranja učenika koji su uključeni u tradicionalnu nastavu engleskog kao stranog jezika. Prema rezultatima ove studije, CLIL učenici su nadmašili svoje vršnjake na sva četiri testa posebno, kao i u odnosu na sveukupan rezultat vezan za kompetenciju iz engleskog jezika.

Zavišin (2013) je sproveda istraživanje među učenicima srednje škole u Srbiji koje se odnosilo na veštinu pisane recepcije učenika iz italijanskog jezika. Učenici, koji su bili uključeni u CLIL nastavu na srpskom i italijanskom jeziku, nadmašili su učenike iz jednojezičnih i filoloških odeljenja na testovima iz italijanskog jezika, likovne kulture i istorije na italijanskom jeziku.

CLIL ostvaruje povoljan uticaj na pozitivan stav i motivaciju učenika prilikom procesa učenja stranog jezika. Tako, na primer, istraživanje Lasagabastera (2011) sprovedeno među učenicima srednjih škola u Baskiji – čiji je L1 španski ili baskijski jezik, a nastavu prate i na engleskom jeziku – pokazuje da su CLIL učenici u značajno većem procentu motivisani za učenje engleskog jezika od učenika uključenih u tradicionalni program učenja engleskog kao stranog jezika.

Na kraju, ne treba zaboraviti prednosti koje CLIL nastava ima za otkrivanje i razumevanje drugih kultura. Tokom tradicionalne nastave stranog jezika, akcenat je uglavnom na komunikaciji i razvijanju jezičke kompetencije, te se često ne poklanja dovoljno vremena razvijanju svesti o kulturnim razlikama, različitom pogledu na svet koji taj jezik donosi sa sobom. Sa druge strane, upotreba stranog jezika radi sticanja znanja iz nejezičkih disciplina, uz korišćenje autentičnih materijala i stranih udžbenika omogućava učeniku da ode korak dalje i upozna različite načine percepcije sveta oko nas, da preispita sopstvene stavove, što za posledicu ima razvoj tolerancije (Duverger, 2009: 38).

III.3. CLIL pristup i nastavni programi

Važno pitanje pri odabiru i planiranju sadržaja u okviru CLIL nastave jeste – kako se oni mogu integrisati u zvanični obrazovni plan i program.

Nastavni program ili kurikulum (fr. *programme d'études*; eng. *curriculum*) predstavlja dokument ili skup dokumenata koji definišu određeni obrazovni program (Beacco, 2011: 50). Kurikulum ima važnu ulogu u školskom sistemu, budući da (1) propisuje sadržaje nastavnih predmeta koje učenici treba da savladaju u određenom roku, (2) podržava inovacije u obrazovnom sistemu (nadležnim vlastima omogućava da tokom školovanja uvedu nove nastavne predmete, oblasti ili da osavremene postojeće), (3) nastavnicima je osnova za planiranje i izvođenje nastave, (4) predstavlja instrument za evaluaciju nastave i znanja, a takođe je (5) sredstvo uređenja, standardizacije i poređenja nastave i znanja (Marsh, Mehisto, Wolff & Frigols Martín, 2010: 3-4).

CLIL nastava koja se sprovodi na dva jezika mesto je susreta dve obrazovne kulture – lokalne, sa tradicijom i normama područja na kome se nastava izvodi, i obrazovne kulture

L2 na kome učenici takođe prate nastavu (Beacco, 2011: 51). Stoga se postavlja pitanje, da li i u kojoj meri CLIL kurikulum treba prilagoditi metodološkim i pedagoškim svojstvima obrazovne kulture stranog jezika. Drugim rečima, da li na primer, prisustvo francuskog kao vehikolarnog jezika u nastavi podrazumeva da treba predavati na francuski način, po modelu francuskog obrazovnog sistema?

U praksi se nameću dva slučaja – (1) nastava u CLIL odeljenjima odvija se u potpunosti prema zvanično usvojenom nacionalnom ili regionalnom kurikulumu L1, što je češći slučaj ili se (2) CLIL nastava odvija prema integrisanom kurikulumu koji nastaje kao rezultat sporazuma visokih zvaničnika zaduženih za obrazovanje u zemlji L1, u kojoj se nastava realizuje, sa zvaničnicima zemlje ili zemalja gde se koristi L2 (kao na primer u Italiji) (Beacco, 2011: 52).

III.4. Teorijski okvir CLIL pristupa

Fleksibilnost CLIL modela i mogućnost primene u svakom obrazovnom kontekstu podržava njegov teorijski okvir poznatiji kao „četiri slova C“ (eng. *4Cs-Framework*). On koristi holistički pristup koji integriše četiri stuba nastave – sadržaj (eng. *Content*), komunikacija/jezik (eng. *Communication*), saznanje (eng. *Cognition*) i kultura (eng. *Culture*). U nastavku ćemo prikazati kako Kojl (2002: 27-28) objašnjava svaki od četiri uporišta posebno.

Pod sadržajem podrazumevamo da se učenje nejezičkog sadržaja – sticanje i stvaranje znanja i razvoj veština vezanih za nejezički predmet – nalazi u središtu nastavnog procesa. Pošto se nastava nejezičkog predmeta sprovodi delimično ili u potpunosti na vehikolarnom jeziku (u zavisnosti od modela), neophodno je ponovo definisati nastavne metode za

nejezički predmet i staviti akcenat na način na koji nastavnik i učenici koriste posrednički jezik. Cilj je da se obezbedi interaktivnost u nastavi.

Drugi stub na kojem počiva CLIL nastava je jezik. On je ujedno instrument učenja i sredstvo komunikacije. Usvajanje stranog jezika kroz nejezičke discipline daje procesu učenja jezika novu dimenziju u odnosu na tradicionalni vid nastave stranih jezika. U ovakvom kontekstu, učenicima je omogućeno da stiču i razvijaju širok spektar veština, strategija i kompetencija koje su im potrebne za delovanje u svakodnevnim višejezičnim situacijama.

Treći princip nalaže da učenje treba da predstavlja kognitivni izazov za učenika kako bi bilo uspešno. CLIL nastavnici treba da ohrabruju učenike da (1) misle i jasno izraze svoje znanje; (2) stimulišu kod učenika razvoj metakognitivnih veština, poput principa „učiti kako se uči“ (eng. *learning to learn*); (3) uče kako da pretvore neku informaciju u ideju i (4) obuče da rešavaju probleme (Coyle et al., 2010: 29). Sve to se može ostvariti putem aktivnog učešća učenika u interaktivnoj nastavi, grupnim radom i metodom rešavanja problema.

Najzad, u kontekstu CLIL pristupa, pod kulturom se smatra razumevanje i razvijanje svesti o međukulturnim znanjem i razlikama. Učenje nejezičkog predmeta kroz jezik drugačije kulture, koja se razlikuje od one sa kojom se identifikujemo i kojoj pripadamo, vodi ka razumevanju različitosti i toleranciji (Coyle, 2002: 28). Približavanje kulturi dodatnog jezika može se ostvariti putem autentičnih nastavnih materijala na tom jeziku, preuzimanjem elemenata iz stranih školskih programa, obrađivanjem tema vezanih za drugu kulturu na časovima jezičkog predmeta, ostvarivanjem saradnje sa školama iz

inostranstva, organizovanjem susreta, razmenom učenika, saradnjom učenika i nastavnika iz različitih zemalja i slično.

Pa ipak, spajanje ova četiri principa u nastavi nije lak i jednostavan zadatak, te sprovođenje CLIL programa u praksi ne vodi nužno do uspeha. Nastavnici, zato, treba da prihvate novu paradigmu učenja i izvođenja nastave, za šta su im potrebne alatke i šabloni koji bi im pomogli u izradi nastavnih planova i prilagođavanju nastavnih materijala (Meyer, 2013: 296). Zato, u nameri da se CLIL nastava uspešno implementira i funkcioniše u školama, Kojl i saradnici (2010: 42-45) ističu da je neophodno definisati i isplanirati tri ključna elementa dvojezične nastave – način udruživanja jezika i sadržaja, prevazilaženje razlike između kognitivnog i jezičkog nivoa učenika, kao i izbor metoda i strategija rada u učionici. Nastavni kadar u ovom procesu ima veliku odgovornost i igra važnu ulogu.

Naime, pre uvođenja CLIL nastave, obrazovne institucije i nastavnici najpre moraju da odrede i opravdaju način na koji će se sprovesti integrisanje jezika i sadržaja, kao i u kojoj meri će to biti moguće, u zavisnosti od zacrtanih ciljeva i obrazovnog konteksta.

Autori (Ibidem) ističu da je u CLIL nastavi prevazilaženje različitog jezičkog i kognitivnog nivoa učenika veliki izazov. Učenici mogu imati razvijenije kognitivne sposobnosti od jezičkih i obratno. Ukoliko je jezički nivo previše zahtevan u odnosu na kognitivni, učenje novih sadržaja nije moguće ostvariti. Sa druge strane, ako je kognitivni nivo previše nizak u odnosu na lingvistički nivo učenika, učenje novih sadržaja je ograničeno. CLIL nastavnici ovde igraju važnu ulogu, budući da treba da postavljaju zahteve u nastavi koji su dovoljno akademski izazovni, ali ne previše jezički zahtevni (Dale, van der Es & Tanner, 2011: 46).

Na kraju, nastavnici koji sprovode CLIL nastavu u učionici treba da usvoje pristup zasnovan na postavljanju pitanja, interaktivnoj nastavi, intenzivnoj komunikaciji sa učenicima.

III.5. Jezici u CLIL pristupu

Jezici igraju ključnu ulogu u dvojezičnoj nastavi, budući da se sva znanja prenose putem jezika i kroz jezike. Kao što smo prethodno rekli, u CLIL nastavi su prisutna bar dva jezika, od kojih je učenicima L1 obično maternji jezik, a L2 strani jezik. Pored uloge L2 kao posredničkog jezika na časovima nejezičkog predmeta, učenici taj jezik uče i kao redovan nastavni predmet. Zastupljenost jezika u nastavi varira u zavisnosti od odabranog modela CLIL pristupa. Učenici mogu biti izloženi posredničkom jeziku 5%, ali i preko 50% od ukupnog godišnjeg fonda časova. Takođe, L1 i L2 mogu da se smenjuju na času istog nejezičkog predmeta, ali može biti zastupljen i samo jedan jezik, ukoliko škola odluči da se određeni nastavni predmeti predaju na L1, a drugi predmeti isključivo na L2.

III.5.1. Prvi jezik u CLIL nastavi

Kada je reč o prvom jeziku, istraživanja pokazuju da CLIL nema negativan uticaj na razvoj L1. Primera radi, učenici osnovne škole u Valoniji (Belgija), čiji je L1 francuski, a koji 75% nastave prate na holandskom jeziku, vrlo lako su postigli postavljene ciljeve iz maternjeg jezika (Van de Craen, Mondt, Allain & Gao, 2007: 72).

Ovaj podatak možemo objasniti činjenicom da CLIL programi poštuju tri postulata planiranja dvojezičnog obrazovanja koje je formulisao Kamins (1986: 97).

Prema prvom principu, nazvanom „prve stvari na prvo mesto“ (eng. *first things first*) treba razviti L1 kod učenika, pre nego što se krene sa dvojezičnom nastavom, u cilju zdravog psihološkog, lingvističkog i kognitivnog razvoja učenika.

Zatim, Kamins savetuje da se dva jezika koriste potpuno odvojeno u nastavi kako bi se obezbedila zdrava ravnoteža prilikom upotrebe dva jezika, i to u pedagoškom, psihološkom i sociolingvističkom pogledu. On ovaj princip naziva „dvojezičnost putem jednojezičnosti“ (eng. *bilingualism through monolingualism*). Ipak, podsećamo da nisu svi programi CLIL nastave organizovani na ovaj način. U većini modela dva jezika smenjuju u okviru iste nejezičke discipline.

Treći princip planiranja bilingvalnog obrazovanja je „bilingvizam kao bonus“ (eng. *bilingualism as a bonus*), koji podrazumeva da nastavnici treba da razumeju da bilingvizam donosi političke, ekonomske, kulturne, psihološke, jezičke i kognitivne prednosti.

U CLIL modelima u kojima se u nastavi naizmenično koriste L1 i L2, najčešći razlozi zbog kojih nastavnici pribegavaju L1 mogu biti sledeći (Castelotti, 2009: 53-54):

- Upravljanje komunikacijom i pedagoškom organizacijom nastave – kratko zadržavanje na L1 radi uvođenja neke aktivnosti, prelaska sa jedne aktivnosti na drugu, prozivanja učenika, kao i uvođenja, povezivanja ili zaokruživanja različitih faza časa
- Provera da li su učenici tačno razumeli određenu poruku; potvrda ili opovrgavanje hipoteza učenika; kontrolisanje njihove interpretacije iskaza
- Metalingvistička objašnjenja – nastavnik koristi različite postupke (ponavljanje, parafraziranje, pojašnjavanje...) kako bi analizirao ili objasnio jezik ili jezičke

pojave i pravila; kada učenici ne poznaju specifičnu jezičku terminologiju stranog jezika prelazi se na L1 kako bi se osigurao prijem tačne informacije i razumevanje gramatičkih pojava

O vrstama jezičke alternacije u dvojezičnoj nastavi govorićemo opširnije u poglavlju III.5.3.

III.5.2. Strani jezik⁴⁰ u CLIL nastavi

U CLIL nastavi razlikujemo tri aspekta stranog kao posredničkog jezika. Ovaj koncept je poznatiji kao „jezički triptih“ (eng. *Language Triptych*) u CLIL pristupu. On povezuje ciljeve nastave vezane za jezik i sadržaj (Coyle et al., 2010: 36-37):

- *Jezik učenja* (eng. *language of learning*) obuhvata analizu lingvističkih znanja koja su učenicima potrebna kako bi raspolagali osnovnim znanjima i veštinama vezanim za sadržaj nejezičkog predmeta; radi se o stručnom jeziku specifičnom za nejezičku disciplinu
- *Jezik za učenje* (eng. *language for learning*) je potreban kako bi učenici mogli da rade u sredini u kojoj se koristi strani jezik; oni treba da nauče kako da se služe stranim jezikom u cilju postavljanja pitanja, davanja opisa, izražavanja mišljenja, rada u parovima i sl.
- *Jezik kroz učenje* (eng. *language through learning*) podrazumeva aktivnu povezanost jezika i mišljenja bez koje nema efikasnog usvajanja gradiva; nivo učenja se produbljuje kada se od učenika traži da iznesu svoje mišljenje; jezik se

⁴⁰ Ograničićemo se na strani jezik, budući da se CLIL nastava najčešće izvodi na stranom jeziku, a u manjoj meri na nasleđenom ili drugom jeziku neke države, zemlje ili zajednice (v. III.1).

stvara i nadograđuje kroz usmeno izražavanje, dijaloške i interaktivne zadatke tokom nastave.

Kako bi se obezbedio napredak u znanjima jezika i sadržaja u CLIL nastavi, važno je da se ova tri jezička aspekta ravnopravno razvijaju. Jezik učenja bi većinom trebalo da se stiče i nadograđuje na časovima nejezičkog predmeta, paralelno sa usvajanjem gradiva vezanog isti školski predmet. Drugi aspekt posredničkog jezika treba pre svega razmatrati na času jezičkog predmeta, jer je reč o lingvističkim znanjima, dok se treći unapređuje kako u nastavi jezika, tako i u nastavi nejezičkog predmeta.

III.5.3. Jezička alternacija u CLIL nastavi

Kada su u CLIL nastavi prisutna dva jezika koja se koriste za učenje iste nejezičke discipline (jezici nisu odvojeni po nastavnim predmetima, te se jedni predaju isključivo na L1, a drugi na L2 učenika), važno je planirati kada, kako i zašto će se svaki od njih koristiti. Pod pojmom *jezička alternacija* ili *alternacija kodova* podrazumeva se prelazak sa jednog jezika na drugi, pri čemu se jezici ne smenjuju nasumično, već promena jezika isključivo zavisi od jasne namere govornika (Causa, 2011: 60).

Možemo razlikovati tri vrste jezičke alternacije (Duverger, 2009: 95-103):

- *Makroalternacija* je strukturalnog tipa i primenjuje se na nivou godišnjeg nastavnog plana i programa određenog predmeta. To znači da se određene nastavne teme i jedinice u potpunosti ili većinom planiraju na jednom od dva jezika. Četiri kriterijuma prema kojima se vrši podela su – (1) pojmovni kriterijum (sadržaj nastavne teme nalaže da se nastava izvodi na L1 učenika, jer je isključivo vezana za istoriju, geografiju, muziku i sl. tog jezika), (2) kriterijum prema metodama

(nastavnik bira da određene teme predaje na L1 ili L2 u zavisnosti od ciljeva nastave, sopstvenih didaktičkih i metodoloških prioriteta), (3) kriterijum prema realnim ili naslućenim poteškoćama (nastavne teme ili jedinice za koje nastavnik smatra da su zahtevnije od ostalih mogu se obraditi na L1, sa ciljem da se olakša i osigura uspešno usvajanje sadržaja), (4) raspoloživost nastavnih materijala (na izbor jezika može uticati nedostatak nastavnih materijala na L1 ili L2 ili činjenica da su oni zahvalniji za rad na jednom od njih).

- *Mezoalternacija* ili *sekvencijalna alternacija* sprovodi se na času jedne nastavne jedinice kada se jezici smenjuju u okviru različitih aktivnosti ili u zavisnosti od nastavnog materijala (koji mogu biti na dva jezika). Nastavnici planirano i dobrovoljno koriste L1 ili L2 u različitim fazama časa ili naizmenično unutar iste faze, čime je čas sastavljen iz više jednojezičnih celina. U tom slučaju, jezici mogu biti podeljeni tako da se u okviru jedne celine jedan jezik javlja u diskursu nastavnika, komunikaciji i radu na času, dok se drugi jezik koristi npr. za uvođenje teme, pružanje dodatnih objašnjenja, davanje primera, izvođenje zaključaka, sintezu i sl. Cilj sekvencijalne alternacije je da obogati nastavne sadržaje, poboljša koncentraciju i pažnju učenika, razvije sposobnost kognitivnog prilagođavanja i uopšte olakša usvajanje sadržaja nejezičke discipline.
- *Mikroalternacija* (eng. *code-switching*) je kratak i unapred neplaniran prelaz sa jednog jezika na drugi u toku jednog školskog časa. S tim u vezi, razlikuju se reformulacija (npr. nastavnik ponavlja na L1 ono što je prethodno rekao na L2 kako bi bio siguran da su ga učenici razumeli), mikroalternacija metalingvističkog tipa (npr. kako ne bi prekinuo misao ili razvoj neke ideje, nastavnik prilikom objašnjenja neke pojave ili pojma prelazi na L1, jer nije dovoljno vešt na L2), mikroalternacija

prilikom verbalne interakcije na relaciji nastavnik-učenik (npr. kada učenik ne razume neku reč na L2, te spontano prelazi na L1 da bi nastavniku postavio pitanje).

III.5.4. Usvajanje stranog jezika u CLIL nastavi

Kada govorimo o usvajanju stranog jezika u CLIL pristupu, važno je najpre da razjasnimo da li je tokom nastave „fokus na formu“ ili „fokus na značenje“ (eng. *focus on form* vs. *focus on meaning*).

U teoriji L2, fokus na formi odgovara pristupu u kojem se akcenat stavlja na usvajanje gramatičkih formi (npr. fonološke i morfološke forme, sintaksičke konstrukcije, lekseme) (Canale & Swain, 1980: 2), sa ciljem da se L2 uspešno i trajno savlada. Drugi pristup u prvi plan stavlja komunikaciju (npr. opisivanje, davanje obećanja, izražavanje mišljenja, izvinjavanje i sl.), pri čemu se gramatika usvaja na implicitan način, to jest stiče se prirodno tokom procesa razvoja komunikativnih funkcija na L2 (Ellis, 1997: 79).

U nastavi stranih jezika, pod uticajem strukturalne lingvistike, akcenat je najpre bio na obrascima za praktično učenje jezika, koje je trebalo usvajati putem mehaničkih vežbanja, pri čemu se u potpunosti zanemarivala veza između jezika i mišljenja (Polovina, 1994: 28). Nastava je tradicionalno bila usredsređena na formu jezika, usvajanje gramatike, budući da su teoretičari verovali da učenici najpre treba da savladaju gramatiku stranog jezika, kako bi potom mogli aktivno da ga koriste. Pod uticajem razvoja psiholongvistike i sociolongvistike u XX veku, u nastavi stranog jezika menjaju se sadržaj, metode i tehnike (Šotra, 2010). Pijažeova kognitivno-konstruktivistička teorija o kognitivnom razvoju kao preduslovu za razvoj jezika, teorija Vigotskog o komunikaciji kao osnovi kognitivnog razvoja, zatim Hajmsovo stanovište da učenje jezika ne treba da se zasniva na gramatici,

već da jezik treba da se usvoji kao socijalno i kulturno ponašanje i Bahtinova hipoteza o tome da je čovekov govor uslovljen okruženjem drugih subjekata, inspirisale su razvoj didaktike⁴¹ stranih jezika i nastanak direktne, audio-oralne, strukturalno-globalne-audio-vizuelne metode i akcione pedagogije (Šotra, 2010). U svim ovim metodama pažnja je pre svega usmerena na komunikaciju. Smatra se da je važnije da učenik sprovede određeni zadatak i dođe do zadatog cilja, nego način na koji će to postići.

Budući da istraživanja jednog i drugog pristupa daju različite rezultate i da još uvek ne postoji jasan odgovor koji pristup je bolji za uspešno i trajno usvajanje L2 (Ellis 1997: 83), CLIL nastoji da pomiri oba pristupa i pruži jednaku važnost i fokusu na formu i fokusu na značenje (Coyle et al., 2010: 35).

Uloga CLIL nastavnika je da usmeri pažnju učenika na različite formalne aspekte jezika isticanjem pravilne i nepravilne upotrebe određene jezičke strukture, davanjem primera i objašnjenja, parafraziranjem i ispravljanjem grešaka učenika (de Graaff, Koopman, Anikina & Westhoff, 2007: 608). Pored toga, zadatak nastavnika je da podstiče tumačenje sadržaja usmenog ili pismenog inputa, primenom posebnih zadataka koji podrazumevaju da učenici mogu da rekonstruišu značenje na osnovu svega što su čuli ili pročitali (Ibidem).

Ako posmatramo odvojeno časove jezika i nejezičke discipline u CLIL pristupu, na časovima stranog jezika težište treba da bude i na usvajanju gramatičkih struktura i na razvijanju jezičkih veština (čitanje, pisanje, slušanje, govor). Pored toga, učenici treba da produbljuju specifične veštine koje su im potrebne za pohađanje nastave nejezičke

⁴¹ U literaturi se pod didaktikom podrazumeva poseban deo pedagogije kao nauke, dok se metodikom smatra deo lingvistike koji je primenjen na pedagogiju, kao skup metoda koje se koriste u nastavi i učenju stranog jezika (Polovina, 1994: 7-8).

discipline na stranom jeziku. Stoga, nastava L2 treba kod učenika da unapređuje fleksibilnost diskursa, veštinu upravljanja jezičkim alatima, ali povremeno i da uključuje komparativno-kontrastivnu analizu L1 i L2 (Duverger, 2009: 85). To podrazumeva da učenici savladaju sposobnost prilagođavanja jezika različitim govornim situacijama, ali i da pokažu umeće izbora adekvatnih jezičkih elemenata shodno okolnostima u kojima se nalaze. Komparativno-kontrastivna analiza L1 i L2 podrazumeva uočavanje sličnosti i razlika između dva jezika sa semantičkog, morfosintaksičkog i pragmatičkog aspekta, što učenicima pomaže da bolje razvijaju ta dva jezika koja su prisutna u nastavi.

S tim u vezi, uloga nastavnika stranog jezika je da, s jedne strane, prenosi učenicima lingvistička znanja i veštine koji se inače razvijaju u nastavi stranog jezika, a sa druge strane da sa učenicima analizira i uvežbava odlike „naučnog diskursa“⁴² – obrađuje stručne tekstove, analizira sa učenicima različite registre, terminologiju i gramatičke strukture disciplina koje učenici prate na stranom jeziku. Nastavnici stranog jezika, rečju, treba da saraduju sa kolegama koji predaju nejezički predmet, kako bi sadržaje jezičkog predmeta integrisali sa sadržajima nejezičkih disciplina (Duverger, 2009: 117).

Na časovima nejezičkog predmeta, fokus pre svega treba da bude na razumevanju i usvajanju sadržaja iz tog predmeta, ali i na stručnom jeziku koji mu je svojstven – usvajanje i analiza stručnih termina i naučnog diskursa. Nastavnici nejezičke discipline, takođe, mogu da saraduju sa kolegama stranog jezika, da bi bolje integrisali usvajanje jezičkih sadržaja u nastavi i eventualno rešili nedoumice vezane za strani jezik na kojem predaju.

⁴² Naučni diskurs podrazumeva skup poruka, tekstova i dokumenata nejezičkih disciplina – pisanih, usmenih, zvučnih i drugih – koji se razmenjuju u određenom kontekstu (Demarty-Warzée, 2011: 29).

Ovako postavljen pristup usvajanju stranog jezika ima elementa sličnosti sa učenjem jezika struke. Možemo ih uočiti u istim potrebama učenika, upotrebi jezika u prirodnim kontekstima, autentičnom ambijentu, zatim u sličnim aktivnostima, materijalima, izvorima, dok se razlike odnose na ciljnu publiku, sektor interesovanja i motivaciju učenika (Vučo, 2009b: 247).

Zbog ovako slojevite uloge stranog jezika u CLIL nastavi rađena su brojna istraživanja sa ciljem da utvrde kakav je uticaj ovog pristupa na učenje posredničkog jezika. Rezultati studija uglavnom se slažu da ovaj vid nastave doprinosi boljem usvajanju stranog jezika⁴³ u odnosu na tradicionalnu nastavu stranog jezika.

Na proces učenja L2 u kontekstu CLIL- a utiču dva glavna faktora.

Prvi faktor je kvantitativne prirode i vezan je za dužinu izlaganja stranom jeziku. CLIL učenici su izloženi stranom jeziku više sati od njihovih vršnjaka iz tradicionalne nastave, budući da uz časove stranog jezika prate nastavu nejezičkog predmeta na tom jeziku. Broj sati koji CLIL učenici provedu uronjeni u L2 može biti dupliran u odnosu na tradicionalnu nastavu.

Drugi faktor je kvalitativnog karaktera i čak u većoj meri pomaže učenicima da bolje savladaju strani jezik. Naime, L2 u funkciji posredničkog jezika na časovima nejezičke discipline nije samom sebi cilj, već je instrument za usvajanje drugih sadržaja i veština. Ovakav kontekst učenja stranog jezika u autentičnom ambijentu, sličan je stvarnom životu i prirodnom načinu usvajanja L1. Iz tog razloga možemo reći da učenje stranog jezika u CLIL- u pre odgovara konceptu usvajanja jezika (eng. *language acquisition*), nego učenju

⁴³ Za primere studija o usvajanju stranog jezika u kontekstu CLIL nastave videti poglavlje III.2.

jezika (eng. *language learning*) (Ellis, 2003: 16). Ovako organizovana nastava odgovara i Krešenovoj teoriji „pravila zaborava“ (eng. *Second Language Acquisition*) prema kojoj se jezik lakše uči ukoliko učenik nije svestan da to čini, već jezik koristi spontano (Vučo, 2006: 42).

III.5.5. Razvoj jezičkih sposobnosti u CLIL nastavi

Nije iznenađujući podatak da pojedini CLIL učenici, koji tečno govore strani jezik mogu imati poteškoća, na primer, prilikom razumevanja pisanog teksta o poreklu i razvoju vodozemaca, tumačenju grafika matematičkih funkcija, analizi eksperimenta iz fizike na tom jeziku i slično.

Ovi primeri su dokaz da ne postoji jedna globalna jezička sposobnost, već da postoji razlika između površinske fluentnosti i akademskih sposobnosti. Naime, Kamins (2000) ukazuje na postojanje dve dimenzije jezika – konverzacijske i akademske. Prvoj dimenziji odgovaraju osnovne/bazične veštine interpersonalne komunikacije (eng. *Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS*), koje se usvajaju u društvenoj interakciji, dok se drugoj pripisuje kognitivno-akademska jezička sposobnost (engl. *Cognitive Academic Language Proficiency – CALP*), koja se usvaja u akademskom kontekstu.

BICS podrazumeva konverzacijsku fluentnost jezika, dok se CALP odnosi na učenikovu sposobnost da razume i izrazi kako usmeno, tako i pismeno, koncepte i ideje koji su relevantni za uspeh u školi (Cummins, 2008: 71).

BICS veštine pojedinac koristi, pre svega, u neformalnom kontekstu svakodnevnog života, u situacijama koje nisu kognitivno zahtevne i u kojima se može osloniti na kontekstualne pojedinosti kako bi tumačio poruku (npr. gestikulacija sagovornika, izraz lica, ilustracije),

što znači da razumevanje poruke ne zavisi isključivo od verbalnog dela poruke (Skutnab-Kangas, 1991: 133). Svakodnevnih situacija u kojima angažujemo BICS veštine su kada razgovaramo telefonom sa prijateljima, pitamo prolaznika gde se nalazi mesto koje tražimo, kupujemo ulaznicu za koncert i slično.

CALP podrazumeva razumevanje i upotrebu specifične terminologije, sinonima, analogija, stručnih registara, apstraktnih pojmova i ideja koji su vezani za jezik različitih nastavnih predmeta, kao i poznavanje i razumevanje funkcionalnog stila udžbeničke literature (Vučo, 2009b: 246). Kontekstualne pojedinosti koje pomažu u primanju i tumačenju poruke su umanjene ili nepostojeće, a input dolazi od nastavnika ili iz udžbenika (Dale, van der Es & Tanner, 2011: 46). CALP se može shvatiti kao kognitivni instrument u situacijama sa visokim kognitivnim zahtevima, ali u kojima kontekstualne pojedinosti ne mogu mnogo pomoći (Skutnab-Kangas, 1991: 134).

U teoriji usvajanja L2, ove dve sposobnosti razlikuju se i prema vremenu koje je učeniku L2 potrebno da ih savlada do nivoa izvornog govornika. Za BICS veštine radi se o periodu od dve do pet godina, dok je za razvoj CALP kompetencije potrebno u proseku pet do sedam godina (Cummins, 2008: 72).

Ako BICS i CALP posmatramo u odnosu na Kaminsovu metaforu ledenog brega, BICS će biti vidljiva, površinska fluentnost (izgovor, oralna fluentnost, osnovni vokabular i sintaksa) (Skutnab-Kangas, 1991: 134), dok se kognitivno-akademska sposobnost nalazi ispod površine u vidu semantičkih i funkcionalnih značenja (Cavalli, 2005: 204).

Kada, sa druge strane, ove dve vrste sposobnosti uporedimo sa kognitivnim domenom (usvajanje znanja) taksonomije Bendžamina Bluma⁴⁴, BICS veštinama odgovaraju sposobnosti nižeg reda – (1) pamćenje (prepoznavanje i podsećanje na informaciju sa kojom se učenik prethodno susreo), (2) razumevanje (uspostavljanje značenja na osnovu različitih iskustava i izvora) i (3) primena znanja (upotreba naučenog u novim i konkretnim situacijama).

Sa druge strane, kognitivno-akademska kompetencija podrazumeva angažovanje kognitivnih sposobnosti višeg nivoa – (1) analiza (sposobnost razlaganja celine na njene sastavne delove i objašnjenje kako oni pripadaju toj celini), (2) sinteza (stavljanje elemenata u novu koherentnu celinu ili prepoznavanje komponenata nove strukture) i (3) evaluacija (sposobnost rasuđivanja, stvaranja kritičkog mišljenja) (Cavalli, 2005: 204; Coyle et al., 2010: 31).

Najzad, ako poredimo Kaminsovu podelu na dve jezičke sposobnosti sa jezičkim nivoima definisanim *Zajedničkim evropskim referentnim okvirom za jezike (ZEROJ)*, BICS veštine odgovaraju nivoima A1 i A2 i određenim aktivnostima B1 nivoa, te B1 nivo L2 može da se smatra granicom između BICS i CALP sposobnosti (Coonan, 2002: 81 u Zavišin, 2013: 35).

U CLIL pristupu, učenici razvijaju CALP kompetenciju, pre svega, na časovima nejezičke discipline, budući da usvajaju apstraktne pojmove i ideje, specifične termine i registre i gramatičke konstrukcije karakteristične za diskurs određene discipline.

⁴⁴ Taksonomija Bendžamina Bluma (1956) odnosi se na vaspitne i obrazovne ciljeve i ishode i sastoji se iz tri domena: kognitivnog, afektivnog i psihomotornog. On je kognitivni domen hijerarhijski razvrstao na šest nivoa: pamćenje, razumevanje, primena, analiza, evaluacija i sinteza (kreiranje) (Coyle et al., 2010: 30-31).

U CLIL nastavi različite vrste zadataka zahtevaju aktiviranje osnovne interpersonalne veštine komunikacije ili kognitivno-akademske sposobnosti. Kako bi se postigao napredak u usvajanju jezika i sadržaja i kod učenika razvila CALP kompetencija, nastavnici treba da daju jezički jasan i kognitivno podsticajan input (Coyle, 2002; Meyer, 2013).

U teoriji usvajanja L2 govori se o razumljivom inputu (eng. *comprehensible input*). On podrazumeva da nastavnik jezički input postavlja nešto preko nivoa kompetencije koju učenik tog trenutka poseduje (Krashen & Terrel, 1983). Ova ideja se simbolično predstavlja kao $i + 1$, pri čemu je i trenutni jezički nivo učenika. Ovakav input učenik može da razume jer se pomaže kontekstualnim pojedinostima – vanjezičke informacije, znanje o svetu i prethodno stečena lingvistička znanja (Ellis, 1997: 101).

S tim u vezi, Kamins (1984) je razvio matriks koji svim nastavnicima može da pomogne da naprave ravnotežu između jezičkih i kognitivnih zahteva (Coyle et al., 2010: 43), tako da formulišu input koji će učenici moći da razumeju, a samim tim i da uspešno izvrše traženi zadatak. On se sastoji od četiri moguća polja koja nastaju ukrštanjem dva kriterijuma – jezički kontekst i kognitivni nivo inputa. Jezički kontekst, koji olakšava učeniku razumevanje kognitivno zahtevnog ili nezahtevnog inputa, može biti izražen ili sužen.

U tabeli br. 1 smo prikazali primer Kaminsovog matriksa koji je primenjen na CLIL nastavnu jedinicu iz geografije sa temom erozije.

Tabela 1. Matriks Džima Kaminsa

(prilagođeno prema Dale, van der Es & Tanner, 2011: 47)

Kognitivno nezahtevan input				
Izražen jezički kontekst	<p>Kvadrant 1</p> <p>Input sa izraženim vizuelnim kontekstom, svakodnevnim jezik (DVD za decu koji objašnjava kako od kamena nastaje šljunak)</p>	<p>Kvadrant 2</p> <p>Input sa malo konteksta, kognitivno nezahtevan, svakodnevnim jezik (radio emisija za decu koja objašnjava kako od kamena nastaje šljunak)</p>	Sužen jezički kontekst	BICS
	<p>Kvadrant 3</p> <p>Input podržan izraženim kontekstom, kognitivno zahtevan, sa više apstraktnog jezika (dokumentarni film o eroziji)</p>	<p>Kvadrant 4</p> <p>Input sa suženim kontekstom, kognitivno zahtevan, više apstraktnog jezika (stručan članak o eroziji iz geografskog naučnog časopisa)</p>		CALP
Kognitivno zahtevan input				

Kako je prikazano u tabeli 1, BICS kompetencije traže izražen i manje izražen kontekst, ali uvek samo intelektualne veštine nižeg ranga, dok CALP kompetencija može da se razvija uz isključivo zahtevan input uz pomoć, ponovo, širih ili užih kontekstualnih pojedinosti.

Na osnovu ovog konkretnog primera možemo videti da CLIL nastavnici mogu da kombinuju kognitivni i jezički nivo inputa i da postave učenicima različite zahteve na istu temu, u zavisnosti od uzrasta i nivoa obrazovanja, posebno uzimajući u obzir nivo njihovih trenutnih sposobnosti.

III.6. Nejezički sadržaj u CLIL pristupu

Termin nejezički sadržaj u okviru CLIL- a ne označava uvek i jedino nastavni predmet kao što su geografija ili fizika, već, u zavisnosti od organizacije obrazovne ustanove, može imati i šire značenje. Sadržaj može predstavljati kako element direktno preuzet iz zvaničnog nacionalnog programa, tako i interdisciplinarni, tematski projekat na neku od tema preuzetih iz programa ili, pak, istraživački rad učenika (Coyle et al., 2010: 28).

Svaki nejezički sadržaj je moguće obraditi u okviru CLIL pristupa. Prednost sadržaja prirodnih nauka je u korišćenju simbola, brojeva i formula, ali su oni složeni i samim tim nepristupačni pojedinim učenicima, dok su sadržaji društvenih nauka konkretniji, ali zahtevaju posedovanje višeg nivoa jezičke kompetencije (Vučo, 2014: 130).

III.6.1. Osobnosti CLIL nastave nejezičkog predmeta

Osim što se od tradicionalne nastave razlikuje po integrisanom učenju jezika i nejezičkih sadržaja, CLIL nastava koristi i posebna pedagoška, psihološka i metodička sredstva koja se ogledaju u društveno-konstruktivnom pristupu (Vučo, 2014: 117).

Naime, CLIL pristup je inspirisan teorijom Vigotskog (1978: 89) koji smatra da je jezik instrument socijalizacije pojedinca koji utiče na kognitivni razvoj pojedinca. Prema njegovoj teoriji, kod deteta se prvo javlja jezik, kao potreba da komunicira sa osobama u njegovom okruženju. Pošto pređe u unutrašnji govor i počne da uređuje detetovu misao, jezik postaje sredstvo intelektualnog razvoja. To zapravo znači da je jezik instrument socijalizacije pojedinca, kao i da razvoj jezika utiče na kognitivni razvoj.

Konstruktivizam primenjen u nastavi podrazumeva sledeće (Mvududu & Thiel-Burgess, 2012: 110-111):

- Nastavni proces nije puko prenošenje znanja sa nastavnika na učenika, već nastavnici imaju ulogu posrednika u nastavi; oni pomažu učenicima da provere tačnost svojih pretpostavki i saznanja.
- Ako se učenje temelji na prethodno stečenom znanju, nastavnici treba da uzmu u obzir i ta znanja učenika prilikom obrade novih sadržaja.
- Ako se novo znanje gradi primenom već stečenog, nastavnici treba da omoguće učenicima da pokažu šta znaju, odnosno da stave učenika i njegove potrebe u prvi plan. To se postiže podsticanjem učenika na grupni rad, budući da pojedinci unapređuju svoja znanja razmenjujući ih i poredeći ih sa znanjem svojih vršnjaka.
- Ako se novo znanje stiče aktivnim pristupom, to znači da je učenicima potrebno vreme kako bi ga izgradili. Ukoliko se učenicima pruži više vremena, oni će imati prilike da razmisle o svojim iskustvima, povežu ih sa novim saznanjima i stvore jasniju i bolju sliku sveta u kom se nalaze.

CLIL nastava, organizovana u skladu sa ova četiri principa, podrazumeva interaktivan nastavni proces kojim se razvija autonomija učenika⁴⁵. Nastavnik ima posredničku ulogu, a to znači da aktivno uključuje učenike u nastavni proces, pružajući im mogućnost da samostalnim razmišljanjem dođu do saznanja i jasno ga izraze. Njegov zadatak je da motiviše učenike, pruži feedback⁴⁶ (eng. *feedback*) o njihovom radu, sistemski i stručno ispravlja greške (Meyer, 2013: 297). Pored toga, nastavnik treba da održi ravnotežu između kognitivnih podsticaja i podrške učenicima koja se smanjuje sa njihovim napredovanjem (Coyle et al., 2010: 29).

Učenici tokom nastave takođe treba da razviju metakognitivne veštine, to jest da nauče kako se uči, kao i da usavršavaju životne veštine (opservacija, rešavanje problema, donošenje odluka, suočavanje sa neizvesnošću itd.) (Ibidem).

Kako bi CLIL nastava funkcionisala u praksi, potrebno je primeniti različite didaktičke strategije⁴⁷ i tehnike⁴⁸ tokom nastavnog procesa, a to su – bogat i kognitivno podsticajan input, proces podupiranja, pregovaranja značenja i nastava zasnovana na složenim zadacima, vežbama i komunikativnim aktivnostima (Coonan, 2002: 175 u Zavišin, 2013; Meyer, 2013).

⁴⁵ Autonomija učenika podrazumeva da učenik preuzima odgovornost za sopstveno učenje (Holec, 1981), dok Dejvid Litl navodi da je to „sposobnost za objektivno rasuđivanje, kritičku refleksiju, donošenje odluka i nezavisno delanje” (Marsh et al., 2010: 13).

⁴⁶ Feedback predstavlja povratnu informaciju koju učenik dobija kao odgovor na svoju jezičku produkciju (VanPatten & Benati, 2010:84 u Zavišin, 2013: 338).

⁴⁷ Strategije su metode koje učenik koristi prilikom rešavanja određenog zadatka, kao i planovi za obradu i kontrolu informacija (Brown, 2000: 113).

⁴⁸ Pod tehnikama se podrazumevaju aktivnosti koje nastavnik koristi prilikom obrade didaktičkog materijala kako bi naveo učenike na analizu, obradu i reprodukciju jezičke građe (Balboni, 1999: 100 u Zavišin 2013: 340).

Prvo, nastavnici treba učenicima da pruže bogat, autentičan i kognitivno podsticajan input (koji dolazi od samog nastavnika ili nastavnih materijala – video zapisi, mape, animacije, grafikoni). Učenje nejezičkog sadržaja posredstvom stranog jezika daje najbolje rezultate kada se nove teme predstavljaju tako da učenici ostanu motivisani i mogu da povezuju novi input sa prethodnim znanjima, iskustvima i stavovima (Meyer, 2013: 297).

Kako bi učenici mogli da savladaju bogat i kognitivno zahtevan input, potrebna im je „pomoć sa strane“. Instrukciona strategija koja podrazumeva da nastavnik ili učenik pružaju privremenu pomoć drugom učeniku, kako bi on savladao način obavljanja određenog zadatka, tako da kasnije bude sposoban da sličan zadatak reši samostalno, nazivamo *proces podupiranja* (eng. *scaffolding*) (Gibbons, 2002: 10 u Llinares et al., 2012: 91). Ova strategija učenja bila je prvo predmet izučavanja u razvojnoj psihologiji. Vigotski (1978) je upotrebio termin *zona narednog razvoja* (eng. *zone of proximal development*).

Proces podupiranja u CLIL nastavi ima trostruku ulogu: (1) pomoći učenicima da razumeju sadržaj i jezik nastavnih materijala, koji se naziva i *podupiranje inputa* (eng. *input-scaffolding*), (2) pomoći učenicima da obave postavljeni zadatak, tako što će ga nastavnik pažljivo sastaviti, (3) podržati jezičku produkciju učenika; nastavnik učenicima pomaže sa frazama, kolokacijama, specifičnim terminima koji su neophodni za izvršenje zadataka, čime se još i razvija CALP kompetencija učenika (Meyer, 2013: 299).

U organizaciji interaktivne nastave nejezičke discipline takođe treba primenjivati koncept nastave zasnovan na složenim zadacima⁴⁹ (eng. *task-based teaching*), koji je izvorno

⁴⁹ Za pojam zadatak (eng. *task*) u literaturi postoje brojne definicije. Jedno od mogućih određenja termina je da zadatak predstavlja aktivnost koja od učenika zahteva da koriste jezik, u cilju postizanja određenog cilja, pri čemu je akcent na značenju (Bygate, Skehan & Swain, 2001 u Ellis, 2003: 5).

namenjen nastavi stranog jezika. Tri ključna elementa koja omogućavaju usvajanje jezika u ovom pristupu su – prednost značenja nad jezičkom formom, interakcija sa sagovornicima i motivacija koja proizlazi iz stvorenog konteksta realnog sveta (Cook, 2003: 37).

Naime, nastava zasnovana na složenim zadacima usmerena je na obavljanje zadataka koji mogu biti fokusirani (sastavljeni su tako da je za njihovo uspešno rešavanje potrebno koristiti tačno određenu jezičku strukturu) ili nefokusirani (učenicima je dozvoljeno da slobodno koriste sva raspoloživa lingvistička sredstva u cilju izvođenja zadatka) (Nunan, 2004: 94). Međutim, svaki zadatak treba da zadovolji osnovni kriterijum ovog pristupa, a to je da se jezik koristi isključivo na pragmatičan način kako bi se postigao određen nejezički ishod (Ellis, 2003: 16).

Zadaci su pedagoški sastavljeni tako da simuliraju određenu situaciju iz svakodnevnog života, koristeći autentični materijal (npr. popuniti formular; zakazati sastanak; izraziti osećanja kroz poeziju, pesmu ili predstavu i sl.) (Nunan, 2004: 47). Tako autentično postavljen kontekst nastave podiže nivo motivacije učenika, budući da znaju u kojim životnim situacijama mogu primeniti znanje iz učionice.

CLIL nastava i učenje jezika zasnovano na složenim zadacima imaju odnos simbioze – autentičan nastavni materijal vezan za nejezičku disciplinu koristi se za izradu motivišućih i podsticajnih zadataka (Meyer, 2013: 302). U CLIL nastavi primenjuju se iste strategije u komunikaciji, sa razlikom što su nastavni materijali drugačiji, kao i krajnji cilj nastave – usvajanje sadržaja nejezičkog predmeta. Nastavnik, na primer, od učenika može tražiti da na osnovu informacija koje su dobili pisanim ili usmenim putem izrade grafikon; ili da zahvaljujući timskom ili grupnom radu naprave sintezu različitih dokumenata koje su čitali odvojeno; ili da na osnovu audio zapisa označe dijagram i slično.

Kada je reč o verbalnoj interakciji, za nastavu fokusiranu na složeni zadatak karakteristična je razmena na relaciji nastavnik-učenik i učenik-učenik, koju je poželjno primeniti i na CLIL nastavu. Nastavnik daje učenicima input, kao i obavezan fidbek o učinku i izvršenju zadatka. Sa druge strane, saradnjom učenika u grupi ili u tandemu, radi ispunjenja postavljenog zadatka, obezbeđena je interakcija među učenicima, kao i bogati pisani ili usmeni autput⁵⁰ (eng. *output*). Pomenuti instrukcioni proces podupiranja postoji na oba tipa relacije (nastavnik-učenik; učenik-učenik).

U CLIL nastavi se takođe koristi i strategija *pregovaranja o značenju* (eng. *negotiation of meaning*). Ova strategija interakcije u komunikaciji definiše se kao diskurs koji ima za cilj da razreši iskaz koji nije naišao na razumevanje (Ellis, 2003: 71). Pregovaranje o značenju mogu primenjivati i nastavnici i učenici, u svrhu provere razumevanja iskaza sagovornika, traženja pojašnjenja, potvrde razumevanja iskaza ili preinačenja iskaza. Pregovaranje o značenju je važna strategija koja je neophodna da bi se zadatak ispunio, ali ujedno doprinosi boljem protoku i produblivanju nejezičkog sadržaja (Meyer, 2013: 302).

Sve pomenute tehnike i strategije koriste jezik na pragmatičan način. Kako bi se u CLIL nastavi usvajali i formalni aspekti stranog jezika, nastavnici treba da poklone pažnju i vežbama⁵¹ (eng. *exercices*). Vežbe imaju jasan i jedinstven cilj – da pomognu učenicima da usvoje znanje i veštine iz oblasti fonetike, gramatike, leksike, diskursa ili služe kao provera stepena usvojenosti tih znanja među učenicima (Robert, 2008: 86).

⁵⁰ Pod ovim terminom se podrazumeva svaka pisana ili usmena produkcija učenika (Ellis, 1997: 35). Autori, među kojima je Svejn (1985) insistiraju na značaju autputa, smatrajući da je za uspešno usvajanje L2 nepohodno da se učenici izraze na jeziku koji uče (Nunan, 2004: 80).

⁵¹ Za razliku od zadataka, vežbe (eng. *exercice*) koriste jezik sa fokusom na formu, to jest imaju za cilj uvežbavanje gramatičkih jezičkih struktura (Ellis, 2003: 3).

Zahvaljujući ovako organizovanoj nastavi, CLIL učenici u istraživanjima pokazuju veće samopouzdanje pri usmenom izražavanju, bolju fluentnost i razvijeniju veštinu govora i bogatsvo vokabulara u odnosu na vršnjake uključene u tradicionalnu nastavu (Dalton-Puffer, 2011: 187).

III.6.2. Nastavni kadar u CLIL nastavi: kompetencije i obuka

CLIL nastavnici imaju ključnu i odgovornu ulogu u sprovođenju CLIL nastave – njihov zadatak je da sprovedu metode i strategije svojstvene CLIL- u i prilagode nastavni materijal, tako da se nejezički sadržaj i strani jezik usvajaju istovremeno.

U zavisnosti od CLIL modela i toga da li je težište nastave na jeziku, sadržaju ili na oba, nastavnik ima jedinstvenu ili dvostruku ulogu, te u praksi postoji pet mogućnosti.

Nastavnik može da predaje (Vučo, 2006: 50-51):

- Nejezički predmet na stranom jeziku, dok jezička kompetencija učenika raste kao posledica takve nastave
- Nejezički predmet u tandemu sa nastavnikom stranog jezika, čime se olakšava usvajanje jezičke kompetencije učenika
- Nejezički predmet, a preuzima odgovornost i za razvoj jezičke kompetencije učenika
- Nejezički predmet i strani jezik
- Nejezički predmet na prvom i na stranom jeziku učenika

Izbor CLIL modela i nastavnika zavisi od zakonskog okvira zemlje u kojoj se program sprovodi, kao i od potreba i ciljeva obrazovnog sistema ili škole, te ne postoji jedan pravi model za sve.

Iako se stručnjaci slažu da je ključ izgradnje kapaciteta i održivosti CLIL nastave obuka nastavnika (Coyle et al., 2010: 161), pitanje kompetencija nastavnika (vezanih za nejezičku disciplinu i strani jezik) i njihove obuke ostaje i dalje otvoreno (Martín, 2015: 156).

Kada govorimo o očekivanim kompetencijama, kriterijumi za izbor CLIL nastavnika razlikuju se od zemlje do zemlje, ali se često nameće jezički profil nastavnika (Causa, Demarty-Warzée & Duverger, 2011: 88). Međutim, autori smatraju da određeni nivo jezičke kompetencije nije dovoljan kriterijum za efikasno predavanje nejezičke discipline – potrebno je da nastavnik nejezičkog predmeta savlada stručan jezički registar svog predmeta, da ima razvijenu metalingvističku svest, kao i da poznaje metodologiju CLIL nastave (Martín, 2015: 157).

Neophodno je, dakle, da CLIL nastavnik poseduje tri odvojene, ali povezane i jednako važne kompetencije – poznavanje posredničkog jezika, sadržaja nejezičkog predmeta i CLIL metodologije (Hillyard, 2011: 5). Kada se ove tri ključne kompetencije nastavnika primene u kontekstu rada sa učenicima, one izgledaju ovako (Mehisto, Frigols & Marsh, 2008: 232-236)⁵²:

- Poznavanje metodologije integrisanja jezika i sadržaja nejezičkog predmeta
- Sposobnost kreiranja bogate i podsticajne sredine za učenje stranog jezika
- Sposobnost pružanja razumljivog inputa učenicima
- Sposobnost da se interakcija na relaciji nastavnik-učenik iskoristi na delotvoran način
- Sposobnost podsticanja razumljivog outputa učenika
- Sposobnost odgovaranja na različite potrebe učenika

⁵² Za detaljan opis očekivanih sposobnosti CLIL nastavnika videti Evropski okvir za usavršavanje CLIL nastavnika: Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols Martín, M.J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Strasbourg: Council of Europe. Dostupno na: <http://clil-cd.ecml.at/EuropeanFrameworkforCLILTeacherEducation/tabid/2254/language/en-GB/Default.aspx> (sajtu pristupljeno 25.2.2018)

- Sposobnost kontinuiranog usavršavanja jezičke preciznosti

Njima možemo dodati i znanja i sposobnosti kojima dvojezični nastavnik treba da raspolaže u pogledu izbora nastavnih materijala, pripremanja i ishoda nastave (Duverger, 2009: 125-126):

- Sastavljanje tematskih dosijea (planiranje kako i u kojoj meri će se dva jezika koristiti u okviru određenih nastavnih tema ili jedinica na godišnjem nivou)
- Poređenje sadržaja nejezičke discipline iz različitih izvora i na različitim jezicima sa ciljem da se upotrebe u nastavi
- Planiranje časova u skladu sa potrebama nastave na dva jezika
- Evaluacija učenika (prilagođavanje sistema ocenjivanja potrebama dvojezične nastave; razlikovati znanja iz domena stranog jezika i nejezičkog predmeta)
- Saradnja sa kolegama radi unapređenja nastave i izrade zajedničkih pedagoških projekata

Kada je reč o obrazovanju, koje budućeg nastavnika treba da osposobi za rad u CLIL pristupu, u većini zemalja ne postoji poseban studijski program namenjen ovom pozivu, već se za rad u CLIL nastavi angažuju nastavnici koji su kvalifikovani za predavanje nejezičkog predmeta na svom maternjem jeziku, a pritom se služe stranim jezikom.

Budući da se didaktika nejezičke discipline na maternjem jeziku veoma razlikuje od didaktike nastave na dva jezika, ovakav vid inicijalnog obrazovanja ne pruža CLIL nastavniku potrebne kompetencije.

Pojedine zemlje, poput Nemačke, Austrije i Mađarske prepoznale su ovaj nedostatak, te na univerzitetima postoji mogućnost sticanja dvostruke diplome osnovnih studija – iz stranog

jezika i nejezičkog predmeta (Causa, Demarty-Warzée & Duverger, 2011: 88). Međutim, paralelno izučavanje ove dve discipline pre svega obrazuje nastavni kadar nejezičkog predmeta sa znanjem stranog jezika, što opet nije u potpunosti prilagođeno metodologiji CLIL pristupa.

Iz ovog razloga se insistira na kontinuiranom usavršavanju CLIL nastavnika u vidu master programa na univerzitetima ili specijalizovanih obuka pri drugim institucijama (npr. jednogodišnji master program u Belgiji⁵³, program kontinuiranog usavršavanja u Nemačkoj⁵⁴, radionice pri Evropskom centru za savremene jezike Saveta Evrope⁵⁵ i sl.).

Jedno od mogućih rešenja u internacionalnim okvirima predstavlja primer međunarodno priznatog, specijalizovanog i standardizovanog testa za CLIL nastavnike koji predaju na engleskom jeziku (*Teaching Knowledge Test – Content and Language Integrated Learning*⁵⁶). Test je sačinio i sprovodi centar za polaganje ispita za engleski kao strani jezik u Kembridžu, Velika Britanija (eng. *Cambridge Assessment English*). On meri koliko nastavnici poznaju akademske, intelektualne i jezičke veštine koje učenici stiču u različitim delovima kurikuluma, a takođe i njihovu sposobnost planiranja i sprovođenja jedne nastavne jedinice u okviru CLIL nastave na engleskom jeziku.

⁵³ Master program Univerziteta u Levenu dostupan na <https://www.ucll.be/verderstuden/postgraduaat-clil-content-and-language-integrated-learning/english> (sajtu pristupljeno 15.3.2018)

⁵⁴ Kontinuirano usavršavanje nastavnika na Pedagoškom fakultetu u Karlsruhe : <https://www.ph-karlsruhe.de/wbildung/angebotsbersicht/bilingualer-unterrichtclil/weiterbildungszertifikat-cas-bilingualer-unterrichtclil/> (sajtu pristupljeno 15.3.2018)

⁵⁵ Detaljnije informacije na zvaničnom sajtu organizacije: <https://www.ecml.at/TrainingConsultancy/CLIL/tabid/1815/Default.aspx> (sajtu pristupljeno 15.3.2018)

⁵⁶ Za detaljne informacije o testu konsultovati: <http://www.cambridgeenglish.org/images/22191-tkt-clil-handbook.pdf> (sajtu pristupljeno 15.3.2018)

III.6.3. Nastavni materijali⁵⁷ u CLIL nastavi

Nastavni materijali zauzimaju važno mesto u svakoj nastavi, budući da učenici putem njih usvajaju nove sadržaje i razvijaju kompetencije, a posebno su značajni u CLIL nastavi jer treba da budu prilagođeni specifičnim sadržajima, dvema kulturama i stvarnosti dva jezika.

U praksi se sreću najčešće dva slučaja – primarno sredstvo u nastavi nejezičkog predmeta je udžbenik na L1 koji se kombinuje sa udžbenikom ili dodatnim materijalom na L2; CLIL nastavnici koriste udžbenik na dva jezika.

Udžbenik pisan na L1 učenika koristi se u CLIL nastavi onda kada se ona izvodi prema zvaničnom kurikulumu L1, koji se pritom ne podudara sa nastavnim programom zemlje iz koje dolazi L2. U ovom slučaju, nastavnici treba da obezbede dodatni didaktički materijal na stranom jeziku, kako bi nastava uopšte mogla biti dvojezična, kognitivno podsticajna i usmerena ka kulturnoj raznolikosti. To mogu biti strani udžbenik nejezičke discipline, materijali iz elektronskih izvora ili namenska literatura koja je posebno pisana za dvojezičnu nastavu u nedostatku pravih udžbenika (knjige, brošure, didaktičke celine na L2) (Duverger, 2009).

U ovom slučaju, nastavnik odlučuje kako, kada, u kojoj meri i sa kojim ciljem će se koristiti materijali na L1 ili L2. Na primer, nastava se može organizovati tako da osnovni izvor znanja o određenoj nastavnoj temi bude udžbenik L1, a da se zatim znanje produbljuje korišćenjem udžbenika L2 ili obratno; učenici koriste izvor na L2 radi formiranja hipoteza o nekoj temi, koje zatim proveravaju služeći se udžbenikom na L1; na

⁵⁷ Pod ovim terminom podrazumevamo svaku vrstu materijala (štampani, audio, video, informatički, sa interneta), bilo da su autentični ili posebno sastavljeni u didaktičke svrhe (Cuq, 2003: 162).

času se obrađuju lekcije na jednom jeziku, pri čemu se nova znanja primenjuju na drugom jeziku kroz različite aktivnosti i slično (Cavalli, 2009: 84).

CLIL nastavnici retko imaju priliku da raspolažu sa udžbeničkom literaturom pisanom na dva jezika koja se pritom podudara sa nacionalnim, regionalnim ili lokalnim programima, pre svega zbog visokih troškova izdanja i štampe tako specifične literature (Cavalli, 2009: 82). Ovakvi udžbenici olakšavaju nastavnicima zadatak, budući da integrišu jezik i sadržaj. Oni treba da budu koncipirani tako da se dva jezika prirodno i logično smenjuju u cilju što boljeg usvajanja nejezičkog sadržaja. Na primer, lekcija može biti na jednom, a pitanja o lekciji ili zadaci na drugom jeziku.

Takođe, prilikom odabira materijala za nastavu nejezičkog predmeta, nastavnici treba da imaju u vidu kriterijum multimodalnog inputa (eng. *multi-modal input*). Multimodalni input podrazumeva korišćenje različitih načina vizuelnog predstavljanja istog sadržaja nejezičke discipline (dijagrami, mape, slike i sl.) u cilju boljeg razumevanja, pojašnjenja i ilustrovanja složenih sadržaja (Meyer, 2013: 298).

Iz ovog razloga je poželjno da nastavnici, pored udžbenika, koriste autentična pisana, audio-vizuelna i manuelna sredstva (npr. rečnici, novinski članci, televizijske i radio emisije, dokumentarni film, laboratorijski instrumenti, internet sadržaji i sl.).

Raznovrsnost didaktičkih materijala i sredstava omogućava nastavnicima da osmisle i izrade različite kreativne aktivnosti i zadatke koji su pogodni za interaktivnu nastavu.

III.7. CLIL nastava u kontekstu evropske jezičke politike

Na evropskom tlu, Evropska komisija (eng. *European Commission*) i Savet Evrope (eng. *Council of Europe*) od svog osnivanja sprovode jezičku politiku i jezičko planiranje u cilju očuvanja i promovisanja dvojezičnosti i višejezičnosti.

Pod jezičkom politikom podrazumevamo „skup principa, stavova i odluka u kojima se ogleda odnos društva prema sopstvenom verbalnom repertoaru i komunikacijskom potencijalu kojim raspolaže“ (Bugarski, 1993: 84). Jezičko planiranje, sa druge strane, autori definišu kao „niz namernih aktivnosti sistematski osmišljenih sa ciljem da se razviju jezički resursi društvene zajednice u programiranom vremenskom redosledu“ ili „političku i administrativnu aktivnost za rešavanje jezičkih problema u društvu“ (Cooper, 1996: 30 u Ignjačević, 2003: 61).

Evropske institucije putem različitih inicijativa i projekata nastoje da očuvaju jezičku raznolikost na društvenom, ekonomskom, političkom i kulturnom planu. Zemlje članice su pozvane da izrade i sprovedu obrazovne programe koji će (1) ojačati vladavinu ljudskih prava i pluralističke demokratije, (2) približiti evropske narode i uspostaviti veći stepen poverenja i međusobnog razumevanja, (3) omogućiti svim građanima Evrope da tokom čitavog života potpuno ostvaruju svoje mogućnosti (Riagáin & Lüdi, 2003: 9).

Jedan od stubova evropske jezičke politike i planiranja u cilju očuvanja višejezičnosti jeste kvalitetno jezičko obrazovanje, budući da ono podstiče obrazovni i profesionalni uspeh, lični razvoj, osećaj samopoštovanja, čime se podržava ekonomski rast, demokratsko

državljanstvo i društvena kohezija⁵⁸. Jezici školovanja, zajedno sa razvojem maternjeg jezika, predstavljaju neophodan i logičan korak u promovisanju plurilingvizma (Battaini-Dragoni, 2006 u Vučo, 2009b: 245).

Tokom osamdesetih i devedesetih godina prošlog veka počelo se sa razmatranjem uvođenja dvojezičnog obrazovanja, i to sa dva glavna cilja – očuvanje manjinskih autohtonih jezika koji su u opasnosti da nestanu usled nedostatka jake intervencije za njihovu zaštitu i proširenje lepeze jezika u školama uz podizanje kvaliteta njihovog učenja (Vučo, 2005a: 248).

Evropska komisija je upravo u *Beloj knjizi* (1995) naslovljenoj *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, ukazala na potrebu da se poboljša učenje stranih jezika, a jedan od predloga bio je uvođenje nastave nejezičkih predmeta na stranom jeziku na nivou srednje škole (Zavištin, 2012: 65).

Za razliku od tradicionalne nastave stranih jezika, koja zahteva intenzivno i dugoročno zalaganje učenika, a često daje slabe rezultate, jer učenici nisu uvek motivisani, učenje drugog i trećeg jezika putem nejezičkog predmeta omogućava učenicima da odmah vide rezultate svog truda (Baetens Beardsmore & Kohls, 1988 u Baetens Beardsmore, 2002: 22).

Obrazovanje na dva ili više jezika promoviše⁵⁹:

- Svest o tome zašto i kako pojedinac uči jezike koje je odabrao

⁵⁸ Više o različitim evropskim programima za učenje jezika dostupno je putem linka: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/ECML-broschure-EN-web.pdf> (sajtu pristupljeno 28.2.2018)

⁵⁹ Preuzeto sa zvaničnog sajta Saveta Evrope: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_en.asp (sajtu pristupljeno 28.2.2018)

- Svest o postojanju i sposobnost primene prenosivih veština na učenje jezika
- Poštovanje višejezičnosti drugih ljudi i vrednovanje jezika i jezičkih varijeteta bez obzira na njihov status u društvu
- Poštovanje različitih kultura koje se ogledaju u jezicima, kao i kulturnih identiteta drugih ljudi
- Sposobnost prepoznavanja i medijacije odnosa koji postoje među različitim jezicima i kulturama
- Globalni integrisani pristup jezičkom obrazovanju u okviru kurikuluma

Bilingualno obrazovanje, stoga, unosi niz prednosti u obrazovne sisteme zemalja koje ga primenjuju (Vučo, 2008: 339):

- Širenje jezičke kompetencije učenika na stranom jeziku
- Širenje znanja iz nejezičkih predmeta ravnopravno na stranom kao vehikolarnom jeziku (L2) i na maternjem jeziku (L1)
- Uspostavljanje čvršćih veza sa društvenom i kulturnom sredinom zemalja i naroda čiji se jezik uči u širem smislu
- Obrazovanje spremnog, otvorenog, tolerantnog građanina Evrope

U poslednjem izveštaju Evropske komisije o učenju jezika iz 2017. godine, naslovljenom *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition: Eurydice Report*, CLIL pristup je upotrebljen kao generički termin za označavanje različitih tipova dvojezičnog ili imerzionog obrazovanja koji se sprovode u obrazovnim sistemima širom Evrope, a u kojima se različiti školski predmeti uče bar na dva jezika. Cilj ovakvog tipa obrazovanja je da se podigne nivo kompetencije učenika u jezicima koji nisu zvanični jezici

školovanja⁶⁰. U ovom izveštaju se mogu pronaći detaljni aktuelni podaci o vrsti jezika na kojima se CLIL nastava sprovodi u različitim evropskim obrazovnim sistemima, o stepenu obrazovanja na kome se nastava sprovodi, kao i o kriterijumima za upis u CLIL odeljenja⁶¹.

Segmentom koji govori o dvojezičnom obrazovanju nisu obuhvaćeni podaci vezani za programe internacionalnih škola ili posebni programi inkluzivnog obrazovanja.

U nastavku ćemo prikazati ključna saznanja o rasprostranjenosti i organizaciji CLIL nastave u Evropi prikazanih u *Eurydice* izveštaju (2017)⁶².

Evropske zemlje su razvile svoje modele bilingvalne nastave, shodno ciljevima, potrebama i jezičkim kontekstima, koji se razlikuju po statusu i broju jezika koji se koriste u nastavi, nivoima obrazovanja na kojem se CLIL nastava sprovodi i kriterijumima za upis u ovaj program.

U Evropi postoje dva tipa CLIL nastave – CLIL tipa A, gde se nastava pojedinih nejezičkih predmeta odvija na stranom jeziku⁶³ i CLIL tipa B, gde se nastava nejezičkog predmeta

⁶⁰ Jezik na kome se predaje nastavni plan i program i koji se koristi u komunikaciji kako unutar škole, tako i izvan nje (Eurydice, 2017: 143).

⁶¹ Za detaljnije podatke o istorijatu i razvoju CLIL-a u Evropi videti: European Commission/EACEA/Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.

⁶² Podaci dostupni putem sledeće reference: European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union preuzeto sa

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf (sajtu pristupljeno 1.2.2018)

⁶³ Jezik koji je zvanična obrazovna institucija neke države definisala kao strani jezik u nacionalnom planu i programu (Eurydice, 2017: 142).

odvija na manjinskom/regionalnom⁶⁴, neteritorijalnom⁶⁵, službenom⁶⁶ ili bilo kojem drugom jeziku.

U gotovo svim evropskim zemljama postoje škole koje sprovode CLIL nastavu – izuzetak su Grčka, Bosna i Hercegovina, Island i Turska. Nastava se izvodi na jednom ili dva dodatna jezika.

U deset obrazovnih sistema CLIL nastava se izvodi na jeziku školovanja i jednom stranom jeziku – Bugarska, Danska, Kipar, Holandija, Portugal, Rumunija, Ujedinjeno Kraljevstvo (Engleska), Lihtenštajn i Srbija.

U pet zemalja, dvojezična nastava se sprovodi na regionalnom, manjinskom ili neteritorijalnom jeziku – Hrvatska (mađarski i češki jezik), Slovenija (mađarski jezik), Ujedinjeno Kraljevstvo (u Velsu se nastava sprovodi na engleskom i velškom jeziku; u Severnoj Irskoj na engleskom i irskom jeziku; u Škotskoj na engleskom i škotskom gelskom jeziku).

CLIL nastava se u četiri zemlje odvija na dva državna jezika – u nemačkoj zajednici u Belgiji na francuskom i nemačkom jeziku; englesko-irska nastava u Irskoj; luskemburško-nemačka ili luksemburško-francuska nastava u Luksemburgu; malteško-engleska nastava na Malti.

⁶⁴ Jezik koji „tradicionalno koriste pripadnici neke grupe koja je brojčano manja od ostataka populacije neke države i to na određenoj teritoriji te države“. Regionalni ili manjinski jezik se razlikuje od državnog jezika te zemlje (Idem: 143).

⁶⁵ Neteritorijalnim jezikom smatra se onaj kojim govore državljani neke zemlje, ali koji se razlikuje od jezika kojim se služi ostatak populacije. Iako tradicionalno prisutan na teritoriji neke države, ne može se ograničiti na određeno područje, kao na primer romski jezik (Ibidem).

⁶⁶ Bilo koji jezik koji ima status zvaničnog jezika na čitavoj teritoriji date države (Idem: 144).

Sa druge strane, u četrnaest obrazovnih sistema nastava se sprovodi i na stranom i na regionalnom, manjinskom ili neteritorijalnom jeziku – Češka, Nemačka, Estonija, Španija, Francuska, Italija, Letonija, Litvanija, Mađarska, Austrija, Poljska, Slovačka, Švedska i Makedonija.

U Belgiji i Švajcarskoj, CLIL nastava je u ponudi na stranom i još jednom službenom jeziku, dok se u Finskoj izvodi na tri različita tipa jezika (stranom, službenom i neteritorijalnom jeziku).

Strani jezici koji se najčešće koriste u CLIL nastavi su engleski, francuski i nemački, i u nešto manjem procentu španski i italijanski jezik.

U Francuskoj i Nemačkoj je u nastavi nejezičkog predmeta zastupljeno preko deset različitih stranih jezika, a u Francuskoj i Mađarskoj u ponudi je preko deset jezika koji imaju status regionalnog, manjinskog ili neteritorijalnog jezika.

CLIL nastava pojavljuje se u evropskim obrazovnim sistemima na nivou osnovne i srednje škole. Iako postoji na različitim stepenima obrazovanja, CLIL nastava nije nužno i rasprostranjena u školskom sistemu svih evropskih zemalja. Jedino je u šest zemalja zastupljena u svim školama u nekom od razreda – u Italiji, Luksemburgu, Austriji, Lihtenštajnu, na Kipru i Malti.

Kada je reč o kriterijumima za upis u CLIL program, u većini zemalja u kojima se nastava odvija na nekom stranom jeziku 2017. godine ne postoji zvanična regulativa koju bi škole trebalo da primenjuju prilikom selekcije učenika. Pa ipak, u pet zemalja se učenici biraju prema opštoj sposobnosti, znanju iz pojedinih nejezičkih predmeta i jezičkim veštinama – Francuska, Poljska, Portugal, Slovačka i Lihtenštajn, dok se u tri zemlje učenici biraju

samo na osnovu znanja iz jezika – Belgija (flamanska zajednica), Rumunija i Srbija. U nedostatku zakonskog okvira, škole pojedinih zemalja same propisuju kriterijume za prijem – Češka, Španija (pojedine autonomne zajednice), Holandija, Švajcarska, Makedonija.

Raznovrsnost modela CLIL nastave, u smislu bilingvalne nastave uopšte, kao i brojnost jezika na kojima se ona izvodi u Evropi, dokazuju da se ovaj vid nastave može uspešno sprovoditi i prilagoditi svakom obrazovnom sistemu.

IV. DVOJEZIČNA NASTAVA NA FRANCUSKOM JEZIKU U SRBIJI

Glavni cilj ovog poglavlja je da predstavi škole, modele i organizaciju dvojezične srpsko-francuske nastave, koja se sprovodi na teritoriji Republike Srbije prema CLIL modelu, a predmet je istraživanja našeg rada.

Najpre ćemo govoriti o istorijatu dvojezične nastave kod nas, o školama i jezicima na kojima se bilingvalna nastava ostvaruje i zakonskom okviru koji omogućava sprovođenje ovog vida nastave. Zatim ćemo prikazati škole u kojima se CLIL nastava ostvaruje na francuskom jeziku. Predstavićemo modalitete nastave koji postoje (u zavisnosti od profila i statusa francuskog kao stranog jezika, nejezičkih predmeta koji se predaju na francuskom jeziku), broj učenika koji su upisani u ovaj program po školskim godinama i broj nastavnika koji nastavu jezičkog i nejezičkog predmeta izvode na francuskom jeziku. Prikazaćemo i statističke podatke o učenicima, nastavnicima i nejezičkim predmetima za školsku 2017/2018. godinu.

Osim toga, bavićemo se i pravilima polaganja i evaluacije prijemnog i maturalnog ispita za učenike iz dvojezičnih odeljenja.

Takođe ćemo izložiti i kratak pregled programa obuke za nastavnike i vannastavnih aktivnosti za dvojezične učenike, koje pomaže Francuski institut u Srbiji.

IV.1. Dvojezična nastava na stranim jezicima u Srbiji: opšte karakteristike

Član 12. *Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*⁶⁷ i član 5. *Zakona o srednjem obrazovanju i vaspitanju*⁶⁸ predviđaju da se u Republici Srbiji obrazovanje može sprovoditi u okviru (1) nastave na maternjem jeziku, (2) nastave na srpskom jeziku uz mogućnost izbornog predmeta „maternji jezik sa elementima nacionalne kulture“ ili u okviru (3) bilingvalne nastave (Filipović, 2007: 378).

Ministarstvo prosvete je 2000. godine, uz pomoć Svetske banke i Saveta Evrope, započelo projekat osavremenjivanja obrazovnog sistema u Srbiji, koji je uključivao i modernizaciju kurikuluma za strane jezike (Filipović, Vučo & Đurić, 2007: 235). Novi okvir za nastavni program stranih jezika imao je za cilj da (1) stavi učenika u središte nastave, (2) uvede bar dva strana jezika tokom 12 godina osnovnog i srednjeg obrazovanja, (3) ponudi tri ili više jezika kao izborne predmete, (4) postavi ulazni i izlazni nivo jezika učenika prema ZEROJ i (5) uvede dvojezičnu nastavu na nivou osnovne i srednje škole (Ibidem).

Zahvaljujući naporima Ministarstva prosvete Srbije, Italije i Francuske, kao i Ministarstava inostranih poslova Srbije i Crne Gore, Italije i Francuske, bilingvalna nastava na stranom jeziku počela je da se ostvaruje u Srbiji školske 2004/2005. godine (Vučo, 2005b: 247-248). Dvojezična nastava je uvedena na italijanskom i francuskom jeziku u Trećoj beogradskoj gimnaziji i na francuskom jeziku u OOŠ „Vladislav Ribnikar“ u Beogradu.

Kao ciljevi projekta dvojezične nastave definisani su – doprinos razvoju višejezičnosti u obrazovnom sistemu Srbije, podizanje nivoa i kvaliteta jezičke kompetencije učenika iz

⁶⁷ Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju „Službeni glasnik RS“, br. 55/2013 i 101/2017

⁶⁸ Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju „Službeni glasnik RS“, br. 55/2013 i 101/2017

stranog jezika, poboljšanje nivoa nastavničke kompetencije i modernizacija obrazovno-vaspitanog rada kroz uvođenje savremenih i efikasnijih metoda rada (Đurić, 2006: 32).

Do kraja 2015. godine nije postojao poseban pravilnik koji reguliše program dvojezične nastave na stranom jeziku, te se nastava sprovodila u skladu sa opštim zakonima o obrazovanju. U periodu kada zakon nije dozvoljavao nastavu na stranom jeziku u osnovnoj školi, u OOŠ „Vladislav Ribnikar“ dvojezični program se ostvarivao na osnovu *Pravilnika o ogledu dvojezične nastave na srpskom i francuskom jeziku u osnovnom obrazovanju i vaspitanju*⁶⁹.

*Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave*⁷⁰ usvojen je 18. decembra 2015. godine⁷¹. Pravilnik reguliše uslove i proceduru za dobijanje saglasnosti za ostvarivanje dvojezične nastave, propisuje potreban nivo stranog jezika prilikom upisa učenika u bilingvalnu nastavu, uslove za angažovanje nastavnog kadra koji realizuje nastavu, a takođe reguliše načine praćenja i vrednovanja kvaliteta realizacije nastave.

Naime, uz zahtev za dobijanje saglasnosti za ostvarivanje dvojezične nastave, zainteresovana škola Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja treba da dostavi elaborat koji sadrži razloge i opravdanost uvođenja dvojezične nastave, podatke o školi, podatke o dvojezičnoj nastavi (ciljevi i ishodi realizacije nastave, broj odeljenja u kojima se planira uvođenje dvojezične nastave, broj zainteresovanih učenika, i drugo), detaljan opis

⁶⁹ Pravilnik o ogledu dvojezične nastave na srpskom i francuskom jeziku u osnovnom obrazovanju i vaspitanju „Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik“, br. 6/2004

⁷⁰ Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave „Službeni glasnik RS“, br. 105/15

⁷¹ Uvid u kritičku analizu Pravilnika moguć je putem sledeće reference: Vučo, J., Begović, A. (2017). Bilingual Education in Serbia: Models and Perspectives. U: J. Filipović i J. Vučo (prir.), *Manjinski jezici u obrazovanju i učenje jezika: izazovi i nove perspektive* (str. 225-238). Beograd: Filološki fakultet.

modaliteta i načina sprovođenja nastave, kao i opis postojećih uslova u školi i mere za održivost programa.

Propisano je da se bilingvalna nastava izvodi iz određenih predmeta na stranom jeziku po CLIL pristupu, u obimu od minimalno 30%, a maksimalno 45% od ukupnog godišnjeg fonda časova tih predmeta, ne računajući nastavu iz predmeta Strani jezik.

Ovako organizovana bilingvalna nastava je aditivne prirode, dovodi do širenja i usavršavanja kompetencija (Vučo, 2005b: 246), a ne ugrožava maternji jezik koji je podržan u školi, porodici i društvenoj sredini (Vučo, 2005a: 248).

Kako bi predmetni nastavnik mogao da drži nastavu na stranom jeziku, potrebno je da priloži saglasnost da učestvuje u CLIL nastavi i prihvati sve obaveze utvrđene uslovima o dvojezičnoj nastavi, a takođe i da priloži dokaz o nivou znanja stranog jezika.

Prema pravilniku, dvojezičnu nastavu može da realizuje strani lektor, predmetni nastavnik koji se školovao na stranom jeziku na kom se izvodi dvojezična nastava, predmetni nastavnik čije je znanje stranog jezika tokom prve školske godine realizacije nastave najmanje na B2 nivou prema *Zajedničkom evropskom referentnom okviru za žive jezike* (sa obavezom da u narednih pet godina uz kontinuirano usavršavanje dostigne nivo jezika C1) ili predmetni nastavnik (sa znanjem jezika na B1 nivou) u tandemu sa nastavnikom stranog jezika.

Škole su u obavezi da za svaku školsku godinu u kojoj se sprovodi bilingvalna nastava nadležnom Ministarstvu dostave izveštaj koji pruža uvid u njenu realizaciju (postignuće učenika, rad nastavnika, organizacija, zainteresovanost ostalih učenika za dvojezičnu nastavu, itd.).

CLIL nastava može da se realizuje u prvom, šestom ili sedmom razredu osnovne škole ili u prvom razredu srednje škole. Učenici prvog razreda osnovne škole koji žele da učestvuju u programu ne moraju da dokažu poznavanje stranog jezika, dok se za učenike viših razreda osnovne škole i prvog razreda gimnazije moraju organizovati ispiti za proveru jezičkog nivoa (za šesti razred A1.1, za sedmi razred A1.2 i za prvi razred srednje škole A2 nivo prema ZEROJ- u). Na ispitu se proveravaju četiri jezičke veštine (čitanje, slušanje, pisanje i govor).

U Pravilniku se ne pominje nivo jezičkih veština koji učenici treba da dostignu do kraja svog dvojezičnog školovanja.

U skladu sa zakonskim okvirom, dvojezična nastava se ostvaruje na osnovu postojećeg nastavnog plana i programa za osnovnu i srednju školu koji propisuje Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja⁷².

U školskoj 2017/2018. godini, dvojezična nastava se odvija u četrnaest osnovnih i šesnaest srednjih škola – na francuskom, italijanskom, engleskom, nemačkom, ruskom, mađarskom i hrvatskom jeziku.⁷³

Na nivou osnovnog obrazovanja, dvojezična nastava se ostvaruje u osam gradova i na šest jezika – u jednoj privatnoj i trinaest državnih škola.

1. OŠ „Petefi Šandor“ iz Novog Sada – srpsko-engleski model

⁷² Za informacije o nastavnim planovima i programima različitih profila obrazovanja konsultovati: <http://zuov.gov.rs/nastavni-planovi-i-programi/> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

⁷³ Interni podaci Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja; podatke nam je ljubazno ustupila Tatjana Jovanović iz Sektora za razvoj i visoko obrazovanje.

2. OŠ „Matko Vuković“ iz Subotice – srpsko-engleski model
3. OŠ „Matija Gubec“ iz Tavankuta – hrvatsko-engleski model
4. Privatna osnovna škola „Kreativno pero“ iz Beograda – srpsko-engleski model
5. OŠ „Jovan Popović“ iz Novog Sada – srpsko-ruski model
6. OŠ „Jovan Jovanović Zmaj“ iz Sremske Mitrovice – srpsko-engleski model
7. OŠ „Ivan Goran Kovačić“ iz Subotice – srpsko-engleski model
8. OŠ „Đorđe Natošević“ iz Novog Sada – srpsko-engleski model
9. OŠ „20. oktobar“ iz Vrbasa – srpsko-engleski model
10. OŠ „10. oktobar“ iz Subotice – srpsko-nemački i mađarsko-nemački model
11. OŠ „Vladislav Ribnikar“ iz Beograda – srpsko-francuski model
12. OŠ „Kralj Petar I“ iz Niša – srpsko-engleski model
13. OŠ „Sveti Sava“ iz Pančeva – srpsko-engleski model
14. OŠ „Starina Novak“ iz Beograda – srpsko-engleski model

Na nivou srednje škole, bilingvalna nastava se ostvaruje u deset gradova u Srbiji i na šest jezika. Pristupno je četrnaest državnih i dve privatne srednje škole. Nastava se izvodi na opštem smeru, društveno-jezičkom, prirodno-matematičkom, filološkom i smeru za farmaceutskog tehničara. Detaljni podaci prikazani su u tabeli br. 2.

Tabela 2. Prikaz srednjih škola u Srbiji u kojima se sprovodi dvojezična nastava

Redni broj	Naziv srednje škole	Vrsta dvojezične nastave	Obrazovni profil
1.	Gimnazija „Takovski ustanak“, Gornji Milanovac	Srpsko-engleski model	Opšti tip
2.	Aleksinačka gimnazija	Srpsko-ruski model	Prirodno-matematički smer
3.	Senčanska gimnazija	Srpsko-engleski mađarsko-engleski model	Opšti tip
4.	Gimnazija „Piroć“	Srpsko-francuski model	Prirodno-matematički smer
5.	Mitrovačka gimnazija, Sremska Mitrovica	Srpsko-engleski model	Opšti tip
6.	Deseta beogradska gimnazija „Mihajlo Pupin“	Srpsko-engleski Srpsko-francuski model	Opšti tip
7.	Treća beogradska gimnazija	Srpsko-francuski Srpsko-italijanski model	Društveno-jezički smer
8.	Gimnazija „Jovan Jovanović Zmaj“, Novi Sad	Srpsko-engleski Srpsko-nemački Srpsko-ruski Srpsko-francuski model	Prirodno-matematički smer
9.	Gimnazija „Bora Stanković“, Niš	Srpsko-engleski model	Prirodno-matematički smer
10.	Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“	Srpsko-nemački model	Društveno-jezički smer

11.	Valjevska gimnazija	Srpsko-francuski Srpsko-nemački model	Društveno-jezički smer
12.	Gimnazija „Svetozar Marković“, Niš	Srpsko-engleski Srpsko-francuski model	Prirodno-matematički model
13.	Karlovačka gimnazija, Sremski Karlovci	Srpsko-francuski model	Obdareni učenici u filološkoj gimnaziji – živi jezici-francuski jezik
14.	Farmaceutsko-fizioterapeutska škola, Beograd	Srpsko-engleski model	Farmaceutski tehničar – engleski
15.	Savremena gimnazija, Beograd	Srpsko-engleski model	/
16.	Gimnazija „Kreativno pero“, Beograd	Srpsko-engleski model	/

Budući da je bilingvalna nastava 2004. godine uvedena u jednoj osnovnoj i jednoj srednjoj školi na dva strana jezika, a da aktuelne školske 2017/2018. godine postoji ukupno trideset škola na dva pomenuta nivoa obrazovanja, i to na sedam stranih jezika, možemo zaključiti da postoji interesovanje, te da bilingvalna nastava nastavlja da se razvija i širi u Srbiji. U prilog ovom zaključku ide i činjenica da se u pojedinim školama nastava odvija prema dva, tri i čak četiri modela (Senćanska gimnazija, Deseta gimnazija „Mihajlo Pupin“, Treća beogradska gimnazija, Gimnazija „Jovan Jovanović Zmaj“, Valjevska gimnazija i Gimnazija „Svetozar Marković“).

IV.2. Pravila upisa u školu u kojoj se deo nastave ostvaruje na stranom jeziku

Prema *Pravilniku o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave*, ispit za proveru znanja stranog jezika za šesti i sedmi razred osnovne škole sprovodi stručno veće za oblast predmeta odgovarajućeg ciljnog jezika u odgovarajućoj osnovnoj školi. Prijemni ispit za srednju školu polaže se u odgovarajućoj srednjoj školi i realizuje se u skladu sa podzakonskim aktom koji uređuje upis učenika u srednju školu.

Prema članu 2. *Pravilnika o upisu učenika u srednju školu*⁷⁴, redosled kandidata za upis u dvojezična odeljenja određuje se na osnovu:

- Uspeha na završnom ispitu (broj bodova na testu iz srpskog, odnosno maternjeg jezika, na testu iz matematike i na kombinovanom testu iz biologije, geografije, istorije, fizike i hemije)
- Opšteg uspeha od VI do VIII razreda osnovne škole
- Uspeha na prijemnom ispitu iz odgovarajućeg stranog jezika
- Rezultata postignutih na takmičenjima učenika osmog razreda osnovne škole

Prema članu 17. ovog pravilnika, ukoliko veći broj kandidata od predviđenog za upis u dvojezično odeljenje prvog razreda ostvari isti broj poena, prednost ima kandidat koji je:

- Nosilac diplome „Vuk Karadžić“
- Ostvario veći ukupan broj bodova na prijemnom ispitu
- Ostvario veći broj bodova na takmičenjima

⁷⁴ Pravilnik o upisu učenika u srednju školu „Službeni glasnik RS“, br.38/17 i 51/17

- Ostvario veći ukupan broj bodova na završnom ispitu

Kandidati koji uspešno polože prijemi ispit mogu konkurisati za dvojezično odeljenje na odgovarajućem stranom jeziku u svim srednjim školama koje nude nastavu na tom jeziku u Republici Srbiji, ali ne ispunjavaju uslov za upis u odeljenje filološke gimnazije na datom stranom jeziku.

Član 36, 37, 38 i 39. ovog dokumenta uređuje pravila polaganja prijemnog ispita iz stranog jezika za upis u školu u kojoj se deo nastave ostvaruje na tom jeziku.

Prijemni ispit proverava sve četiri jezičke veštine (slušanje, čitanje, pisanje i govor) na nivou A2 prema ZEROJ- u i sastoji se iz dva dela – pismenog testa i usmene provere znanja stranog jezika. Kandidat na pismenom delu ispita može da zabeleži maksimalno 15 bodova, pri čemu je potrebno najmanje 9 bodova kako bi se kandidat kvalifikovao za usmeni deo ispita. Kandidat je ispunio uslov za upis u dvojezično odeljenje ukoliko je ostvario najmanje 14 bodova, dok maksimalan broj bodova na prijemnom ispitu iznosi 20 poena.

Pravilnik, međutim, ne propisuje način bodovanja pismenog testa iz stranog jezika (koliko bodova nose pojedinačno delovi testa koji testiraju veštinu slušanja, čitanja i pisanja), niti kriterijume za ocenu pismenog testa i usmene provere znanja. Takođe, nadležno Ministarstvo obezbeđuje školama pismeni deo testa, dok teme za usmeni deo ispita biraju nadležni iz odgovarajućih srednjih škola. Iz ovih razloga se prijemni ispit za srednje škole, u kojima se deo nastave izvodi na stranom jeziku, razlikuje po jezicima i školama. Za bodovanje i pregled pismenih testova i usmenog dela ispita zadužena je Komisija za pregled i ocenu znanja same škole.

U nastavku ćemo prikazati kako su bodovani različiti delovi prijemnog ispita iz francuskog jezika⁷⁵ u Beogradu, budući da raspoložemo tim podacima⁷⁶.

IV.2.1. Prijemni ispit za upis u dvojezično odeljenje na francuskom jeziku

Prvi deo pisanog ispita rezervisan je za veštinu razumevanja pročitanoog teksta, traje 30 minuta i nosi 5 bodova. Kandidati čitaju novinski ili književni tekst dužine od oko 250 reči i imaju zadatak da odgovore na pitanja sa višestrukim izborom.

Zatim, kandidati rade deo testa kojim se proverava veština slušanja. Oni imaju 20 minuta za izradu testa koji se ocenjuje sa maksimalno 5 bodova. Pošto nastavnik pročita tekst dva puta ili kandidati dvaput poslušaju audio zapis, pristupa se izradi testa sa zatvorenim tipom pitanja višestrukog izbora. Teme su najčešće vezane za francusku kulturu ili popularnu nauku.

Poslednji deo pisanog dela prijemnog ispita predstavlja proveru jezičke veštine pisanja. Na ovom delu, koji traje 50 minuta i nosi 5 bodova, kandidati pišu sastav dužine od oko 150 reči na neku od tema od opšteg značaja, koja je prilagođena uzrastu učenika.

Prema podacima kojima raspoložemo, za francuski jezik ne postoji tabela sa jasno propisanim kriterijumima i bodovima za ocenjivanje sastava kandidata. Radove pregledaju nastavnici francuskog jezika i lektori koji su članovi Komisije za pregled i ocenu znanja

⁷⁵ Primeri testova za prijemni ispit iz francuskog jezika dostupni su na zvaničnom sajtu Gimnazije „Piroć“: <http://www.gimpi.ni.ac.rs/%D0%B4%D0%B2%D0%BE%D1%98%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE-%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D1%99%D0%B5%D1%9A%D0%B5.aspx>

⁷⁶ Podatke su nam ljubazno ustupile nastavnice francuskog jezika – Zorica Hinić iz Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ i Lora Bouraoui-Ristić iz Treće beogradske gimnazije.

škole, i to u tandemu ili grupno. Kriterijumi koji se uzimaju u obzir su – primerenost sastava, razumevanje teme, preciznost, koherentnost i jezička tačnost.

Usmeni deo prijemnog ispita sastoji se od razgovora sa dva člana ispitne komisije na neku od svakodnevnih tema koje su bliske učenicima i preuzete iz programa za osnovnu školu. Ovaj deo ispita traje desetak minuta i takođe nosi 5 bodova. Kandidat najpre ima pet minuta da se pripremi za razgovor o temi koju je nasumično izvukao, a potom razgovor sa komisijom traje oko pet minuta.

Kao i za pisanu produkciju, ni za ocenjivanje usmene produkcije učenika još uvek ne postoje zvanično propisani kriterijumi. Pa ipak, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja daje smernice ispitnim komisijama gimnazija⁷⁷. Prema smernicama Ministarstva, članovi komisije trebalo bi da ocenjuju usmeno izražavanje (u skladu sa društvenom konvencijom i temom), rečnik (pravilnu upotrebu reči u odgovarajućem kontekstu), gramatiku (preciznu upotrebu osnovnih gramatičkih oblika), izgovor (kao i ritam i intonaciju) i fluentnost (tečno izražavanje, ujednačenom brzinom, sa povremenim kratkim pauzama). Svaki od pet kriterijuma nosi između 0,25 i 1 boda.

U Desetoj beogradskoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“, za ocenjivanje usmenog dela prijemnog ispita koristi se tabela br. 3⁷⁸.

⁷⁷ Uvid u smernice omogućila nam je Marija Krneta, rukovodilac Grupe za opšte srednje i umetničko obrazovanje Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

⁷⁸ Uvid u kriterijume za ocenjivanje usmenog dela prijemnog ispita iz francuskog jezika ljubazno nam je omogućila Zorica Hinić, nastavnica francuskog jezika u Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“.

Tabela 3. Kriterijumi za ocenjivanje usmenog dela prijemnog ispita u Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“

Kriterijumi za ocenjivanje učenika na usmenom delu prijemnog ispita					
Vodenje razgovora	Rečnik	Gramatika	Izgovor	Fluentnost	Svega
Usaglašen sa društvenom konvencijom i temom	Aдекватna upotreba reči u odgovarajućem kontekstu	Precizna upotreba osnovnih gramatičkih oblika	Izgovor razumljiv, ritam i intonacija prihvatljivi	Govori tečno i određenom ujednačenom brzinom, sa povremenim kratkim pauzama	
POENI					
0.25-1	0.25-1	0.25-1	0.25-1	0.25-1	Maks. 5

IV.3. Sadržaj i način polaganja maturalnog ispita za učenike dvojezičnih odeljenja

Kada je reč o polaganju završnog ispita za dvojezična odeljenja na kraju četvrtog razreda srednje škole, organizacija ispita je ista kao i za ostale profile, ali se delimično razlikuje po sadržaju. Zakonski okvir koji uređuje polaganje mature definisan je članom 58, 59, 60 i 61. *Zakona o srednjoj školi*, članu 78. *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*⁷⁹ kao i podzakonskim aktima kojima se reguliše polaganje mature, kao što je *Pravilnik o*

⁷⁹ Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja „Službeni glasnik RS“, br. 88/2017

*nastavnom planu i programu za gimnazije*⁸⁰, koji uređuje sadržaj i način polaganja maturalnog ispita.

Prema ovom Pravilniku, maturalni ispit se sastoji iz zajedničkog i izbornog dela. Zajednički deo polaže se pismeno iz maturalnog jezika i književnosti, stranog jezika ili matematike, dok se u okviru izbornog dela piše i brani maturalni rad.

Budući da su učenici dvojezičnih odeljenja obavezni da najmanje jedan maturalni predmet polažu na stranom jeziku, u pismenoj formi i usmeno, oni obavezno rade pismeni ispit iz stranog jezika⁸¹, a maturalni rad pišu i brane usmeno na stranom jeziku, iz jednog od predmeta koje su tokom školovanja pratili na tom jeziku (Vučo, 2009a).

U svedočanstvu koji srednja škola izdaje učenicima na kraju završenog razreda, u napomeni se navode maturalni predmeti čiju su nastavu bilingvalni učenici pohađali delom na stranom jeziku.

Kada je reč o srpsko-francuskoj dvojezičnoj nastavi, učenici na kraju srednje škole, pored svedočanstva o položenom maturalnom ispitu, dobijaju uverenje Republike Francuske⁸² kojim ambasador Francuske u Srbiji potvrđuje da je učenik pohađao bilingvalnu nastavu na francuskom jeziku. Zahvaljujući ovom uverenju, učenik je oslobođen provere nivoa jezičkih veština prilikom upisa na francuske institucije visokog stepena obrazovanja.

⁸⁰ „Službeni glasnik SRS - Prosvetni glasnik”, broj 5/90 i „Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik“, broj 3/91, 3/92, 17/93, 2/94, 2/95, 8/95, 23/97, 2/2002, 5/2003, 10/2003, 11/2004, 18/2004, 24/2004, 3/2005, 11/2005, 2/2006, 6/2006, 12/2006, 17/2006, 1/2008, 8/2008, 1/2009, 3/2009, 10/2009, 5/2010 i 7/2011

⁸¹ Pismeni ispit se sastoji iz prevoda nepoznatog teksta (književni, naučno-popularni, publicistički), dužine 15-20 redova, sa stranog na maturalni jezik, uz upotrebu rečnika (Vučo, 2014: 140).

⁸² Prilog br.1

S tim u vezi, od dvojezičnih učenika se očekuje da po završenom srednjem obrazovanju imaju jezičku kompetenciju najmanje na nivou B2, koja pruža mogućnost praćenja akademske nastave na stranim univerzitetima⁸³ (Vučo, 2009: 324; 2014: 142).

IV.4. Rasprostranjenost dvojezične nastave na francuskom jeziku u Srbiji

U ovom segmentu ćemo prikazati škole i različite modalitete bilingvalne nastave koja se sprovodi na francuskom jeziku na teritoriji Republike Srbije. U tekućoj školskoj 2017/2018. godini, nastava delom na francuskom jeziku ostvaruje se u jednoj osnovnoj i sedam srednjih škola – OOŠ „Vladislav Ribnikar“, Trećoj beogradskoj gimnaziji, Desetoj beogradskoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“, Gimnaziji „Piroć“, Valjevskoj gimnaziji, Gimnaziji „Svetozar Marković“ iz Niša, Gimnaziji „Jovan Jovanović Zmaj“ i u Karlovačkoj gimnaziji.

Kada je reč o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, dvojezična srpsko-francuska nastava sprovodi se u OOŠ „Vladislav Ribnikar“ od školske 2004/2005. godine⁸⁴, i to u sedmom i osmom razredu. Kako bi mogli da se uključe u bilingvalnu nastavu, učenici polažu kvalifikacioni test na početku sedmog razreda koji obuhvata testiranje sve četiri jezičke veštine. Pored šest časova francuskog jezika nedeljno, učenici prate nastavu matematike, hemije, biologije, tehničkog i informatičkog obrazovanja na francuskom jeziku. Za realizaciju nastave su zaduženi školski nastavnici nejezičkih predmeta koji ispunjavaju

⁸³ Zajednički evropski referentni okvir za žive jezike (ZEROJ) definiše šest nivoa jezičke kompetencije za četiri veštine (čitanje, pisanje, slušanje i govor), koji se mogu koristiti radi praćenja napretka u procesu učenja stranih jezika. Nivoi su klasifikovani u tri grupe – kandidat početnik (eng. *Basic User*) za nivoe A1 i A2; Napredni kandidat (eng. *Independent User*), koji podrazumeva B1 i B2 nivo; Samostalni kandidat (eng. *Proficient User*) za nivo C1 i C2.

⁸⁴ Podaci o dvojezičnoj nastavi na francuskom jeziku u OOŠ „Vladislav Ribnikar“ preuzeti su sa zvaničnog sajta škole: <http://os-ribnikar.edu.rs/dvojezicna-nastava> (sajtu pristupljeno 23.7.2017)

uslov o B2 nivou francuskog jezika. Pored predmetnih nastavnika, u nastavi je prisutan i lektor za francuski jezik.

Sa druge strane, na nivou srednje škole, nastava se izvodi na opštem, društveno-jezičkom, prirodno-matematičkom i filološkom smeru, i to u šest različitih gradova. Dvojezična nastava prati zvanično propisan nastavni plan i program za gimnaziju, s tim što se između 30% i 45% nastave na godišnjem nivou ostvaruje na francuskom jeziku. Ostvarivanje CLIL nastave na francuskom jeziku predviđeno je od prvog do četvrtog razreda u svim školama. Škole same biraju koji će se nastavni predmeti delimično pratiti na francuskom jeziku. Izbor nejezičkih predmeta pre svega zavisi od nastavnog plana i programa za gimnaziju (npr. nastava filozofije će se predavati na francuskom jeziku u četvrtom razredu) i od raspoloživosti predmetnih nastavnika u školama koji su zainteresovani da učestvuju u bilingvalnoj nastavi. Nastavu nejezičkih disciplina na francuskom jeziku sprovode predmetni nastavnici samostalno. Po pravilu, pored predmetnih nastavnika, u bilingvalnu nastavu je uključen i strani lektor, koji je izvorni govornik francuskog jezika.

U nastavku ćemo detaljnije predstaviti modele srpsko-francuske nastave zastupljene u sedam pomenutih gimnazija, sa posebnim osvrtom na statističke podatke za svaku srednju školu posebno – broj upisanih učenika po školskim godinama od početka realizacije programa, broj nastavnika koji su uključeni u program i broj predmeta koji se predaju na francuskom jeziku tokom četiri godine školovanja.

Naš cilj je da utvrdimo da li interesovanje učenika i nastavnika za ovaj vid nastave raste, stagnira ili opada, kao i da uporedimo različite modalitete po školama. Na taj način ćemo moći da izvedemo zaključak o budućoj perspektivi ovog vida nastave u Srbiji.

Želimo da napomenemo da smo sve podatke u vezi sa brojem učenika, nastavnika i nejezičkih disciplina dobili ljubaznošću zaposlenih u gimnazijama sa CLIL nastavom na francuskom jeziku. Budući da je raspoloživost podataka direktno zavisila od kolega zaposlenih u gimnazijama, za pojedine škole smo u mogućnosti da pružimo detaljnije podatke nego za duge.

Dodaćemo i to da zvanična dugoročna statistika o broju upisanih učenika u prvi razred, broju nastavnika i nejezičkih predmeta ne postoji ni u gimnazijama, ni u Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, niti u Republičkom zavodu za statistiku.

IV.4.1. Dvojezična srpsko-francuska nastava u Trećoj beogradskoj gimnaziji

Ovo je prva gimnazija u Republici Srbiji u kojoj je uvedena dvojezična nastava na francuskom jeziku i ostvaruje se već četrnaest godina. CLIL nastava se sprovodi na društveno-jezičkom smeru, a za učenike francuski jezik ima status prvog stranog jezika. Škola poseduje plaketu za kvalitet dvojezične nastave na francuskom jeziku „Label France Éducation“, koju dodeljuje Ministarstvo za Evropu i inostrane poslove Republike Francuske⁸⁵.

Uprkos našim višemesečnim naporima da prikupimo kompletne statističke podatke o dvojezičnoj srpsko-francuskoj nastavi u ovoj gimnaziji, nadležni nisu bili u mogućnosti da nam omoguće uvid u kompletnu dokumentaciju zbog prevelikog broja obaveza. Pa ipak, u mogućnosti smo da predstavimo delimičnu statistiku kojom raspolažemo.

Školske 2004/2005. godine, upisano je jedno odeljenje bilingvalne nastave, pri čemu je polovina učenika pratila CLIL nastavu na francuskom, a druga polovina na italijanskom

⁸⁵ Više o ovom priznanju u poglavlju II.4.

jeziku (Vučo, 2005b). Vremenom je broj učenika rastao, pa tako danas postoji po jedno dvojezično odeljenje na francuskom i italijanskom jeziku. U tabeli br. 4 prikazan je broj upisanih učenika u francusko odeljenje po školskim godinama za koje posedujemo precizne podatke.

Tabela 4. *Treća beogradska gimnazija: podaci o broju učenika upisanih u prvi razred*⁸⁶

Školska godina	Broj upisanih učenika u I razred
2004/2005. godina	18
2005/2006. godina	16
2013/2014. godina	34
2014/2015. godina	30
2015/2016. godina	26
2016/2017. godina	22
2017/2018. godina	30

Iako ne raspoložemo kompletnom statistikom za sve generacije, na osnovu prikazanih podataka može se zaključiti da broj upisanih učenika po školskim godinama varira.

Međutim, interesovanje za francusku dvojezičnu nastavu u Trećoj beogradskoj gimnaziji

⁸⁶ Za šk. 2004/2005. godinu podatak smo dobili ljubaznošću dr Ljiljane Đurić sa Filološkog fakulteta u Beogradu; Za šk. 2005/2006. godinu podatak je preuzet iz rada dr Julijane Vučo, koji je dostupan putem sledeće reference: Prva iskustva u razvoju dvojezične nastave u Srbiji. U: *Reading Across Borders: Papers in Literacy and Language Studies*. (str. 245-257). Nikšić: Filozofski fakultet; Podatak za šk. 2013/2014. i 2014/2015. godinu ustupljen nam je od strane Francuskog instituta u Beogradu; Podatak za šk. 2015/2016. godinu distavljen nam je od nastavnica iz gimnazije; Za šk. 2016/2017. godinu broj učenika smo preuzeli sa zvaničnog sajta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja: <http://www.upis.mpn.gov.rs/Cir/Prethodna-godina-pretraga/000000001607700000> (sajtu pristupljeno 25.10.2017); Za šk.2017/2018. godinu podatke o upisu smo preuzeli takođe sa zvaničnog sajta Ministarstva: <http://www.upis.mpn.gov.rs/Cir/Pocetna> (sajtu pristupljeno 25.10.2017).

svakako postoji. Tekuće školske 2017/2018. godine, Treća beogradska gimnazija je uspela da popuni kvotu od 30 učenika u dvojezičnom francuskom odeljenju i ona je jedina sa tako uspešnim upisom za razliku od stalih šest gimnazija sa CLIL nastavom na francuskom jeziku, koje nisu ispunile zvanične kvote.

Broj nastavnika i predmeta od prvog do četvrtog razreda je takođe vremenom rastao. Kada je projekat uveden, u ponudi su bila četiri nastavna predmeta koja su se slušala na francuskom jeziku – Istorija, Hemija, Geografija i Računarstvo i informatika (Vučo, 2005b: 248). Nekoliko godina kasnije, prema informacijama dobijenim iz Francuskog instituta u Beogradu⁸⁷, školske 2013/2014. godine u ponudi je bilo devet nejezičkih predmeta, a godinu dana kasnije osam, koliko je ostalo do danas. Najzad, predmeti koji se slušaju na francuskom jeziku tekuće školske 2017/2018. godine i koje predaje sedam nastavnica su: Istorija, Fizika, Likovna kultura, Muzička kultura, Geografija, Hemija, Logika i Filozofija (logiku i filozofiju predaje ista nastavnica)⁸⁸.

Zaključujemo stoga da u Trećoj beogradskoj gimnaziji postoji dovoljno interesovanje učenika za CLIL nastavu na francuskom jeziku, s jedne strane, i nastavnika nejezičkih predmeta sa druge strane, što u ovoj školi osigurava kontinuitet i opstanak dvojezične srpsko-francuske nastave i u budućnosti. Blizina OoŠ „Vladislav Ribnikar“, gde takođe postoji bilingvalni program na francuskom jeziku, i gde se francuski kao strani jezik uči sa

⁸⁷ Podaci Francuskog instituta u Beogradu dostavljeni su nam ljubaznošću Kler Bilije, koordinatorke za dvojezičnu nastavu.

⁸⁸ Podatke o nejezičkim predmetima koje smo naveli preuzeli smo sa zvaničnog sajta gimnazije: <http://www.trecagimnazija.edu.rs/wp-content/uploads/2017/11/plan-rada-skole.pdf> (sajtu pristupljeno 22.11.2017). Međutim, prema podacima koje nam je ustupila Tatjana Jovanović iz Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 6 nastavnika nejezičkih predmeta je uključeno u CLIL nastavu od I do IV razreda.

povećanim fondom časova od prvog razreda, značajno doprinosi prilivu učenika u dvojezično francusko odeljenje u Trećoj beogradskoj gimnaziji.

IV.4.2. Dvojezična srpsko-francuska nastava u Gimnaziji „Svetozar Marković“

Gimnazija „Svetozar Marković“ iz Niša je druga po redu srednja škola koja se uključila u projekat dvojezične srpsko-francuske nastave. Kao i Treća beogradska gimnazija, jedna je od 209 obrazovnih ustanova u svetu kojoj je dodeljena plaketa „Label France Éducation“ za kvalitet dvojezične nastave na francuskom jeziku.

Dvojezično odeljenje upisuje maksimalno 30 učenika, od čega je jedna polovina uključena u srpsko-francusku, a druga polovina u srpsko-englesku nastavu. U dvojezičnom odeljenju se sprovodi nastavni plan i program za prirodno-matematički smer. Pored časova francuskog kao prvog stranog jezika, učenici imaju dodatne časove sa francuskim lektorom (sat vremena nedeljno sa učenicima prvog, drugog i trećeg razreda)⁸⁹. U ponudi je između četiri i pet nejezičkih predmeta po razredu. Statistika o broju upisanih učenika po generacijama može se videti u tabeli br. 5.

Tabela 5. *Gimnazija „Svetozar Marković“: podaci o broju upisanih učenika u prvi razred⁹⁰*

Školska godina	Broj upisanih učenika u I razred
2009/2010. godina	15
2010/2011. godina	12
2011/2012. godina	15

⁸⁹ Sve informacije nam je ljubazno ustupila Dušanka Tošić-Milojković, nastavnica francuskog jezika u gimnaziji.

⁹⁰ Podatke o broju upisanih učenika dobili smo od kolegice Dušanke Tošić-Milojković.

2012/2013. godina	9
2013/2014. godina	10
2014/2015. godina	15
2015/2016. godina	15
2016/2017. godina ⁹¹	10
2017/2018. godina	10

U školu je, dakle, prosečno upisano 12 učenika prvog razreda po školskoj godini. U četiri generacije je i ispunjena kvota od 15 učenika u odeljenju. Na osnovu datih podataka možemo zaključiti da postoji dovoljan priliv učenika.

Gimnazija „Svetozar Marković“ stalno radi na proširenju nastavnog kadra, kako bi se nastavilo sa proširivanjem projekta dvojezične nastave na francuskom jeziku. Kada se započelo sa realizacijom projekta u nastavu je bilo uključeno pet nastavnika nejezičkih predmeta, a danas kolektiv broji osam nastavnika. Nažalost, nisu nam bili dostupni podaci za sve školske godine posebno.

⁹¹ Podatak o 10 upisanih učenika šk. 2016/2017. godine dobili smo od predstavnika gimnazije, dok na zvaničnom sajtu Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja stoji da je te školske godine upisano 15 učenika: <http://www.upis.mpn.gov.rs/Cir/Prethodna-godina-pretraga/250000001615070000> (sajtu pristupljeno 24.10.2017).

Tabela 6. Gimnazija „Svetozar Marković“: podaci o broju nastavnika i nejezičkim predmetima na francuskom jeziku⁹²

Školska godina	Broj nastavnika nejezičkih predmeta	Nejezički predmeti na francuskom jeziku od I do IV razreda
2009/2010. godina	5	Matematika, Računarstvo i informatika, Istorija, Geografija, Hemija
2015/2016. godina	8	Matematika, Računarstvo i informatika, Istorija, Geografija, Hemija, Filozofija
2016/2017. godina	8	Matematika, Računarstvo i informatika, Istorija, Geografija, Hemija, Filozofija
2017/2018. godina	8	Matematika, Računarstvo i informatika, Istorija, Geografija, Hemija, Filozofija

U tekućoj školskoj godini, na francuskom jeziku predaje po jedan nastavnik istorije, geografije, računarstva i informatike i filozofije, kao i po dva nastavnika matematike i hemije.

Pored osam nastavnika nejezičkih predmeta koji su aktivno uključeni u nastavu, još troje kolega će se priključiti timu kada dosegnu nivo B1 francuskog jezika. Radi se o jednoj nastavnici fizike i dve kolegice koje predaju biologiju.

Budući da Gimnazija „Svetozar Marković“ ulaže napore da proširi bilingvalnu nastavu na francuskom jeziku, da su nastavnici škole motivisani da učestvuju u programu, te da je

⁹² Podatke o broju upisanih učenika dobili smo od kolegice Dušanke Tošić-Milojković.

stabilan broj učenika koji se upisuje u prvi razred, ova gimnazija predstavlja pozitivan primer funkcionisanja i organizacije CLIL nastave.

IV.4.3. Dvojezična srpsko-francuska nastava u Gimnaziji „Jovan Jovanović Zmaj“

Ovo je jedina gimnazija sa CLIL nastavom na francuskom jeziku u Novom Sadu. Kao i Treća beogradska gimnazija i Gimnazija „Svetozar Marković“, ova novosadska škola je članica mreže „Label France Éducation“. U ponudi škole je i dvojezična nastava na engleskom, nemačkom i ruskom jeziku.

Kvota za upis učenika u prvi razred za sve pomenute jezike je 15 učenika, a nastava na stranom jeziku se izvodi na prirodno-matematičkom smeru.

Učenici upisani u dvojezično srpsko-francusko odeljenje imaju 2 časa francuskog jezika nedeljno, što je isti fond časova kao i za engleski, koji je učenicima drugi strani jezik.

Pored nastavnice francuskog jezika, još četiri nastavnika nejezičkih predmeta svake školske godine predaju delimično na francuskom jeziku, od prvog do četvrtog razreda.

Tabela 7. Gimnazija „Jovan Jovanović Zmaj“: podaci o broju upisanih učenika u prvi razred, nastavnicima i nejezičkim predmetima⁹³

Školska godina	Broj upisanih učenika u I razred	Nejezički predmeti na francuskom jeziku od I do IV razreda	Ukupan broj nastavnika nejezičkih predmeta
2010/2011. godina	14	Fizika, Biologija, Hemija, Matematika	4
2011/2012. godina	4	Fizika, Biologija, Hemija, Matematika	4
2012/2013. godina	16	Fizika, Biologija, Hemija, Matematika	4
2013/2014. godina	6	Fizika, Biologija, Hemija, Matematika	4
2014/2015. godina	8	Fizika, Biologija, Hemija, Matematika	4
2015/2016. godina	7	Fizika, Biologija, Hemija, Matematika	4
2016/2017. godina	14	Fizika, Biologija, Hemija, Matematika	4
2017/2018. godina	10	Fizika, Biologija, Hemija, Matematika	4

Prema podacima kojima raspolažemo, prosečno se deset učenika upisuje u francusko odeljenje. Broj učenika varira i nije stabilan po školskim godinama. Između 2013. i 2016. godine broj učenika je bio značajno smanjen. Od tada se ipak beleži rast, mada je ove

⁹³ Podatke nam je ljubazno dostavila Maja Milutinović, školska psihološkinja.

školske godine upisano manje učenika nego prethodne. Na osnovu ovih podataka zaključujemo da interesovanje za srpsko-francusku nastavu varira među učenicima osnovnih škola.

Sa druge strane, broj nastavnika i nejezičkih predmeta koji se delimično predaju na francuskom jeziku je konstantan i nije se menjao od početka projekta. Četiri prirodne nauke se predaju na francuskom jeziku, što je u skladu sa činjenicom da se nastava ostvaruje na prirodno-matematičkom smeru.

U Gimnaziji „Jovan Jovanović Zmaj“, jedinstvenom srednjom školom sa dvojezičnom nastavom na čak četiri strana jezika, opstanak i razvoj nastave na francuskom jeziku zavisi pre svega od broja učenika, jer je kvota od 15 učenika bila ispunjena jedino 2012/2013. godine. Ako pogledamo rezultate upisa u dvojezična odeljenja na svim stranim jezicima za školsku 2017/2018. godinu, možemo primetiti da su kvote za ruski, nemački i engleski jezik ispunjene u prvom krugu, dok je za francuski jezik ostalo 5 slobodnih mesta⁹⁴.

Za razliku od broja upisanih učenika koji varira, broj nastavnika i nejezičkih predmeta je konstantan i pruža stabilnost i kontinuitet CLIL nastavi na francuskom jeziku u ovoj gimnaziji.

⁹⁴ Podatke o upisu u prvi razred gimnazije „Jovan Jovanović Zmaj“ iz Novog Sada konsultovali smo na zvaničnom sajtu Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja: <http://www.upis.mpn.gov.rs/Cir/Srednje-skole-pretraga/060280841600000000> (sajtu pristupljeno 25.10.2017)

IV.4.4. Dvojezična srpsko-francuska nastava u Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“

Ovo je još jedna beogradska srednja škola sa dvojezičnom nastavom na francuskom jeziku. Pored bilingvalne nastave na francuskom, gimnazija upisuje jedno odeljenje CLIL nastave na engleskom jeziku.

Gimnazija je opšteg smera i francuski jezik se dvojezičnim učenicima računa kao drugi strani jezik. Pored redovnih časova francuskog jezika, učenici imaju dodatne časove za stranim lektorom, koji je izvorni govornik francuskog jezika. U svakom razredu učenici časove između tri i pet nejezičkih disciplina prate na francuskom jeziku. Nejezičke discipline se po razredima menjaju, u skladu sa nastavnim planom i programom za gimnaziju opšteg smera, propisanog od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Do sada su se odškolovale tri generacije učenika uključenih u dvojezičnu nastavu na francuskom jeziku. Pored broja upisanih učenika u prvi razred po generaciji, u ovom slučaju raspoložemo i brojem bilingvalnih učenika koji su maturirali po ovom programu.

Broj upisanih učenika od godine do godine se menja. Ne možemo uočiti kontinuiran rast broja učenika, mada do sada nije bilo manje od 17 učenika u odeljenju, što je dovoljan broj za formiranje jednog odeljenja prvog razreda. U proseku, bilingvalnu nastavu prati 20 učenika po generaciji.

Tabela 8. Deseta gimnazija: podaci o broju upisanih učenika u prvi razred, nastavnicima i nejezičkim disciplinama⁹⁵

Školska godina	Broj upisanih učenika u I razred	Nejezički predmeti na francuskom jeziku od I do IV razreda	Ukupan broj nastavnika nejezičkih predmeta
2011/2012. godina	18 (završilo 15)	Matematika, Fizika, Građansko vaspitanje, Istorija, Biologija	5
2012/2013. godina	25 (završilo 24)	Matematika, Fizika, Građansko vaspitanje, Istorija, Biologija	5
2013/2014. godina	17 (završilo 14)	Matematika, Fizika, Građansko vaspitanje, Istorija, Biologija, Filozofija	6
2014/2015. godina	17	Matematika, Fizika, Građansko vaspitanje, Istorija, Biologija, Filozofija	6
2015/2016. godina	25	Biologija, Istorija, Građansko vaspitanje, Fizika, Fizičko vaspitanje, Matematika, Filozofija	7

⁹⁵ Podatke za prethodne školske godine nam je ljubazno ustupila koleginica Zorica Hinić iz Desete gimnazije „Mihajlo Pupin”. Podaci za školsku 2017/2018. godinu preuzeti su sa zvaničnog sajta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja: <http://www.upis.mpn.gov.rs/Cir/Pocetna> (sajtu pristupljeno 25.10.2017).

2016/2017. godina	18	Biologija, Istorija, Građansko vaspitanje, Fizika, Fizičko vaspitanje, Filozofija	6
2017/2018. godina	21	Biologija, Građansko vaspitanje, Sociologija, Istorija, Fizika, Fizičko vaspitanje, Filozofija	7

Kao što je prikazano u tabeli br. 8, u prve tri generacije razlikuje se broj učenika koji su upisali prvi razred i maturirali po CLIL programu. Prema informacijama koje su nam pružile razredne starešine⁹⁶ odgovarajućih odeljenja, u prvoj generaciji četvrti razred je završilo 15 učenika, budući da je jedan učenik prešao na vandredno školovanje, jedan se preselio u inostranstvo i jedan učenik je nastavio školovanje u drugoj srednjoj školi. U drugoj generaciji je takođe jedan učenik prešao u drugu srednju školu, te je maturiralo ukupno 24 učenika. U trećoj generaciji su tri učenika ispisana iz dvojezičnog odeljenja, jer su prešli u druge gimnazije.

Broj nastavnika nejezičkih disciplina se takođe vremenom menjao, ali je stabilan. Broj se smanjuje ukoliko nastavnici napuste školu ili su privremeno sprečeni za rad usled bolovanja ili porodiljskog odsustva. Trenutno, jedna nastavnica matematike pohađa časove francuskog jezika i priprema se da se priključi timu CLIL predavača.

⁹⁶ Nastavnice francuskog jezika – Zorica Hinić i Koviljka Pozder.

Na osnovu dosadašnje statistike o broju učenika možemo zaključiti da je nastava dobro organizovana i funkcionalna, pre svega zahvaljujući naporima i entuzijazmu predmetnih nastavnika.

IV.4.5. Dvojezična srpsko-francuska nastava u Karlovačkoj gimnaziji

Pored gimnazije iz Novog Sada, ovo je još jedna gimnazija koja učenicima pruža mogućnost nastave na francuskom jeziku u južnobačkom okrugu. Za razliku od drugih srednjih škola sa dvojezičnom nastavom na francuskom jeziku, Karlovačka gimnazija je filološka gimnazija, te upisuje obdarene učenike u oblasti živih i klasičnih jezika. Dakle, već se u redovnim odeljenjima upisuju učenici koji imaju izraženu sklonost ka stranim jezicima. Kvota za upis učenika u prvi razred koji se opredeljuju za francuski jezik je 12 učenika.

Učenici koji se opredele za srpsko-francusku dvojezičnu nastavu, pored nedeljnog fonda od pet časova francuskog jezika i dva časa nedeljno sa stranim lektorom, imaju priliku i da 30% nastave nejezičkih predmeta prate na francuskom jeziku⁹⁷.

Karlovačka gimnazija je do sada upisala četiri generacije bilingvalnih učenika. U proseku 10 učenika prati dvojezičnu srpsko-francusku nastavu po generaciji. Rekordan broj upisanih učenika u bilingvalno odeljenje prvog razreda zabeležen je u prvoj generaciji učenika. Kasnije se beleži pad, a od školske 2015/2016. godine nije bilo upisanih učenika u

⁹⁷ Informacije smo preuzeli sa zvaničnog sajta Karlovačke gimnazije:
<http://www.karlgimnazija.edu.rs/nastava/bilingvalna-nastava-na-francuskom-jeziku> (sajtu pristupljeno 25.10.2017)

prvi razred. Od tada se nastava izvodi u razredima gde ima učenika koji prate bilingvalnu nastavu.

Tabela 9. *Karlovačka gimnazija: podaci o broju upisanih učenika u prvi razred, nastavnicima i nejezičkim predmetima*⁹⁸

Školska godina	Broj upisanih učenika u I razred	Nejezički predmeti na francuskom jeziku od I do IV razreda	Ukupan broj nastavnika nejezičkih predmeta
2012/2013. godina	14	Književnost, Likovna kultura, Muzička kultura, Računarstvo i informatika, Fizičko vaspitanje	5
2013/2014. godina	10	Književnost, Likovna kultura, Muzička kultura, Računarstvo i informatika, Fizičko vaspitanje	5
2014/2015. godina	9	Književnost, Likovna kultura, Muzička kultura, Računarstvo i informatika, Fizičko vaspitanje	5
2015/2016. godina	8	Književnost, Likovna kultura, Muzička kultura, Fizičko vaspitanje	4

⁹⁸ Podatke nam je ljubazno prosledila koleginica Milica Francuz, nastavnica francuskog jezika iz Karlovačke gimnazije.

2016/2017. godina	-	Književnost, Likovna kultura, Muzička kultura, Fizičko vaspitanje	4
2017/2018. godina	-	Književnost, Likovna kultura, Muzička kultura, Fizičko vaspitanje	4

Kako nam je rečeno iz Karlovačke gimnazije, razlog zbog kojeg se ne upisuju nove generacije dvojezičnih učenika je „birokratski problem“. Treba napomenuti da se nažalost i inače primećuje opadanje interesovanja za francuski jezik u Karlovačkoj gimnaziji, budući da je školske 2016/2017. godine upisano svega troje učenika, a školske 2017/2018. godine četvoro učenika, što je najniži broj u odnosu na druge jezike u ponudi⁹⁹.

Sa druge strane, broj nejezičkih predmeta i nastavnika se tokom godina nije značajno menjao, izuzev izostanka Računarstva i informatike sa spiska nejezičkih predmeta od školske 2015. godine.

Imajući u vidu činjenicu da poslednje tri godine u gimnaziji nije bilo novoupisanih učenika u bilingvalno odeljenje i da 2018. godine treba da maturira poslednja generacija po ovom nastavnom programu, postoji rizik da dvojezična srpsko-francuska nastava nestane iz Karlovačke gimnazije. To je jedina srednja škola, od ukupno sedam, u kojoj dvojezična srpsko-francuska nastava neće opstati, ukoliko se naredne školske 2018/2019. godine ne upiše nova generacija učenika.

⁹⁹ Podatke smo preuzeli sa stranica o upisu u srednju školu sa zvaničnog sajta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja: <http://www.upis.mpn.gov.rs/Cir/Prethodna-godina-pretraga> i <http://www.upis.mpn.gov.rs/Cir/Srednje-skole-pretraga> (sajtu pristupljeno 25.10.2017.).

IV.4.6. Dvojezična srpsko-francuska nastava u Gimnaziji „Piroć“

U gimnaziji u Piroću do sada su odškoloćane dve generacije dvojezićnih ućenika na francuskom jeziku. CLIL nastava se ostvaruje na prirodno-matematićkom smeru, kroz sve ćetiri godine školovanja. Francuski jezik se ućenicima predaje kao drugi strani jezik, dok odabir nejezićkih predmeta koji se delimićno predaju na francuskom jeziku zavisi od zvanićnog nastavnog plana i programa za prirodno-matematićki smer.

Kvota za upis u dvojezićno odeljenje prvog razreda je 30 ućenika. U bilingvalnom odeljenju do sada nisu bila popunjena sva mesta. U proseku se godišnje u prvi razred upiše 23 ućenika. Broj upisanih ućenika varira i ne moćemo ustanoviti znaćajan trend rasta ili opadanja priliva ućenika na duće staze. Mećutim, na osnovu podataka kojima raspolaćemo, opaćamo blagi pad poslednje dve školske godine, kada se broj upisanih ućenika spustio ispod 20, što je znaćajno manje u odnosu na propisanu zvanićnu kvotu:

Tabela 10. *Gimnazija Piroć: podaci o broju upisanih ućenika u prvi razred¹⁰⁰*

Školska godina	Broj upisanih ućenika u I razred
2012/2013. godina	26
2013/2014. godina	24
2014/2015. godina	27
2015/2016. godina	23

¹⁰⁰ Podatke smo dobili ljubaznošću Bratislava Krstića, direktora gimnazije.

2016/2017. godina ¹⁰¹	16
2017/2018. godina	19

Kada govorimo o nejezičkim predmetima koji se tokom školovanja delimično predaju na francuskom jeziku, njihov broj je stabilan i škola se trudi da proširi nastavni kadar koji je obučen za rad u dvojezičnim odeljenjima. Spisak od šest nejezičkih predmeta i broj nastavnika koji predaje CLIL odeljenjima na francuskom jeziku može se videti u tabeli br. 11.

Tabela 11. *Gimnazija Pirot: nejezički predmeti i nastavnici koji predaju na francuskom jeziku¹⁰²*

Nejezički predmeti na francuskom jeziku	Broj nastavnika
Geografija	1
Biologija	2
Hemija	1
Računarstvo i informatika	1
Matematika	
Građansko vaspitanje	1
Ukupno	6

¹⁰¹ Podatak o 16 upisanih učenika šk.2016/2017. godine dobili smo od Bratislava Krstića, direktora gimnazije, dok na zvaničnom sajtu Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja stoji da je iste školske godine upisano 15 učenika: <http://www.upis.mpn.gov.rs/Cir/Prethodna-godina-pretraga/230000001615070000> (sajtu pristupljeno 24.10.2017. godine).

¹⁰² Podatke nam je ljubazno ustupio direktor gimnazije „Pirot“.

Treba da napomenemo da isti nastavnik predaje dva nejezička predmeta na francuskom jeziku – Matematiku i Računarstvo i informatiku. Pored nastavnika koji su već aktivni u CLIL nastavi još dvoje kolega se edukuje za rad u bilingvalnim odeljenjima. U nastavu će se uključiti nastavnik matematike i nastavnik sociologije, ustava i prava građana.

Na osnovu podataka kojima raspolažemo, možemo reći da CLIL nastava u Gimnaziji „Piroć“ ima tendenciju da se očuva i proširi, i to zahvaljujući naporima nastavnog kadra koji je motivisan da se usavršava i predaje na francuskom jeziku. Taj cilj će se i ostvariti ukoliko se u budućnosti dovoljno zainteresovanih učenika bude prijavilo za učešće u projektu i položilo prijemni ispit.

IV.4.7. Dvojezična srpsko-francuska nastava u Valjevskoj gimnaziji

Ova gimnazija je do sada iznedrila jednu generaciju bilingvalnih učenika i poslednja je u nizu srednjih škola koje su počele sa realizacijom dvojezične nastave na francuskom i srpskom jeziku. Pored nastave delimično na francuskom jeziku, Valjevska gimnazija nudi i bilingvalnu nastavu na nemačkom jeziku. Dvojezično odeljenje broji najviše 30 učenika, te 15 učenika predstavlja kvotu za upis učenika u prvi razred bilingvalnog odeljenja za oba jezika. Dvojezična nastava se ostvaruje na društveno-jezičkom smeru i učenici 30% nastave određenih nejezičkih predmeta prate na stranom jeziku¹⁰³.

Učenici od prvog do četvrtog razreda svake školske godine tri nejezička predmeta prate na francuskom jeziku. Fond časova francuskog jezika odgovara fondu časova prvog stranog

¹⁰³ Informacije su preuzete sa zvaničnog sajta Valjevske gimnazije:
<http://www.valjevskagimnazija.edu.rs/2010-07-26-14-16-50> (sajtu pristupljeno 26.10.2017.).

jezika. Pored redovne nastave, učenici imaju još dva školska časa francuskog jezika nedeljno. Te časove realizuje strani lektor, izvorni govornik francuskog jezika¹⁰⁴.

Prosečan broj učenika upisanih prvi razred dvojezičnog francuskog odeljenja u Valjevskoj gimnaziji je 9 učenika. Nažalost, do sada nije ispunjena kvota za upis od 15 učenika po odeljenju.

¹⁰⁴ Informacije su preuzete sa zvaničnog sajta Valjevske gimnazije:
<http://www.valjevskagimnazija.edu.rs/2010-07-26-14-16-50> (sajtu pristupljeno 26.10.2017.).

Tabela 12. Valjevska gimnazija: podaci o broju upisanih učenika u prvi razred, nastavnici i nejezičkim predmetima¹⁰⁵

Školska godina	Broj upisanih učenika u I razred	Nejezički predmeti na francuskom jeziku od I do IV razreda	Ukupan broj nastavnika nejezičkih predmeta
2013/2014. godina	12 (završilo 12)	Matematika, Računarstvo i informatika, Istorija, Fizika, Građansko vaspitanje, Biologija, Filozofija	7
2014/2015. godina	8	Matematika, Računarstvo i informatika, Istorija, Fizika, Građansko vaspitanje, Biologija, Filozofija	7
2015/2016. godina	8	Matematika, Računarstvo i informatika, Istorija, Fizika, Građansko vaspitanje, Biologija, Filozofija	7
2016/2017. godina	9	Matematika, Računarstvo i informatika, Istorija, Fizika, Građansko vaspitanje, Filozofija	6

¹⁰⁵ Podaci o dvojezičnoj nastavi dostavljeni su nam zahvaljujući direktoru gimnazije dr Vojislavu Andriću i Biljani Mariknović, nastavnici francuskog jezika. Podaci o broju upisanih učenika za šk. 2017/2018. preuzeti su sa zvaničnog sajta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja: <http://www.upis.mpn.gov.rs/Cir/Pocetna> (sajtu pristupljeno 25.10.2017).

2017/2018. godina	10	Matematika, Računarstvo i informatika, Istorija, Fizika, Građansko vaspitanje, Filozofija	6
-------------------	----	--	---

Na osnovu broja učenika upisanih po školskim godinama, možemo konstatovati da je najuspešniji upis bio kada se počelo sa primenom CLIL nastave. Od tada se beleži pad, te je dve naredne godine broj upisanih bio najniži i praktično je prepolovljen u odnosu na zvaničnu kvotu od 15 učenika. Poslednje dve školske godine se ipak primećuje blagi rast, jer je upisan svake godine po jedan učenik više. Jedan od razloga za nizak broj upisanih učenika može se tumačiti činjenicom da u gradu Valjevu postoje samo dve osnovne škole u kojima se uči francuski jezik. Takođe, veće interesovanje postoji za srpsko-nemačko dvojezično odeljenje budući da postoje atraktivniji godišnji programi za učenike u vidu redovno organizovanih boravaka u Nemačkoj i različitih radionica.

Kada analiziramo broj nastavnika i nejezičkih predmeta, on je poslednje dve godine umanjen za jedan. Među nejezičkim predmeta više nema biologije, budući da nastavnik zvanično nema položen B2 traženi nivo francuskog jezika.

Uprkos malom broju učenika po generaciji, nadamo se da će se dvogodišnji trend porasta broja upisanih učenika nastaviti, da će nastavnici nejezičkih predmeta ostati aktivni u nastavi, te da će Valjevska gimnazija nastaviti da upisuje bilingvalne učenike. Ova gimnazija je jedina srednja škola sa srpsko-francuskom nastavom u zapadnoj Srbiji.

IV.4.8. Statistika za srednje škole za školsku 2017/2018. godinu

U ovom segmentu osvrnućemo se na ukupan broj učenika koji pohađa srpsko-francusku dvojezičnu nastavu, kao i na ukupan broj nastavnika francuskog jezika i nejezičkih disciplina koji učestvuju u programu tokom 2017/2018. školske godine. Podatke koje smo dobili iz svake gimnazije posebno, statistički smo uredili i prikazali u tabeli br. 13.

Tabela 13. Pregled broja učenika i nastavnika uključenih u srpsko-francusku dvojezičnu nastavu školske 2017/2018. godine

Naziv gimnazije	Broj učenika				Ukupno učenika po gimnaziji	Broj nastavnika francuskog jezika	Broj nastavnika nejezičkih predmeta
	I razred	II razred	III razred	IV razred			
Treća beogradska gimnazija	31	24	21	26	102	3	7
Gimnazija „Svetozar Marković“	10	13	15	9	47	2	8
Gimnazija „Jovan Jovanović Zmaj“	10	14	7	8	39	1	4
Deseta gimnazija „Mihajlo Pupin“	21	18	25	16	80	2	7
Gimnazija „Piroć“	19	16	23	27	85	3	6
Karlovačka gimnazija	-	-	8	11	19	2	4
Valjevska gimnazija	10	9	8	8	35	2	6
Ukupno	101	94	107	105	407	15	42

Na osnovu podataka kojima raspolažemo za tekuću školsku godinu, CLIL nastavu na francuskom jeziku širom Republike Srbije ukupno prati 407 učenika od prvog do četvrtog razreda. Najviše učenika je u Beogradu, zatim Pirotu, Nišu, Novom Sadu, Valjevu, a najmanje u Sremskim Karlovcima.

Broj učenika zavisi od interesovanja učenika koji uče francuski jezik u osnovnoj školi za ovaj vid nastave, broja učenika koji položi prijemni ispit iz francuskog jezika, kao i od propisanih kvota za upis u dvojezično odeljenje. U gimnaziji „Svetozar Marković“, „Jovan Jovanović Zmaj“, Sremski Karlovci i u Valjevskoj gimnaziji upisuje se po pola odeljenja za francuski jezik, te se očekuje da se u ovim školama na francuskom jeziku školuje manji broj učenika.

Sa CLIL učenicima radi ukupno 15 nastavnika francuskog jezika i 42 nastavnika nejezičkih predmeta. To znači da su u proseku, po srednjoj školi, prisutna 2 nastavnika francuskog jezika i 6 nastavnika nejezičkih predmeta.

Najviše nastavnika francuskog jezika koji predaju dvojezičnim učenicima je u Trećoj beogradskoj gimnaziji i u Gimnaziji „Piroć“, ukupno po troje, dok je samo jedna nastavnica prisutna u gimnaziji „Jovan Jovanović Zmaj“.

Sa druge strane, najveći aktiv nastavnika nejezičkih disciplina je u gimnaziji u Nišu, a najmanje u Vojvodini.

Nastavnici predaju 15 različitih nejezičkih disciplina. Broj prirodnih i društvenih nauka je gotovo ekvivalentan, što smatramo povoljnim za razvoj programa bilingvalne nastave, budući da se nastava na francuskom jeziku sprovodi u tri gimnazije na prirodno-matematičkom smeru, u dve gimnazije na društveno-jezičkom i po jednoj gimnaziji opšteg

i filološkog smera. Predmeti koji su najčešće prisutni u školama su – Matematika, Fizika, Hemija, Istorija, Filozofija (4 gimnazije), zatim Biologija, Računarstvo i informatika, Geografija, Građansko vaspitanje (3 gimnazije), Likovna kultura, Muzička kultura, Fizičko vaspitanje (2 gimnazije), Sociologija, Logika, Francuska književnost (po jedna gimnazija).

IV.4.9. Kratak zaključak

Na osnovu podataka koje smo prikupili o načinu organizacije CLIL nastave po srpsko-francuskom modelu u gimnazijama na teritoriji Republike Srbije, možemo izvesti nekoliko zaključaka. Kada je reč o sličnostima u organizaciji dvojezične nastave, sve škole izvode nastavu u skladu sa CLIL pristupom, uz poštovanje nastavnih planova i programa za gimnaziju propisanih od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Takođe, sve gimnazije su u obavezi da ispunjavaju uslove propisane *Pravilnikom o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave* – učenici polažu prijemni ispit A2 nivoa francuskog jezika prema ZEROJ za upis u prvi razred dvojezičnog odeljenja, dok nastavnici nejezičkih predmeta treba da vladaju francuskim jezikom minimalno na nivou B2. U školama je prisutan i strani lektor, u skladu sa zakonom i međunarodnim sporazumom. Sve gimnazije izvode između 30% i 45% nastave odabranih predmeta na francuskom jeziku u odnosu na ukupan broj časova tih predmeta na godišnjem nivou. Predmetni nastavnici odlučuju da li će se pojedine nastavne teme, deo školskog časa ili ceo čas izvoditi na francuskom jeziku.

Sa druge strane, CLIL nastava na francuskom jeziku se po gimnazijama razlikuje u pogledu odabira nejezičkih predmeta, smera na kojem se izvodi nastava, statusa francuskog kao prvog ili drugog stranog jezika i broja učenika u odeljenjima (pola ili celo odeljenje na francuskom jeziku, u zavisnosti od propisane kvote za upis).

IV.5. Programi kontinuiranog usavršavanja CLIL nastavnika

Francuski institut u Srbiji, nekada Francuski kulturni centar, i Francuska ambasada u Beogradu od samog početka pomažu projekat dvojezične srpsko-francuske nastave.

Francuski institut (1) organizuje kurseve francuskog jezika za nastavnike nejezičkog predmeta koji žele da se uključe u projekat, (2) pruža mogućnost nastavnicima da borave u Francuskoj radi usavršavanja jezika, (3) organizuje boravak i razmenu učenika u Francuskoj, (4) organizuje dolazak stranog lektora u Srbiju i (5) koordinira radionice za nastavnike i učenike¹⁰⁶.

Od 2007. godine aktivno se organizuju seminari i radionice za nastavnike nejezičkih predmeta, kao i za nastavnike francuskog jezika, a koje vode stručnjaci iz frankofonih zemalja¹⁰⁷. Teme dosadašnjih seminara odnosile su se na način rada u dvojezičnoj nastavi, metodološke pristupe u nastavi nejezičkog predmeta, kao i na korišćenje savremenih tehnologija u nastavi. Od školske 2013. godine organizuju se seminari i radionice na temu nejezičke discipline u dvojezičnoj nastavi, koje su iskusni nastavnici nejezičkog predmeta iz gimnazija držali svojim kolegama (iz biologije, fizike, filozofije, matematike, geografije, sociologije, istorije, hemije, književnosti i informatike).

Od leta 2015. godine Francuski institut u Srbiji pruža mogućnost nastavnicima ne samo da borave u Francuskoj radi usavršavanja jezika, već i u cilju ostvarivanja projekta koji

¹⁰⁶ Podatke o saradnji škola i Francuskog instituta ljubazno nam je dala Elisabet Žijen, koordinatorka za bilingvalnu nastavu Francuskog instituta u periodu između 2012. i 2014. godine.

¹⁰⁷ Podaci Francuskog instituta u Beogradu dostavljeni su nam ljubaznošću Kler Bilije, koordinatorka za dvojezičnu nastavu.

osmisle sa učenicima¹⁰⁸. Radi se o boravku od nedelju dana ili dve nedelje širom Francuske. Zainteresovani nastavnici se početkom kalendarske godine prijavljuju na konkurs za realizaciju projekta koji bi se ostvario tokom školske godine ili letnjeg raspusta, a u prijavi navode o kakvoj vrsti projekta je reč i sa kojim francuskim ustanovama planiraju da ga ostvare. Neki od prijavljenih projekata vezani su za sport, književnost, pozorište, fiziku, filozofiju i nove tehnologije – npr. organizovanje školske olimpijade, pozorišnih i književnih radionica, debata o jezicima, kulturama i civilizacijama ili radionica na temu novih tehnologija u nastavi.

Smatramo da je podrška školama za obučavanje nastavnika neophodna u cilju obezbeđivanja i proširenja stručnog nastavnog kadra, što je na početku ostvarivanja programa bio jedan od ključnih problema. Redovni susreti, razmene iskustava sa kolegama i seminari koje organizuje Francuski institut stoga značajno doprinose usavršavanju nastavnika.

IV.6. Vannastavne aktivnosti za CLIL učenike

Pored angažmana na polju kontinuiranog usavršavanja nastavnika, Francuski institut iz godine u godinu orgaizuje različite programe i radionice za dvojezične učenike.

Za učenike dvojezičnih frankofonih odeljenja starosti od šesnaest do osamnaest godina, od 2013. godine Francuski institut sprovodi međunarodni konkurs „*Génération bilingue*“¹⁰⁹ koji podrazumeva izradu inovativnog projekta, a pobjedniku omogućava boravak u Francuskoj. Tako je, na primer, zadatak jednog od poslednjih konkursa bio da se na

¹⁰⁸ Podaci Francuskog instituta u Beogradu dostavljeni su nam ljubaznošću Kler Bilije, koordinatorke za dvojezičnu nastavu.

¹⁰⁹ Detaljnije na sajtu: <http://www.institutfrancais.com/fr/generation-bilingue> (sajtu pristupljeno 22.3.2018)

francuskom jeziku osmisli društvena igra sa temom zdravlja. Konkurs je podrazumevao izradu društvene igre i njenih pravila na francuskom jeziku, kao i usmenu prezentaciju projekta pred stručnim žirijem.

Pored toga, učenici mogu da učestvuju u radionicama i projektima koje osmisle lektori ili nastavnici uključeni u dvojezičnu nastavu. Tako su učenici iz Novog Sada i Niša imali prilike da učestvuju na međunarodnim frankofonim pozorišnim festivalima u gradu San Malo i Ortez u Francuskoj. Takođe, učenici iz Valjeva i Pirota su učestvovali u izazovu ilustrovanja francuskih izraza putem fotografije, dok su učenici iz Beograda učestvovali u kulinarskim radionicama u Ugostiteljskoj školi i naučnoj radionici na temu obnovljivih energija u Francuskom institutu u Beogradu¹¹⁰. Učenici iz Niša i Novog Sada zajedno su saradivali u okviru projekta „Slam poezija“ koje su koordinirale nastavnice francuskog jezika iz obe gimnazije zajedno sa francuskom lektorkom¹¹¹.

Ono što se još pruža kao mogućnost zainteresovanim učenicima jeste da u okviru mobilnosti učenika, u saradnji sa školama u Francuskoj, završe jedan razred u Francuskoj. Aktuelan program je naslovljen „Godinu dana u Franš Konteu“ i osmišljen je u saradnji Francuskog instituta u Srbiji sa Rektoratom Akademije iz Bezansona¹¹². Cilj ovakvog programa je da omogući dvojezičnim učenicima iz Srbije da upoznaju teorijsko i stručno obrazovanje u Francuskoj, kao i da usavrše jezičku kompetenciju na francuskom jeziku.

¹¹⁰ Podatke o radionicama za učenike dostavila nam je Kler Bilije, koordinatorka za dvojezičnu nastavu pri Francuskom institutu u Beogradu.

¹¹¹ Podatak smo dobili ljubaznošću Dušanke Tošić-Milojković, nastavnice francuskog jezika u gimnaziji „Svetozar Marković“ iz Niša.

¹¹² Detaljnije o ovom programu na zvaničnom sajtu Francuskog instituta u Srbiji:
<http://www.institutfrancais.rs/info/godinu-dana-u-frans-konteu/> (sajtu pristupljeno 22.3.2018)

Pojedine srednje škole, u okviru teritorijalnog francusko-srpskog partnerstva koju pomaže Francuska ambasada preko Francuskog instituta u Srbiji, ostvaruju programe saradnje i razmene učenika sa srednjim školama u Francuskoj¹¹³. Obično je reč o poseti učenika Srbiji ili Francuskoj u pratnji nastavnika u trajanju od nedelju dana. Učenici i nastavnici prisustvuju i učestvuju u nastavi na francuskom jeziku kod nas ili u Francuskoj, a planiraju se i turistički obilasci. Cilj ovakve saradnje je da učenici upoznaju različite kulture, upoznaju se sa školskim sistemom u Francuskoj, razmene iskustva sa vršnjacima u Francuskoj, usavrše jezička znanja. Nastavnicima ovakvi programi pružaju mogućnost razmene znanja i veština sa kolegama iz inostranstva, mogućnost saradnje na zajedničkim projektima i otkrivanje novina na pedagoškom i didaktičkom planu.

Učenici Treće beogradske gimnazije su tako ugostili vršnjake srednje škole iz Martiga, u Francuskoj, školske 2011/2012. godine, a takođe su im uzvratili posetu u Francuskoj¹¹⁴. Tokom školske 2014/2015. godine bila je ostvarena saradnja sa gimnazijom „Montalamber“ iz Pariza, te su učenici i nastavnici iz Beograda ugostili učenike i nastavnike francuske gimnazije, a potom su im uzvratili posetu u Parizu¹¹⁵. Deseta gimnazija „Mihajlo Pupin“ ima ostvarenu saradnju sa gimnazijom „Kondorse“ iz Belfora. Tokom 2014. godine naši učenici su boravili u Belforu, a naredne godine su im učenici iz Francuske uzvratili posetu¹¹⁶.

¹¹³ Zvanične informacije dostupne su na sajtu Francuskog instituta:

<http://www.institutfrancais.rs/category/profesionalci/obrazovanje-i-lingvistika/saradnja-sa-skolama/> (sajtu pristupljeno 22.3.2018)

¹¹⁴ Podatak smo dobili od Lore Bouraoui-Ristić, nastavnice francuskog jezika u Trećoj beogradskoj gimnaziji.

¹¹⁵ Detalji o poseti učenika iz Pariza mogu se videti na zvaničnom sajtu gimnazije:

<http://www.trecagimnazija.edu.rs/poseta-djaka-gimnazije-montalambert-iz-pariza/> (sajtu pristupljeno 22.11.2017)

¹¹⁶ Podatak smo dobili od Zorice Hinić, nastavnice francuskog jezika u Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“.

Budući da je izloženost učenika stranom jeziku u sklopu nastave ograničena, svaka izloženost datom jeziku van nastave je važna za napredovanje u učenju (Petrović, 1988: 20).

Stoga, rad učenika sa francuskim lektorom, organizovanje radionica i boravaka u inostranstvu imaju važan doprinos kako jezičkom usavršavanju učenika, tako i razvijanju motivacije učenika i postizanju boljih rezultata tokom školovanja. Učenici kroz radionice, u manje formalnom školskom kontekstu, mogu da prodube i primene svoja znanja, kako iz jezika, tako i iz nejezičke discipline. U radu sa francuskim lektorom, oni mogu da usavrše komunikativnu kompetenciju, dok zahvaljujući mobilnosti, mogu da unaprede jezičke i nejezičke kompetencije, steknu jedinstvena životna iskustva i oplemene ličnu kulturu.

V. DVOJEZIČNA NASTAVA NA FRANCUSKOM JEZIKU NA TERITORIJI GRADA BEOGRADA

Peto poglavlje je posvećeno organizaciji dvojezične nastave i iskustvima nastavnika i učenika sa CLIL- om na francuskom jeziku u Trećoj beogradskoj gimnaziji i Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“, budući da smo istraživanje za potrebe doktorske disertacije sproveli u ove dve škole.

Najpre ćemo se baviti prvim iskustvima sa CLIL nastavom – organizacijom nastave, prvim uočenim problemima i rezultatima ankete učenika prve generacije o načinu na koji se nastava sprovodi.

Potom ćemo predstaviti rezultate ankete koju smo sproveli među dvojezičnim učenicima školske 2015/2016. godine, a koji su ujedno bili učesnici u testiranju jezičkih kompetencija na francuskom jeziku.

Na osnovu rezultata dve ankete, sprovedene u razmaku od jedanaest godina, možemo uporediti iskustvo učenika koji su pohađali CLIL nastavu dok je još bila u povoju, sa iskustvom učenika koji učestvuju u već razrađenom projektu.

U narednom segmentu ćemo analizirati rezultate anketnog upitnika koji smo sproveli među nastavnicama francuskog jezika, biologije i istorije na temu metoda rada, upotrebe dva jezika u nastavi, nastavnih materijala, ocenjivanja učenika i opšteg stava o CLIL nastavi.

Rezultati ankete učenika i nastavnica mogu nam pomoći prilikom tumačenja rezultata testiranja pisane recepcije učenika iz tri nastavna predmeta, kao i prilikom definisanja smernica za unapređenje CLIL nastave na francuskom jeziku.

Na kraju poglavlja ćemo predstaviti rezultate opservacije po jedne nastavne jedinice iz predmeta kojima se bavimo u okviru rada (Francuski jezik, Istorija, Biologija).

V.1. Prva iskustva sa srpsko-francuskom dvojezičnom nastavom

1. septembra 2004/2005. godine dvojezična nastava na francuskom jeziku počela je da se ostvaruje u jednom odeljenju sedmog razreda OOS „Vladislav Ribnikar“ iz matematike i hemije i sa pola odeljenja prvog razreda (druga polovina je pratila nastavu na italijanskom jeziku) Treće beogradske gimnazije iz istorije, geografije, hemije i računarstva i informatike (Vučo, 2005b: 248).

Budući da nisu svi predmetni nastavnici imali predviđeni nivo znanja francuskog jezika B2 prema ZEROJ, pomoć u sprovođenju nastave u početku su pružali profesori iz Francuske škole u Beogradu i sa Univerziteta u Beogradu (Đurić, 2006: 33). Predmetni nastavnici iz gimnazije prisustvovali su časovima svojih kolega u Francuskoj školi i pohađali su intenzivne kurseve francuskog jezika pri Francuskom kulturnom centru u Beogradu (današnjem Francuskom institutu u Beogradu), a takođe su bili organizovani i studijski boravci za nastavnike u Francuskoj.

Neki od problema koji su uočeni na početku realizacije programa u Trećoj beogradskoj gimnaziji na francuskom i italijanskom jeziku bili su – nedovoljno poverenje dela nastavničkog kadra škole prema programu, nedostatak nastavnog kadra, nerešen status nastavnika koji predaju na stranom jeziku (problem norme časova), neusklađenost nastavnih programa Ministarstva sa mogućnostima koje pruža dvojezična nastava, izbor predmeta, nenaviknutost stranih i domaćih nastavnika da rade timski, neusklađenost metoda rada i ocenjivanja nastavnika, problem neusaglašenih jezičkih znanja učenika (Vučo, 2005b: 251-254).

Tada su kao glavne smernice za što uspješniju primenu dvojezične nastave navedene – eksterna evaluacija projekta, izrada pravilnika o dvojezičnoj nastavi, izrada pravilnika o specifičnom statusu nastavnika u bilingvalnoj nastavi i prisustvo koordinatora u školama (Vučo, 2005b: 255).

U međuvremenu je jedino rešeno pitanje pravilnika o bilingvalnoj nastavi i prisustva koordinatora za dvojezičnu nastavu u školama.

V.1.1. Rezultati ankete učenika prve generacije CLIL nastave na francuskom jeziku

Prema rezultatima ankete¹¹⁷ koju je 2004. godine sprovela Komisija za razvoj dvojezične nastave među učenicima prve generacije CLIL nastave na francuskom jeziku u Trećoj beogradskoj gimnaziji, možemo videti koji su bili razlozi učenika za upis u dvojezično srpsko-francusko odeljenje i kakvo je bilo mišljenje učenika o nastavi. Cilj upitnika upravo je bio da se proveriti mišljenje učenika o projektu dvojezične nastave, kao i da se na osnovu rezultata dobiju smernice za unapređenje CLIL nastave. Upitnik je popunilo 15 učenika.

Prema rezultatima ove ankete, kao glavne motive za upis u dvojezično srpsko-francusko odeljenje, anketirani učenici su u najvećem procentu izdvojili mogućnost studiranja u Francuskoj (31,7%), kao i priliku da se savlada francuski jezik (29,27%), a učenici su očekivali i da će zahvaljujući bilingvalnoj nastavi obogatiti sopstvenu kulturu (17,07%). Kao ostale razloge, učenici su naveli privrženost francuskom jeziku, održavanje nivoa govornih jezičkih kompetencija francuskog jezika, nastavak školovanja i života u inostranstvu i činjenicu da je dvojezična nastava „interesantnija“ od tradicionalne.

Iz ovoga možemo zaključiti da je većina učenika prve generacije CLIL nastave na francuskom jeziku prilikom upisa imala pre svega u vidu akademske ciljeve, dok su lični razlozi bili u drugom planu.

Kada se od učenika tražilo da daju svoje mišljenje o programu dvojezične nastave, ubedljiva većina anketiranih navela je da je zadovoljna u većoj meri (86,67%) ili u potpunosti (13,33%).

¹¹⁷ Uvid u rezultate ankete omogućila nam je dr Ljiljana Đurić sa Katedre za romanistiku Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Takođe, preko polovine ispitanika (71,43%) je odgovorilo da bi se ponovo upisalo u dvojezično odeljenje jer smatra da se projekat dobro sprovodi, 21,43% ispitanika je navelo da ne zna, dok nijedan učenik nije odgovorio negativno, misleći da se projekat loše sprovodi. Kao druge moguće odgovore (7,14%), učenici su naveli da je još rano da se izjasne ili da bi možda umesto dvojezičnog odeljenja upisali Francusku školu u Beogradu.

Na osnovu ovih podataka možemo zaključiti da je program sveukupno ispunio očekivanja učenika prve generacije učenika.

Kada je reč o zahtevima koje nastavnici postavljaju učenicima tokom nastave, 53,33% ispitanika je odgovorilo da je zahteve moguće savladati uz prosečan napor, 33,33% uz veliki napor i isti procenat učenika je odgovorio da se zahtevi mogu savladati uz neznatan napor.

Učenici su se izjasnili i o onome što prema njihovom mišljenju odgovara ili ne odgovara u CLIL nastavi.

U najvećem procentu, ispitanici su bili zadovoljni izborom nejezičkih predmeta koje delom prate na francuskom jeziku i radom nastavnika (po 33,33%), izborom stranog jezika 18,52% i u manjem procentu vremenom koje je potrebno za učenje i vannastavnim aktivnostima (po 7,41%).

Sa druge strane, ispitanici su bili nezadovoljni pre svega nastavnim materijalima (38,89%) i vremenom koje je potrebno za učenje sadržaja (33,33%). Ukupno 16,67% učenika istaklo je nezadovoljstvo vannastavnim aktivnostima i po 5,56% brojem predmeta koji se predaje na francuskom jeziku (smatrajući da treba da ih bude više) i radom nastavnika.

Učenici su u komentarima i primedbama još navodili da bi bilo poželjno da se svake godine organizuje boravak učenika u Francuskoj, da je gradivo obimno, da nije potrebno da domaći nastavnik prisustvuje časovima koji se odvijaju na francuskom jeziku, kao i da udžbenici nisu prilagođeni potrebama nastave.

Na osnovu prikazanih rezultata ankete učenika, opšti je utisak da su učenici prve generacije dvojezičnog odeljenja na francuskom jeziku bili zadovoljni projektom i da je CLIL nastava ispunila njihova očekivanja. To možemo zaključiti na osnovu 86,67% učenika zadovoljnih CLIL nastavom u većoj meri i 71,42% onih koji bi se ponovo upisali u srpsko-francusko dvojezično odeljenje.

Stiče se utisak da je nastava bila dobro organizovana, jer su učenici u velikom procentu bili zadovoljni izborom predmeta, radom nastavnika i izborom francuskog kao vehikolarnog jezika. Podsećamo da su u početku u sprovođenju nastave pomagali profesori iz Francuske škole u Beogradu i sa Filološkog fakulteta.

Međutim, upitnik ostavlja utisak da je bilo potrebno ostvariti napredak u pogledu izbora nastavnih materijala i vannastavnih aktivnosti za učenike.

U nastavku rada takođe ćemo analizirati rezultate ankete učenika koje smo sproveli tokom školske 2015/2016. godine, što će nam omogućiti da uporedimo iskustvo prve generacije učenika sa CLIL nastavom na francuskom jeziku i generacijom učenika koji pohađaju ovaj vid nastave jedanaest godina kasnije.

V.2. Rezultati nove ankete učenika uključenih u CLIL nastavu

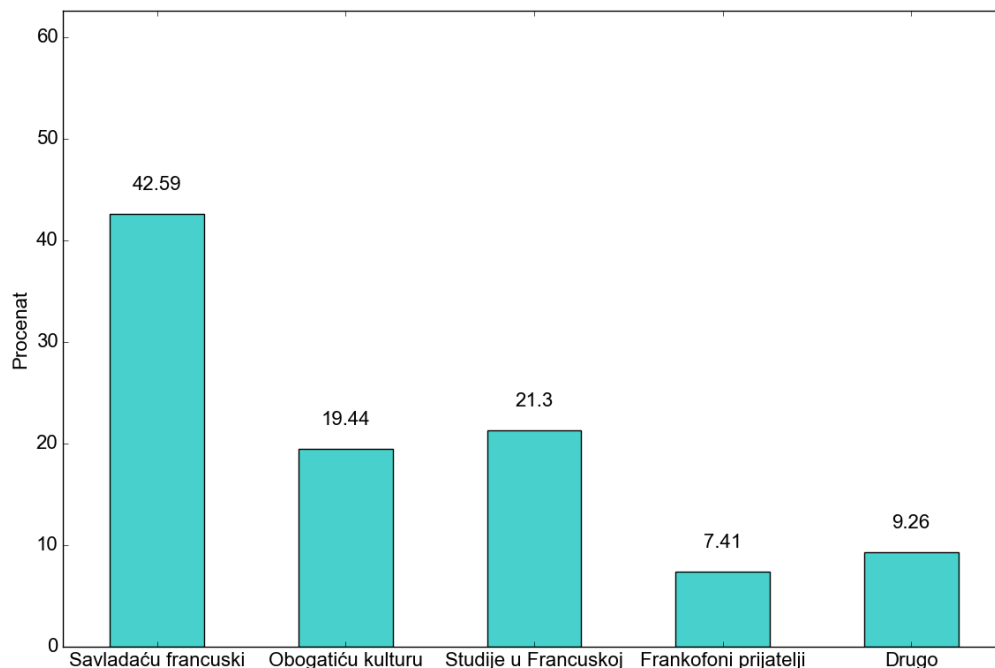
Cilj ankete sa učenicima dvojezičnih odeljenja bio je da dobijemo mišljenje učenika o sprovođenju CLIL nastave, ali i da steknemo uvid u profil učenika koji pohađaju nastavu. Na osnovu podataka o jezičkom profilu učenika, možemo da utvrdimo postojanje varijabli koje bi mogle da utiču na rezultate testiranja učenika, koje predstavlja empirijski deo ovog rada.

Upitnike¹¹⁸ su popunjavali učenici trećeg i četvrtog razreda Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“, koji su ujedno i učestvovali u našem naučnom istraživanju.

U anketi je učestvovalo ukupno 58 učenika, od čega 30 učenika trećeg i 28 učenika četvrtog razreda.

Učenike smo najpre zamolili da navedu razloge zbog kojih su se opredelili za dvojezičnu srpsko-francusku nastavu. Učenici su mogli da zaokruže više ponuđenih odgovora.

¹¹⁸ Prilog br. 2.

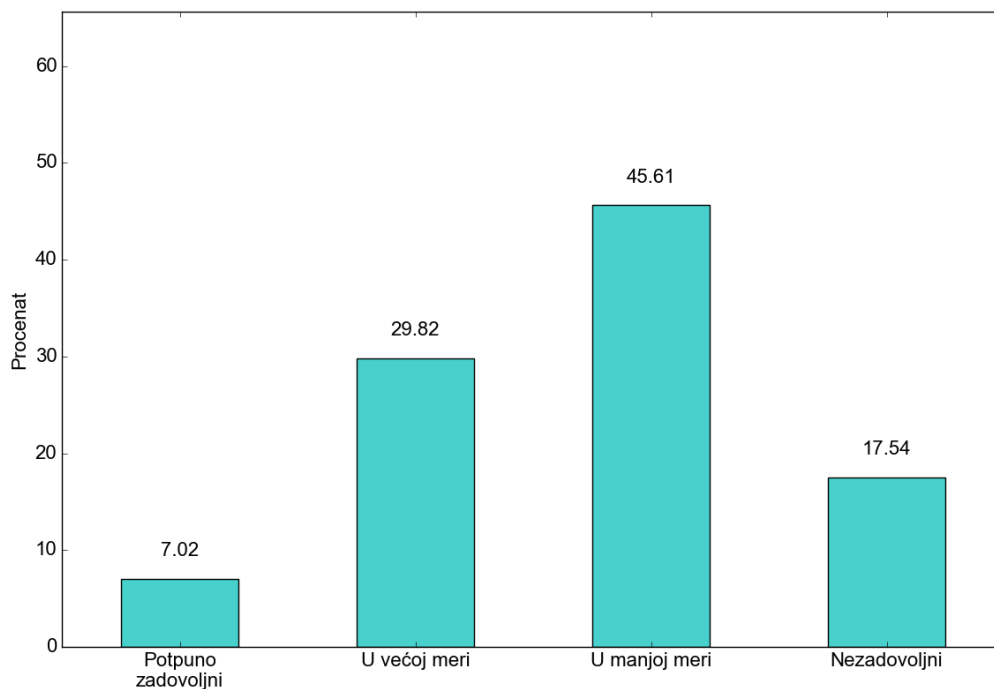


Grafikon 1. Razlozi učenika za upis u dvojezično odeljenje po francusko-srpskom modelu

Kako se vidi na osnovu grafikona br. 1, presudan razlog za upis učenika u CLIL odeljenje za gotovo polovinu učenika (42,59%) predstavlja uspešno savladavanje francuskog jezika. Potom slede – mogućnost nastavka školovanja u Francuskoj (21,3%), sticanje lične kulture (19,44%), drugi lični razlozi (9,26%) i na kraju komunikacija sa frankofonim prijateljima (7,41%). U ostale razloge učenici ubrajaju želju da ostanu u dodiru sa francukim jezikom ili ljubav prema francuskom jeziku, važnost učenja stranih jezika i lakše integrisanje u obrazovni sistem Srbije posle školovanja u inostranstvu.

Ako uporedimo odgovore učenika 2015/2016. godine sa odgovorima ispitanika iz ankete sprovedene među učenicima prve generacije dvojezičnog programa na francuskom jeziku, videćemo da su učenici u oba upitnika kao glavne razloge upisa u CLIL odeljenje naveli usavršavanje komunikativne kompetencije na francuskom jeziku i mogućnost studija u inostranstvu.

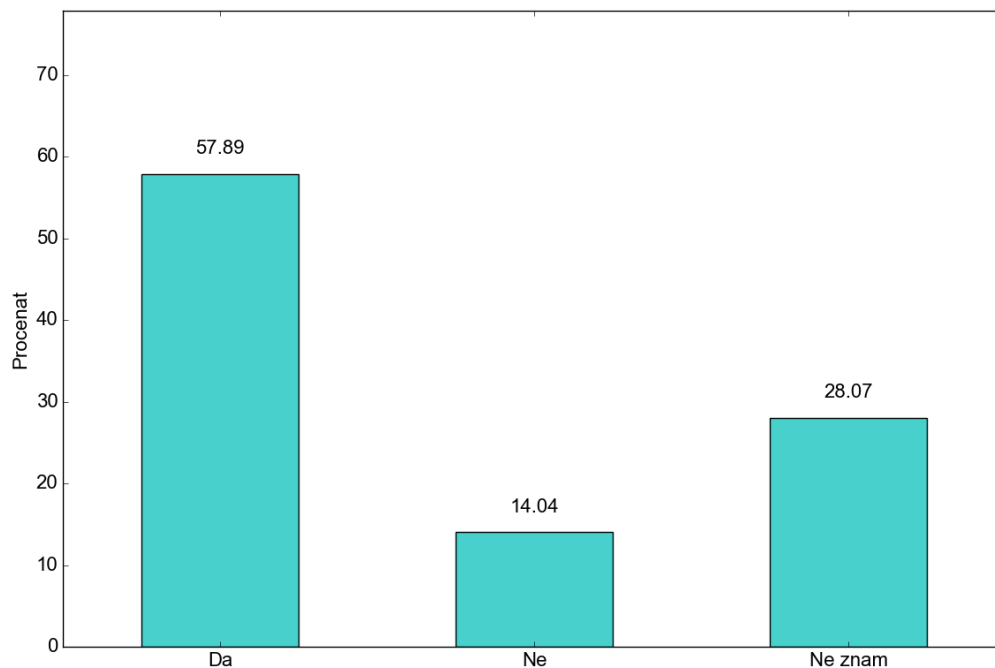
Za razliku od učenika anketiranih na početku realizacije bilingvalne nastave, koji su dali pozitivnu ocenu programa, zadovoljni nastavom u većoj meri (86,67%) ili u potpunosti (13,33%), učenici koje smo mi anketirali izrazili su nešto drugačije mišljenje.



Grafikon 2. *Mišljenje učenika o programu bilingvalne nastave*

Prema rezultatima našeg upitnika, većina informanata zadovoljna je nastavom u manjoj meri ili je njom nezadovoljna (ukupno 63,15%) dok je manji procenat učenika zadovoljan nastavom u većoj meri ili u potpunosti (ukupno 36,84%). Jedna učenica se nije izjasnila o ovom pitanju.

Na pitanje da li bi se ponovo upisali u dvojezično srpsko-francusko odeljenje, dobili smo odgovore prikazane na grafikonu br.3.

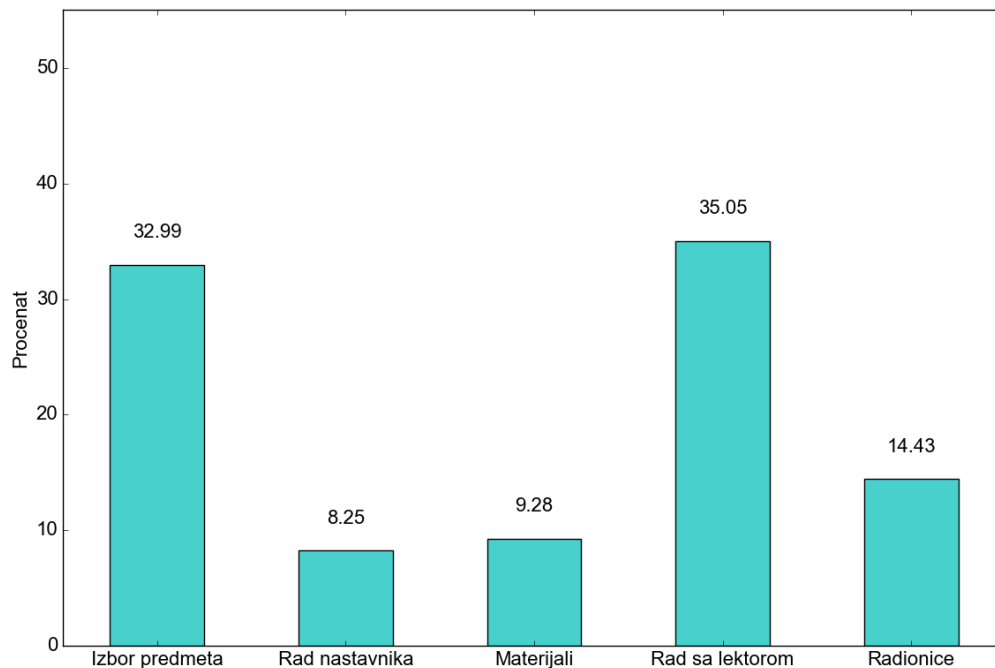


Grafikon 3. *Odgovori učenika na pitanje da li bi se ponovo upisali u dvojezično odeljenje na francuskom jeziku*

Uprkos činjenici da bilingvalna nastava nije ispunila očekivanja većine učenika trećeg i četvrtog razreda, 57,89% ispitanika ponovo bi se opredelilo za ovaj vid nastave, dok gotovo trećina nema odgovor na ovo pitanje, a svega 14,04% učenika reklo je da ne bi ponovilo isti izbor. Jedna učenica se ponovo nije izjasnila o ovom pitanju.

Uzroci ovakvog rezultata mogu se videti na osnovu mišljenja ispitanika o onome što smatraju da odgovara ili ne odgovara u CLIL nastavi. Rezultate možemo videti na

grafikonima br. 4 i br. 5. Napominjemo da jedna učenica nije odgovorila na ovo pitanje. Bilo je moguće zaokružiti više odgovora.



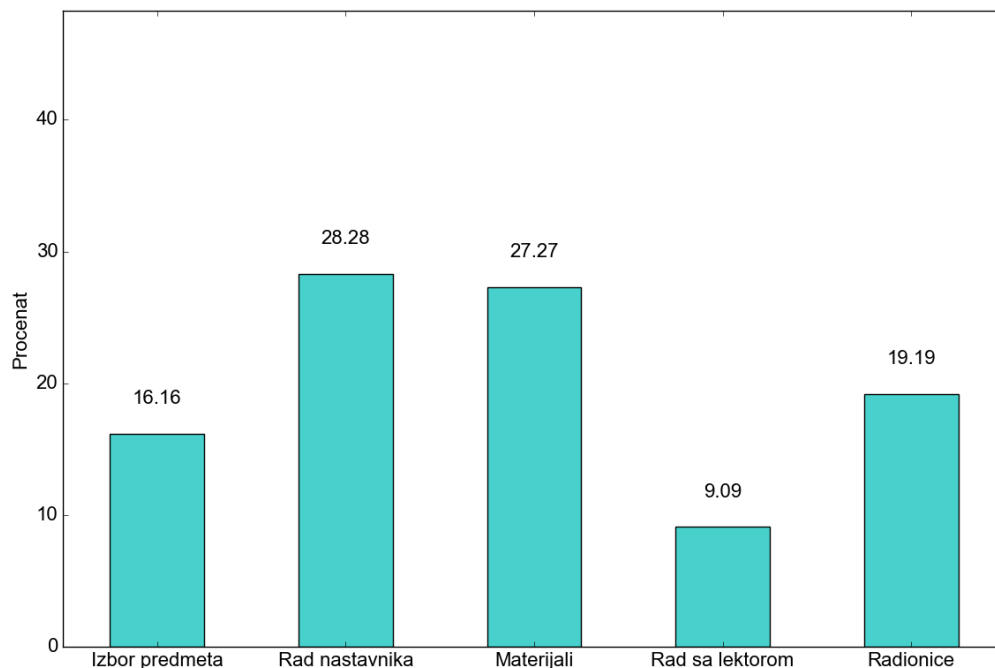
Grafikon 4. *Odgovarajuće u CLIL nastavi prema mišljenju učenika*

Informanti u najvećem procentu smatraju odgovarajućim rad sa francuskim lektorom (35,05%), potom izbor predmeta koje delom prate na francuskom jeziku (32,99%), organizovanje radionica u okviru vannastavnih aktivnosti (14,43%), potom nastavne materijale (9,28%) i na kraju rad predmetnih nastavnika (8,25%).

Podsećamo, 33,33% anketiranih učenika prve generacije dvojezičnih odeljenja smatralo je odgovarajućim izbor predmeta na francuskom jeziku i rad nastavnika, što predstavlja i najveći procenat, 7,41% smatralo je radionice odgovarajućim, a nijedan učenik nije naveo da su nastavni materijali pogodni u nastavi.

Isti učenici tada su kao neodgovarajuće isticali pre svega nastavne materijale (38,89%), dok je 16,67% ispitanika neodgovarajućim smatralo radionice, a 5,56% izbor predmeta.

Učenici školske 2015/2016. godine u nešto nižem procentu smatraju da su nastavni materijali neodgovarajući (27,27%), neznatno više učenika nezadovoljno je vannaastavnim aktivnostima (19,19%), dok su u značajno većem procentu nezadovoljni izborom nejezičkih disciplina čiju nastavu delimično prate na francuskom jeziku (16,16%). Pa ipak, najveći broj ispitanika misli da je rad nastavnika neodgovarajući (28,28%). Jedna učenica nije se izjasnila po ovom pitanju.

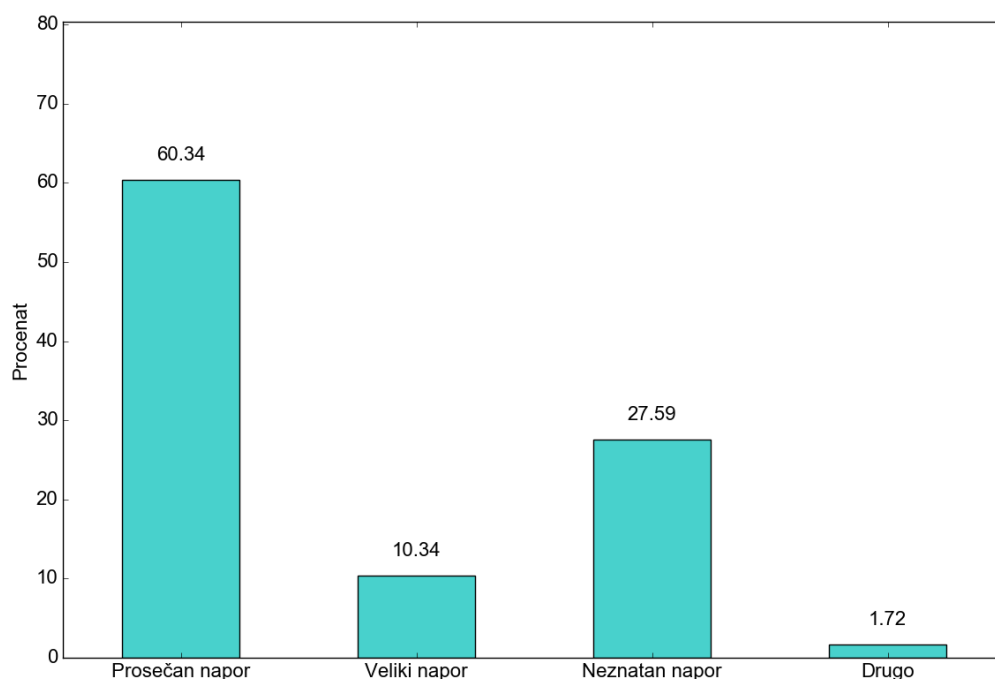


Grafikon 5. *Neodgovarajuće u CLIL nastavi prema mišljenju učenika*

Na osnovu poređenja rezultata dva upitnika možemo zaključiti da promene nisu sprovedene u pogledu prilagođavanja nastavnih materijala, odnosno udžbenika CLIL nastavi, a učenici obe generacije se takođe slažu da nisu zadovoljni vannastavnim aktivnostima.

Svoje nezadovoljstvo radom nastavnika učenici su obrazložili u komentarima, na kraju našeg upitnika.

Kada je reč o zahtevima koje nastavnici postavljaju učenicima, većina (60,34%) smatra da oni iziskuju prosečan napor, potom neznatan napor, i na poslednjem mestu veliki napor.



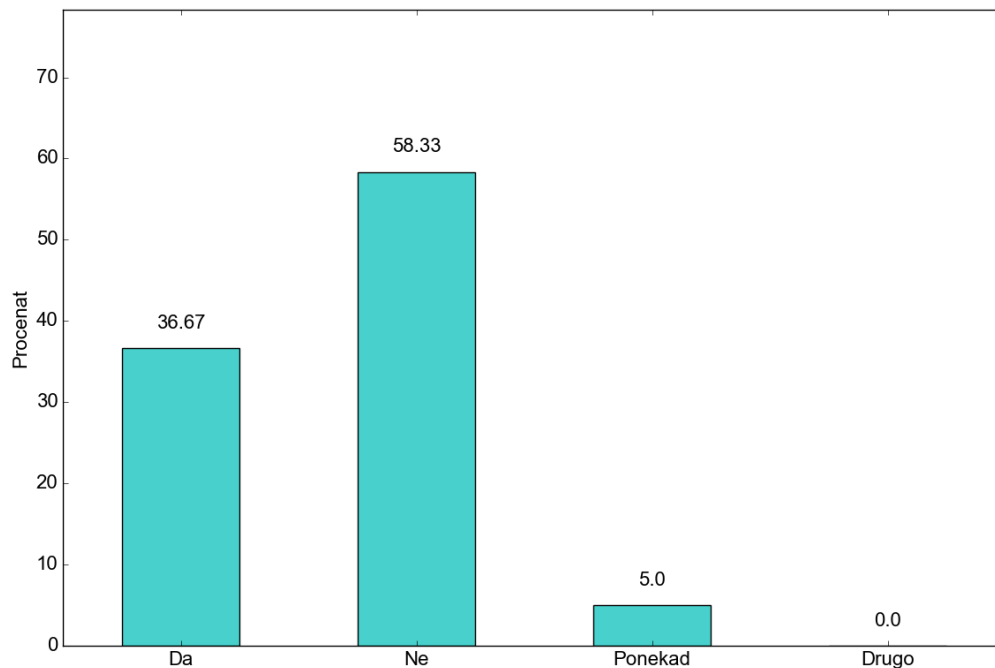
Grafikon 6. *Savladavanje postavljenih zahteva iz ugla učenika*

Kao četvrti odgovor, jedan ispitanik naveo je da zahtevi treba da budu i veći kako bi učenici ostvarili napredak u znanju. Jedna učenica ostavila je prazan odgovor.

Ako rezultate ovog dela upitnika uporedimo sa mišljenjem učenika iz ankete rađene 2004. godine, takođe možemo uvideti određene razlike. Učenici su tada smatrali da je za izvršavanje zahteva nastave potreban pre svega prosečan ili veliki napor.

Učenike smo zamolili da odgovore, ovoga puta u otvorenom tipu pitanja, da li je njihov utisak da su pisani tekstovi koje obrađuju na časovima istorije i biologije teži od onih koje

čitaju na časovima francuskog jezika (tri nastavna predmeta kojima se bavimo u ovom radu). Odgovore učenika smo sakupili i rasporedili u tri grupe.



Grafikon 7. *Pisani tekstovi iz nejezičkih predmeta u odnosu na tekstove iz francuskog jezika*

Prema mišljenju nešto više od polovine anketiranih učenika (58,33%), tekstovi na francuskom jeziku koji se obrađuju na časovima istorije ili biologije nisu teži za razumevanje od onih sa kojima se susreću na časovima francuskog jezika, dok ostali informanti smatraju suprotno (36,67%), a malom procentu učenika utisak je da su tekstovi na časovima nejezičkog predmeta samo ponekad teži za razumevanje (5%).

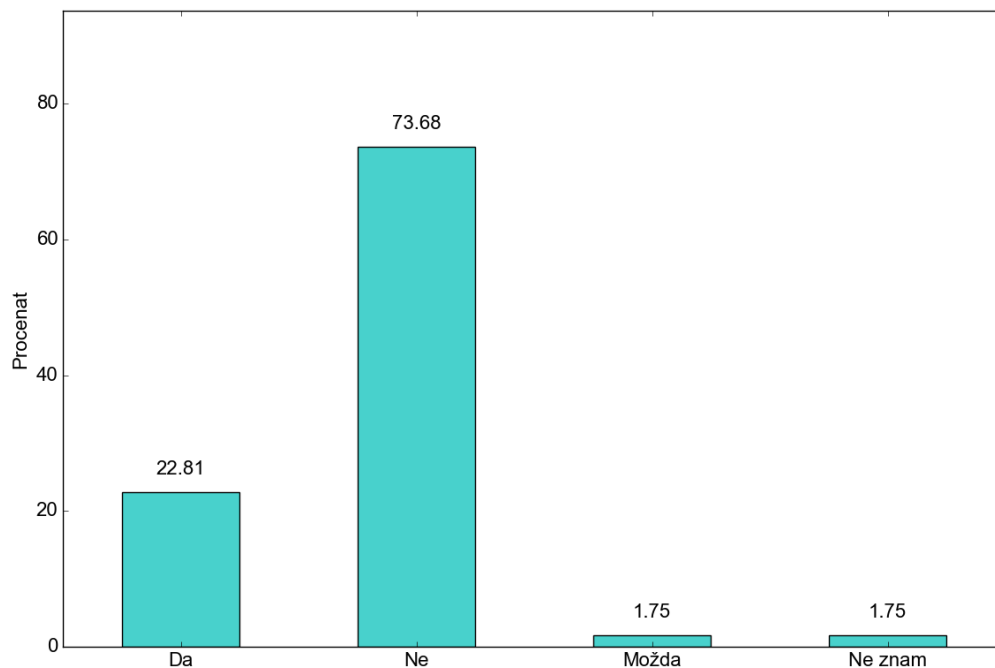
Neka od obrazloženja odgovora koje su učenici dali jesu da tekstovi nisu teški ukoliko se objasne ključni termini, da ih je lakše razumeti jer je tematika konkretnija i sažetija, da imaju više sklonosti ka temama iz istorije i biologije nego iz francuskog jezika, te im takva motivacija olakšava savladavanje zahteva, i slično.

Učenike smo zamolili da objasne šta im predstavlja poteškoće, ukoliko ih imaju, u učenju biologije ili istorije na francuskom jeziku.

Više od polovine ispitanika (55,17%) navelo je da ima poteškoće pri učenju nejezičkih predmeta na francuskom jeziku, dok je 44,83% učenika odgovorilo da pri izvršavanju zahteva nastavnika za njih ništa ne predstavlja poteškoće.

Učenici koji imaju poteškoća sa učenjem nejezičke discipline na francuskom jeziku objasnili su da im učenje otežavaju stručna terminologija ovih predmeta, potom konstrukcije rečenica, ali i nešto što nije direktno u vezi sa stranim jezikom, a to je količina gradiva.

Takođe, ispitanicima smo postavili pitanje da li ima razlike u usvajanju gradiva iz istorije (društvene nauke) ili biologije (prirodne nauke) na francuskom jeziku. Većina anketiranih učenika smatra da nema razlike u težini gradiva, manje od trećine da je teže učiti biologiju na francuskom jeziku nego istoriju, dok nekolicina nema jasno izražen stav po ovom pitanju. Detaljniji rezultati prikazani su na grafikonu br. 8.



Grafikon 8. *Usvajanje gradiva iz istorije u odnosu na gradivo iz biologije na francuskom jeziku*

U obrazloženju, učenici su navodili da je učenje nejezičkih predmeta na francuskom jeziku „zanimljivo“, da su već naklonjeni prirodnim ili društvenim naukama, ili da se ne sreću često sa gradivom na francuskom (što je navelo nekoliko učenika četvrtog razreda), te tako smatraju da nemaju poteškoća u usvajanju gradiva iz ovih predmeta na stranom jeziku.

Za pojedine učenike takođe nema razlike u usvajanju gradiva iz ovih predmeta na francuskom jeziku jer ovim naukama nisu naklonjeni, te već imaju poteškoća prilikom

usvajanja gradiva na srpskom jeziku, a sam jezik učenja niti im olakšava, niti im otežava zadatak.

Ispitanici koji smatraju da učenje istorije na francuskom iziskuje veći napor rekli su da su nepoznati termini iz istorije brojniji i komplikovaniji za razumevanje, a da su oni iz biologije „internacionalni“, te da nije potrebno posebno znanje francuskog jezika da bi se gradivo iz biologije savladalo, i na kraju, da su rečenice u tekstovima iz istorije duže i složenije.

Sa druge strane, ispitanici kojima učenje biologije na francuskom jeziku zadaje više poteškoća kao glavni razlog navodili su pre svega da nemaju sklonosti ka ovom predmetu.

Čini se da su faktori koji otežavaju učenicima usvajanje nejezičkog predmeta na francuskom jeziku kako lične prirode (sklonost prema predmetu), tako i jezičke (leksika i sintaksa).

U komentarima na kraju našeg upitnika, učenici trećeg razreda napisali su da bi trebalo da francuski jezik bude više prisutan u nastavi nejezičkih predmeta, da su opterećeni velikom količinom obaveza u odnosu na jednojezička odeljenja, a jedna učenica je predložila da nastava svih nastavnih predmeta (osim iz srpskog jezika) bude dvojezična.

Učenici četvrtog razreda slažu se da bi trebalo češće da imaju nastavu isključivo na francuskom jeziku, te da bi nastavnici trebalo da ih ohrabruju da više koriste francuski jezik u nastavi, kao i da obrađuju zahtevnije tekstove na časovima francuskog jezika od onih koje dobijaju jednojezična odeljenja. Oni su takođe skrenuli pažnju da treba da se uvede veći broj časova francuskog jezika i da bi nastavnici trebalo manje da insistiraju na gramatici, a više na leksici. Takođe, brojni komentari odnose se na vannastavne aktivnosti i anketirani

učenici žele da se one češće organizuju. Nekoliko učenika je čak navelo da bi nastavnici trebalo „više da se potrudе“, dok je jedna učenica zabeležila da „uvek može bolje“.

Na osnovu odgovora učenika, čini se da mišljenje učenika o CLIL nastavi varira i da zavisi kako od ličnog iskustva učenika, tako i od gimnazije, razreda i nastavnika koji sa njima rade.

Rezultati ankete takođe pokazuju da problem sa nepostojanjem posebnih udžbenika za CLIL nastavu i dalje nije rešen, te većina učenika nije zadovoljna nastavnim materijalima koji se trenutno koriste u nastavi. Oni traže da tekstovi koje obrađuju na časovima francuskog jezika budu „teži“ nego oni koje obrađuju jednojezični učenici, kao i da francuski jezik bude više prisutan na časovima nejezičke discipline. Pored toga, učenici su uočili da nemaju dovoljan nedeljni fond časova francuskog jezika.

Na kraju, možemo zaključiti da je opšte mišljenje učenika o dvojezičnoj nastavi podeljeno, te da su iskustva učenika različita.

V.3. Analiza upitnika za CLIL nastavnike

Anketu među nastavnicama uključenim u CLIL nastavu na francuskom jeziku sproveli smo tokom školske 2015/2016. godine. Anketiranje smo sproveli radi boljeg uvida u oblike, metode i tehnike rada koji su zastupljeni u nastavi tri predmeta koji su predmet našeg istraživanja. Upitnik¹¹⁹ su popunjavale nastavnice Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ koje predaju francuski jezik, istoriju i biologiju, uz napomenu da jedna nastavnica istorije nije želela da učestvuje u anketi.

¹¹⁹ Prilog br. 3.

Podaci koje smo dobili iz upitnika dragoceni su za našu analizu i ocenu projekta dvojezične nastave.

Oni se odnose na (1) nastavne oblike i metode prisutne u nastavi, (2) udžbenike koji se koriste u nastavi, (3) zastupljenost francuskog jezika u nastavi, (4) metode rada na tekstu iz francuskog jezika i nejezičkih predmeta i (5) evaluaciju učenika. Nastavnice su takođe navele svoje predloge i sugestije za unapređenje nastavnog procesa u okviru CLIL- a.

V.3.1. Profil anketiranih nastavnica

Sve nastavnice koje su učestvovalе u anketi imaju dugogodišnje iskustvo rada u nastavi. Prošećan radni staž je 18 godina, dok je njihovo iskustvo u bilingvalnoj nastavi u proseku šest godina. Najduži staž u dvojezićnoj nastavi u trajanju od deset godina imaju nastavnice biologije i istorije iz Treće beogradske gimnazije, dok najkraći staž od šest meseci ima jedna nastavnica francuskog jezika iste gimnazije. Dve koleginice su navele da poseduju DELF B2 diplomu, dok je jedna nastavnica francuskog jezika u Trećoj beogradskoj gimnaziji bilingvalna.

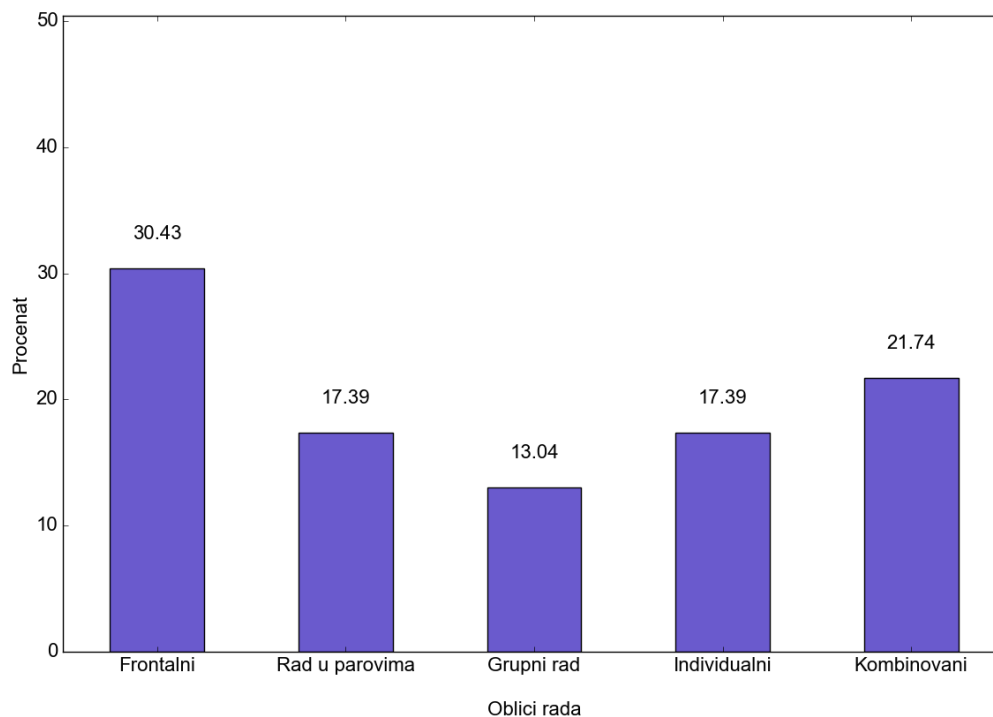
Sve koleginice navele su da redovno pohađaju stručne seminare koje organizuje Francuski institut u Beogradu, a u vezi su sa dvojezićnom nastavom.

V.3.2. Nastavni oblici, metode i sredstva

Prvo pitanje u anketi za nastavnike odnosilo se na oblike rada¹²⁰ koji se koriste u dvojezićnoj nastavi.

¹²⁰ Oblici nastavnog rada predstavljaju „naćin aktivnosti nastavnika i ućenika koji karakteriše odgovarajuća vrsta sociološke organizovanosti“ i širi su pojam od pojma nastavne metode (Vilotijević, 2000b: 179).

Na grafikonu br. 9 možemo videti koji oblici rada su zastupljeni na časovima francuskog jezika, biologije i istorije u CLIL odeljenjima. Bilo je moguće zaokružiti više odgovora.



Grafikon 9. *Oblici rada koji se najčešće koriste u CLIL nastavi*

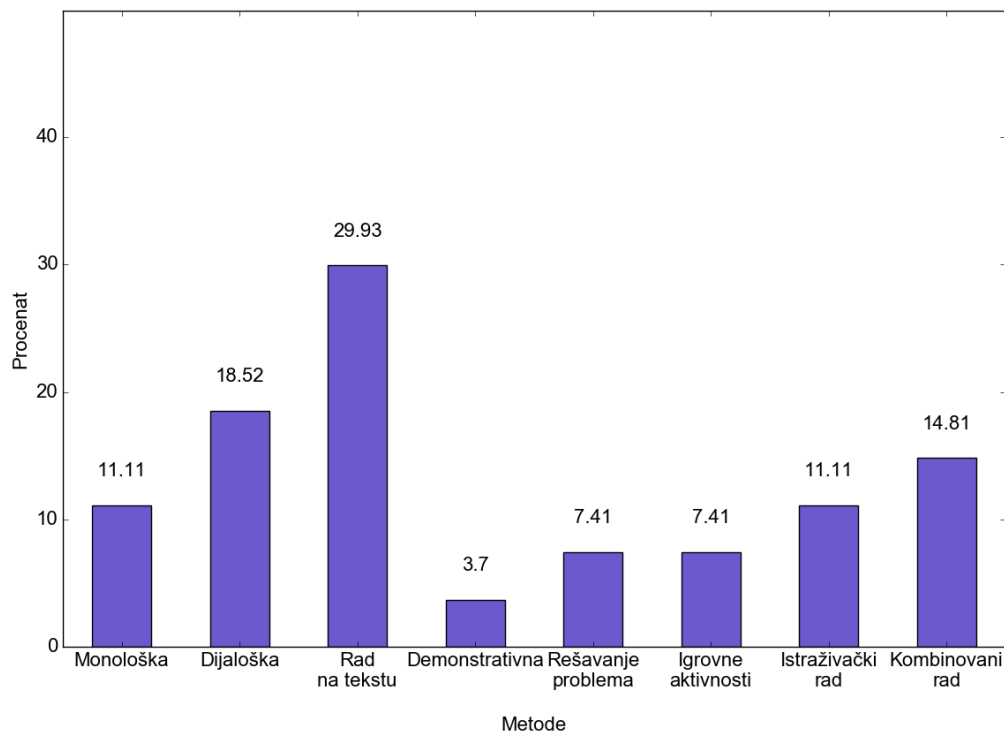
Rezultati naše ankete pokazuju da su u dvojezičnoj nastavi tri pomenuta nastavna predmeta zastupljeni svi oblici rada i to u sličnom procentu. To nam govori da postoji raznovrsnost nastavnih oblika u nastavi i da se oni prilagođavaju tipu časa, gradivu i ciljevima nastave. Takođe, pri odabiru oblika rada nema razlike u nastavi francuskog jezika i nejezičkih predmeta.

Kada je reč o nastavnim metodama¹²¹, u upitniku smo anketirali predmetne nastavnice o onima koje se najčešće koriste u nastavnoj praksi¹²².

Naše ispitanice navele su da u CLIL nastavi koriste svih osam ponuđenih metoda, ali nisu sve jednako zastupljene. Bilo je moguće zaokružiti više odgovora.

¹²¹ „Naučno verifikovan način na koji učenici, pod rukovodstvom nastavnika, u nastavnom procesu, stiču znanja, veštine i navike, primenjuju ih u praksi, razvijaju svoje psihofizičke sposobnosti i interesovanja“ (Vilotijević, 2000b: 209).

¹²² Rukovodili smo se uputstvom za godišnji i operativni plan rada nastavnika u izdanju Prosvetnog glasnika Republike Srbije.

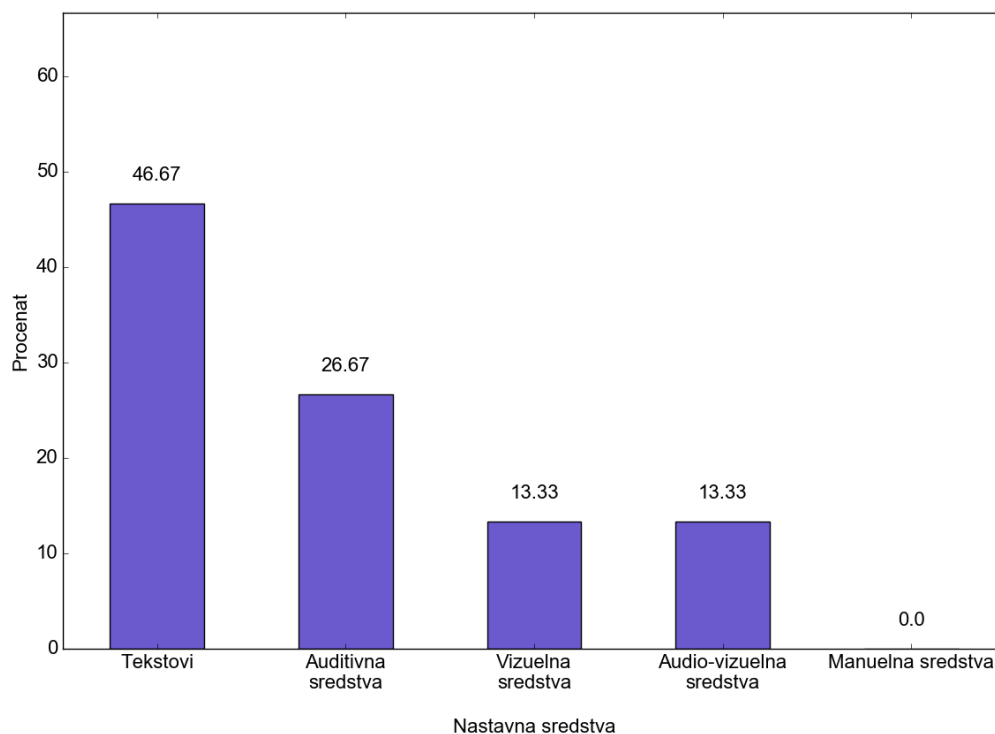


Grafikon 10. *Nastavne metode koje se najčešće koriste u CLIL nastavi*

U bilingvalnoj nastavi francuskog jezika, istorije i biologije, najviše je prisutna metoda rada na tekstu (29,93%), a najmanje je zastupljena demonstrativna metoda (3,7%). Metoda rešavanja problema i istraživački rad učenika, koji razvijaju istraživački duh kod učenika i čine učenika aktivnim u nastavnom procesu, prisutni su sa 18,25%, što ih posle dijaloške metode stavlja na treće mesto.

Treba napomenuti da pri odabiru metoda rada nismo uočili razlike u nastavi francuskog jezika i nejezičkih disciplina.

Budući da je metoda rada na tekstu najčešće zastupljena na časovima tri pomenuta predmeta, može se očekivati da upravo tekst¹²³ bude najviše korišćeno sredstvo u nastavi. Rezultati upitnika pokazuju da je naša pretpostavka tačna i da pisani tekstovi jesu najzastupljenije nastavno sredstvo u CLIL nastavi.



Grafikon 11. *Najčešće zastupljena nastavna sredstva u CLIL nastavi*

¹²³ Pod pojmom tekst podrazumevamo svaku vrstu pisane produkcije ili diskursa (poput novinskih tekstova, odlomaka iz udžbenika, romana, pisama itd.) koji je suprotstavljen pojmu usmenog diskursa (Robert, 2008: 196).

Pisani i štampani tekstovi prisutni su gotovo na svakom drugom času dvojezične nastave pomenutih nastavnih predmeta (46,67%). Od nastavnih sredstava još se koriste i auditivna sredstva (26,67%); vizuelna sredstva (13,33%) poput fotografija, crteža, šema ili dijagrama; audio-vizuelna sredstva (13,33%) kao što su videoprojektor, filmovi, PP prezentacije, emisije. U CLIL nastavi jedino nisu u upotrebi manuelna sredstva, ako što su instrumenti, aparati i slično, čemu je mogući uzrok nedostatak opreme u školama.

Budući da su tekstovi osnova za celokupan rad u nastavi i da predstavljaju najvažniji izvor za usvajanje vokabulara i objašnjenje gramatičkih zakonitosti (Tanović, 172: 19), kao i da se u dvojezičnoj nastavi najviše koriste od svih sredstava u nastavi, to su razlozi zbog kojih smo odlučili da testiramo pisane receptivne jezičke veštine učenika.

V.3.3. Udžbenici u CLIL nastavi

Udžbenici su i dalje važno sredstvo u nastavi uprkos sve češćoj upotrebi novih tehnologija. Nastavni materijali mogu presudno uticati na uspešnost nastave stranih jezika, i mogu pozitivno ili negativno da motivišu učenika (Petrović, 1988: 19).

Kada je reč o nastavnim materijalima u srpsko-francuskoj dvojezičnoj nastavi, oni su od početka realizacije programa zadavali poteškoće kako nastavnicima, tako i učenicima.

Faktori koji utiču na odabir udžbenika su nastavni plan i program i silabusi¹²⁴ predmeta koje utvrđuje Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, te činjenica da učenici treba da usvoje gradivo u istom obimu i prema istim kriterijumima kao da nastavu prate na maternjem jeziku.

U nastavku ćemo dati komentar o udžbenicima za tri predmeta koji predstavljaju predmet našeg istraživanja i analize: Biologija, Istorija, Francuski jezik.

V.3.3.1. Udžbenici iz istorije i biologije

Iako CLIL zahteva drugačiji pristup u nastavi od tradicionalnog i podrazumeva prisustvo stranog jezika u nastavi, udžbenici koji su u upotrebi za nejezičke predmete ne razlikuju se od udžbenika koji se koriste u nastavi na maternjem jeziku. Oni stoga ne odgovaraju na zahteve, mogućnosti i ciljeve dvojezične nastave. Sa druge strane, strani udžbenici na

¹²⁴ Silabus ima preskriptivnu i organizacionu vrednost u nastavi, budući da nastavniku pruža osnovni okvir za izvođenje nastave – odnosi se na prirodu i količinu sadržaja (znanje, veštine i umeća) koji se progresivno raspoređuju u okviru kurikulumu (Cuq, 2003: 230).

francuskom jeziku ne prate uvek silabuse po razredima, propisane od strane Ministarstva, te se ni oni u celosti ne mogu koristiti u nastavi.

Nastavnice biologije i istorije koriste domaće udžbenike u CLIL nastavi koji su odobreni od strane Ministarstva.

Za predmet Biologija u dvojezičnim odeljenjima u školskoj 2015/2016. godini, u Trećoj beogradskoj i Desetoj beogradskoj gimnaziji, korišćeni su sledeći udžbenici:

1. *Biologija za 1. razred gimnazije i poljoprivredne škole*¹²⁵
2. *Biologija za 2. razred gimnazije opšteg smer*¹²⁶
3. *Biologija za 2. razred gimnazije društveno-jezičkog smer*¹²⁷
4. *Biologija za 3. razred gimnazije društveno-jezičkog smer*¹²⁸
5. *Biologija za 3. razred gimnazije opšteg smer*¹²⁹
6. *Biologija za 4. razred gimnazije opšteg smer*¹³⁰

Na osnovu podataka kojima raspolažemo, za predmet Istorija koriste se sledeći udžbenici:

1. *Istorija za 1. razred gimnazije*¹³¹

¹²⁵ Šerban, N., Cvijan, M., Janičić, R. (2013). *Biologija za 1. razred gimnazije i poljoprivredne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.

¹²⁶ Petrov, B., Kalezić, M., Konjević, R. (2015). *Biologija za 2. razred gimnazije opšteg smer*. Beograd: Zavod za udžbenike.

¹²⁷ Petrov, B., Kalezić, M., Konjević, R., Lakušić, D., Jovanović, S. (2013). *Biologija za 2. razred gimnazije društveno-jezičkog smer*. Beograd: Zavod za udžbenike.

¹²⁸ Cvijijć, G., Matić, G., Nedeljković, N., Cvetković, D., Korać, A., Đorđević, J. (2014). *Biologija za 3. razred gimnazije društveno-jezičkog smer*. Beograd: Zavod za udžbenike.

¹²⁹ Cvijijć, G., Đorđević, J., Nedeljković, N. (2013). *Biologija za 3. razred gimnazije opšteg smer*. Beograd: Zavod za udžbenike.

¹³⁰ Cvetković, D., Lakušić, D., Matić, G., Korać, A., Jovanović, S. (2012). *Biologija za 4. razred gimnazije opšteg smer*. Beograd: Zavod za udžbenike.

¹³¹ Lopandić, D., Petrović, V. (2013). *Istorija za 1. razred gimnazije*. Beograd: Logos.

2. *Istorija za 2. razred gimnazije*¹³²
3. *Istorija 3*¹³³
4. *Istorija 3 i 4*¹³⁴

Pored zvaničnog udžbenika, a kako bi nastava uopšte mogla da se sprovedi na francuskom jeziku, nastavnice koriste dodatni nastavni materijal koji je na francuskom jeziku. Dodatni materijal uglavnom podrazumeva određene bibliografske jedinice iz frankofonih izvora ili izvore sa internet sajtova. Nastavnik je slobodan da sâm odluči u kom procentu će materijal na maternjem, odnosno na francuskom jeziku biti korišćen u nastavi, pod uslovom da učenici savladaju predviđeno gradivo tokom školske godine. To zavisi i od iskustva nastavnika.

Iz intervjuja sa nastavnicama zaključili smo da se iskusniji nastavnik, koji je duži vremenski period uključen u CLIL nastavu, oslanja na domaći udžbenik samo kako bi pratio tematske celine predviđene za određeni razred, a za svaku nastavnu jedinicu ima pripremljene materijale iz francuskih izvora literature. Sa duge strane, za manje iskusnog nastavnika primarno sredstvo u radu jeste domaći udžbenik, koji se dopunjava dodatnim materijalom na francuskom jeziku, ali u manjem procentu.

V.3.3.2. Udžbenici za francuski jezik

Kada je reč o francuskom jeziku, takođe nema razlike u izboru udžbenika u odnosu na nastavu francuskog kao stranog jezika u tradicionalnim odeljenjima. Predmetne nastavnice

¹³² Pirivatrić, S. (2014). *Istorija za 2. razred gimnazije*. Beograd: Klett.

¹³³ Dabić, V., Antolović, M., Omčikus, D. (2015). *Istorija 3*. Beograd: Klett.

¹³⁴ Radojević, M. (2014). *Istorija 3 i 4*. Beograd: Klett.

tokom školske 2015/2016. godine koriste strane udžbenike *Belleville 2*¹³⁵ i *Belleville 3*¹³⁶ koji su odobreni od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Tokom prvog i drugog razreda koristi se udžbenik *Belleville 2*, dok je za treći i četvrti razred predviđen udžbenik *Belleville 3*.

Prema našem mišljenju, ovi udžbenici nisu odgovarajuće rešenje u CLIL nastavi. Naime, *Belleville 2* namenjen je učenicima koji se pripremaju za A2 nivo francuskog jezika prema ZEROJ, dok učenici dvojezičnih odeljenja već ulaze u CLIL nastavu sa A2 nivoom.

Udžbenik *Belleville 3* priprema učenike za B1 nivo prema ZEROJ, dok se od učenika četvrtog razreda dvojezičnih odeljenja na kraju školovanja očekuje da vladaju B2 nivoom jezičkih kompetencija na francuskom jeziku (Vučo, 2009: 324; 2014: 142). To praktično znači da učenici ne mogu da ostvare jezički napredak koji je predviđen programom za dvojezična odeljenja, ako se nastavnice oslanjaju isključivo na udžbenik.

Takođe, ovi udžbenici nisu odgovarajući ni prema broju nastavnih časova za koje su predviđeni. To se vidi i na osnovu tabele br. 14.

¹³⁵ Gallier, T., Grand-Clément, O. (2004). *Belleville 2*. Paris: Cle International/Sejer.

¹³⁶ Grand-Clément, O., Volte, A., Gallier, T. (2005). *Belleville 3*. Paris: Cle International/Sejer.

Tabela 14. Broj nastavnih časova i sati za koje se koriste udžbenici iz francuskog jezika¹³⁷

Naziv udžbenika	Belleville 2		Belleville 3	
Razred	I	II	III	IV
Broj sati za koje je udžbenik predviđen	90h		90h	
Broj časova francuskog u Trećoj gimnaziji	74	105	180	128
Broj nastavnih sati	55 h 30 min	78 h 45 min	135 h	96 h
Ukupan broj sati u nastavi koje udžbenik pokriva	134 h 15 min		231 h	
Broj časova francuskog u Desetoj gimnaziji	74	70	72	64
Broj nastavnih sati	55 h 30 min	52 h 30 min	54 h	48 h
Ukupan broj sati u nastavi koje udžbenik pokriva	108 h		102 h	

Udžbenik *Belleville 2* koji je u upotrebi u prvom i drugom razredu predviđen je za ukupno 90 h učenja jezika, ali se u Trećoj beogradskoj gimnaziji koristi za ukupno 134 h 15 min, a u Desetoj beogradskoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“ za 108 h.

Udžbenik *Belleville 3* takođe je predviđen za 90 h nastave francuskog jezika, a prema važećem planu i programu na godišnjem nivou, u Trećoj beogradskoj gimnaziji pokriva

¹³⁷ Broj časova francuskog jezika propisan za I, II, III i IV razred opšteg smera (drugi strani jezik), za Desetu gimnaziju, i društveno-jezičkog smera (prvi strani jezik), za Treću gimnaziju, preuzet je sa zvaničnog sajta Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja:
<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Planovi%20gimnazije%20PDF/1%20Nastavni%20plan%20za%20gimnazije%20svi%20smerovi.pdf> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

231 h nastave, dok se u Desetoj gimnaziji koristi za ukupno 102 h nastave francuskog jezika.

Dakle, udžbenici se koriste da pokriju mnogo više sati nastave nego što je predviđeno, a takođe nivo za koje su namenjeni ne odgovara nivou jezičkih kompetencija učenika uključenih u CLIL.

Iz usmenih intervju sa nastavnicama, saznali smo da ni učenici ni nastavnice nisu u potpunosti zadovoljni odabranim udžbenicima. Dijaloške lekcije su za jezički nivo učenika često veoma lake i teme nisu uvek prilagođene njihovom uzrastu, dok su nastavne jedinice iz oblasti gramatike nesrazmerno zahtevnije.

Iz ovih razloga, sve nastavnice francuskog jezika koje smo anketirali napomenule su da koriste dodatni materijal u nastavi u vidu radne sveske, drugih stranih udžbenika i priručnika, kao i strane ili domaće gramatike.

V.3.4. Sugestije predmetnih nastavnica za izbor udžbenika

Na pitanje koje bi udžbenike trebalo koristiti u nastavi (strani ili domaći udžbenik, domaći udžbenik preveden na francuski jezik, domaći udžbenik u kombinaciji sa dodatnim materijalom na francuskom i slično), većina nastavnica francuskog jezika složila se da to treba da bude strani udžbenik prilagođen nivou učenika ili domaći udžbenik u kombinaciji sa dodatnim materijalom na francuskom jeziku.

Sa druge strane, nastavnice nejezičkog predmeta smatraju da u nastavi treba da se koristi domaći udžbenik uz dodatni materijal na stranom jeziku, dok je jedna nastavnica odgovorila da bi bilo poželjno da to bude domaći udžbenik preveden na francuski jezik.

Na osnovu rezultata našeg upitnika možemo zaključiti da su podeljena mišljenja anketiranih nastavnica o udžbenicima koji se koriste u bilingvalnoj nastavi.

Nastavnice francuskog jezika smatraju da bi udžbenike trebalo prilagoditi jezičkom nivou učenika i da bi trebalo zadržati strani udžbenik, dok na osnovu odgovora nastavnica biologije i istorije možemo zaključiti da su one globalno zadovoljne nastavnim materijalima koji se trenutno koriste u nastavi.

Nastavnice nejezičkih predmeta nisu imale novih predloga koji se razlikuju od postojeće situacije u dvojezičnoj nastavi, osim sugestije jedne nastavnice biologije da se za nastavu nejezičkog predmeta koristi domaći udžbenik preveden na francuski jezik.

V.3.5. Zastupljenost francuskog jezika u nastavi

Kada govorimo o tipu časa na kojem se koristi francuski jezik, kao i o procentu u kojem je francuski jezik zastupljen u bilingvalnoj nastavi, zabeležene su razlike kod jezičkog i nejezičkih predmeta.

Prema rečima anketiranih nastavnica iz dve gimnazije, na časovima francuskog jezika, strani jezik je zastupljen na svim tipovima časa (obrada, utvrđivanje, sistematizacija, provera), i to u proseku između 70% i 90% časa.

Ovako visok procenat zastupljenosti francuskog jezika u nastavi možemo objasniti činjenicom da se radi o časovima čiji je cilj učenje francuskog jezika.

Kada govorimo o upotrebi francuskog jezika na časovima istorije i biologije, sve tri kolegice odgovorile su da strani jezik koriste kada obrađuju novo gradivo, dok je na časovima utvrđivanja, sistematizacije i provere francuski jezik zastupljen kod dve od tri kolegice.

Zastupljenost francuskog jezika tokom nastavnog časa varira između 5% i 90%.

Nastavnica biologije, koja predaje u dvojezičnoj srpsko-francuskoj nastavi deset godina, navela je da koristi francuski jezik na svim tipovima časa, i to 90% vremena. Druga nastavnica biologije, koja u dvojezičnoj nastavi radi četiri godine, naznačila da je na njenim časovima francuski jezik u prvom razredu zastupljen 30%, u drugom 20%, u trećem 30% i svega 5% u četvrtom razredu. Nastavnica istorije koja je učestvovala u anketi, a u CLIL nastavi radi deset godina, navela je da francuski jezik u nastavi koristi 30% vremena.

Na osnovu odgovora u upitniku, možemo zaključiti da procenat zastupljenosti francuskog jezika na časovima nejezičkih predmeta zavisi kako od predmeta i iskustva nastavnika, tako

i od razreda učenika, od složenosti i vrste gradiva. Ukoliko je gradivo već dovoljno zahtevno za učenike, većina nastavnica daje prednost nejezičkom predmetu i u tom slučaju koristi isključivo srpski jezik.

V.3.6. Obrada teksta na francuskom jeziku

Kako smo videli u segmentu V.3.2, rad na tekstu je najzastupljenija nastavna metoda u srpsko-francuskoj CLIL nastavi, kako na časovima francuskog jezika, tako i na časovima biologije i istorije.

Nastavnice biologije, istorije i francuskog jezika zamolili smo da objasne na koji način obrađuju tekst koji je pisan na francuskom jeziku.

Na časovima francuskog jezika, učenici najpre čitaju tekst (samostalno ili naglas) na francuskom jeziku. Posle faze čitanja, jedna nastavnica je navela da učenicima postavlja pitanja radi provere razumevanja teksta, dok su ostale koleginice kao sledeću fazu izdvojile objašnjavanje nepoznatih reči (na francuskom jeziku, putem sinonima ili antonima, ili prevoda na srpski jezik, što predstavlja krajnje rešenje). Sledi faza kada se nove reči stavljaju u poznati kontekst ili se sa učenicima analizira porodica reči. Na kraju, nastavnice sa učenicima ili prevode tekst na srpski jezik ili završavaju analizu teksta postavljanjem pitanja učenicima koja su u vezi sa tekstem. Oblik rada je najčešće frontalni.

Na časovima biologije, nakon čitanja teksta (samostalno ili naglas) nastavnice sa učenicima proveravaju značenje ključnih termina putem objašnjenja na francuskom jeziku. Ukoliko učenicima značenje termina nije jasno posle ove faze objašnjenja, termin se prevodi na srpski jezik. Na kraju aktivnosti proverava se razumevanje teksta putem kratkih vežbanja u kojima treba povezati pojmove ili dati objašnjenje termina. Vežbanja učenici rade individualno, u paru ili u grupi.

Na časovima istorije, učenici tekst na francuskom jeziku čitaju naglas. Oni potom naglas prevode tekst na srpski jezik, tako što se dobrovoljno javljaju ili nastavnica proziva

učenike. Ponekad, nastavnica od učenika traži sinonime termina na francuskom jeziku. Značenje nepoznatih termina učenici pokušavaju da odgonetnu radeći u parovima i oslanjajući se na kontekst iz teksta. Vežbanja, koja su najčešće data uz tekst, služe za proveru razumevanja teksta.

Rečnik, kao pomoćno sredstvo u nastavi, prisutan je samo na časovima jedne kolegice koja predaje francuski jezik i jedne nastavnice biologije.

Na osnovu prikupljenih podataka možemo zaključiti da nema puno razlike u pristupu i redosledu aktivnosti na časovima jezičkog i nejezičkog predmeta kada se obrađuje novi tekst na francuskom jeziku. Razlika je jedino u nastavi istorije, budući da je prevod prva tehnika koja se koristi u cilju obrade pročitanoog teksta.

V.3.7. Krijerijumi za ocenjivanje učenika

Kada je reč o evaluaciji postignuća učenika iz predmeta Francuski jezik, četiri anketirane nastavnice navele su da ocenjuju čitanje, prevod teksta, bogatstvo leksike, tačnost informacija vezanih za nastavni predmet i odnos prema radu.

Rezultati ankete pokazuju da se provera znanja iz biologije i istorije obavlja uglavnom na maternjem jeziku, te nastavnice ocenjuju isključivo tačnost informacija u vezi sa nastavnim predmetom.

V.3.8. Saradnja sa kolegama

Svih sedam nastavnica koje smo anketirali navele su da razmenjuju iskustva sa kolegama uključenim u dvojezičnu nastavu, i to iz matične škole ili čak i šire. Neki od razloga za to su – unapređenje nastavnog procesa, usklađivanje kriterijuma ocenjivanja znanja učenika,

pomoć kolegama koje predaju nejezičku disciplinu u pogledu francuskog jezika ili radi boljeg odgovora na potrebe učenika.

Prema mišljenju svih anketiranih nastavnica, saradnja sa stranim lektorom i saradnja sa kolegama predstavljaju važne faktore koji utiču na uspešno sprovođenje dvojezične nastave.

V.3.9. Predlozi za efikasnije sprovođenje dvojezične nastave

Na kraju upitnika, zamolili smo nastavnice da daju svoje predloge za efikasnije sprovođenje dvojezične nastave po srpsko-francuskom modelu. Njihovi predlozi prema učestalosti pojavljivanja su sledeći:

- Češći boravak nastavnika i učenika u Francuskoj radi usavršavanja jezičkih kompetencija kao i razmene iskustava u vezi sa CLIL nastavom sa inostranim kolegama
- Saradnja nastavnika sa kolegama iz zemlje i inostranstva
- Povećanje broja časova francuskog jezika na nedeljnom nivou
- Češće organizovanje radionica za učenike u cilju praktične primene stečenih znanja
- Prilagođavanje nastavnog plana i programa kao i udžbenika potrebama dvojezične nastave

Jedna nastavnica istakla je problem motivacije nastavnika nejezičkog predmeta, budući da ne postoji posebna novčana naknada niti smanjena nedeljna norma časova za nastavnike nejezičke discipline koji predaju na francuskom i srpskom jeziku.

Na osnovu rezultata upitnika koji smo sproveli među CLIL nastavnicama, možemo zaključiti da se u nastavi sva tri školska predmeta primenjuju isti oblici, metode i nastavna sredstva.

Nastavnice francuskog jezika u dvojezičnoj nastavi primenjuju iste metode i oblike rada kao i u tradicionalnoj nastavi, uz korišćenje nešto složenijih sadržaja i postavljanja viših zahteva CLIL učenicima.

U nastavi istorije i biologije ne postoji jedinstveni didaktički model. Svaka nastavnica pojedinačno primenjuje metode rada za koje smatra da su najpogodnije i najefikasnije, u zavisnosti od ciljeva nastave, strukture gradiva, potreba učenika, njihovog jezičkog nivoa i znanja iz nejezičkog sadržaja.

Udžbenici za dvojezičnu nastavu ne razlikuju se od onih koji su namenjeni tradicionalnoj nastavi, budući da prate nastavni plan i program i silabuse propisan od strane nadležnog Ministarstva. Kako bi nadomestile njihove nedostatke, sve nastavnice pronalaze dodatni nastavni materijal za CLIL, koji je iz frankofonih bibliografskih izvora.

Kada je reč o upotrebi francuskog jezika u nastavi, on se uvek koristi u alternaciji sa srpskim jezikom i nije prisutan na svakom školskom času. Kada i koliko će francuski jezik biti zastupljen u nastavi zavisi od tipa časa, nastavne teme i iskustva nastavnica.

V.4. Rezultati opservacije CLIL nastave

Naučno posmatranje¹³⁸, kao empirijski metod istraživanja, primenili smo retrospektivno na tok celog časa u CLIL nastavi iz tri nastavna predmeta – Francuski jezik, Istorija i Biologija – u Trećoj beogradskoj gimnaziji i Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“.

Pored redovne nastave tri školska predmeta, prisustvovali smo i časovima koje izvodi strani lektor.

Posmatranje nastavnih časova predstavlja važan deo našeg istraživanja budući da nam omogućava direktan uvid u način funkcionisanja CLIL nastave. Tokom nastavnog procesa

¹³⁸ „Naučno posmatranje je organizovano, plansko i metodski izvođeno opažanje u cilju otkrića novih činjenica ili proveravanja naučnih hipoteza“ (Šešić, 1980:319 u Raičević, 2009:66).

posebno smo obraćali pažnju na nastavne postupke koji se primenjuju, zastupljenost srpskog i francuskog jezika, ulogu i motivisanost učenika tokom časa.

Kako se može videti iz zapisnika¹³⁹ (protokola) koji smo pripremili, ciljevi opservacije časova bili su sledeći:

1. Utvrđivanje i analiza oblika i metoda rada koji se koriste u nastavi francuskog jezika, biologije, istorije, kao i na dodatnim časovima sa stranim lektorom
2. Određenje procenta zastupljenosti L1 i L2 u nastavi – u kojoj fazi časa se koristi srpski, a u kojoj francuski jezik, za koji tip aktivnosti i o kojoj vrsti jezičke alternacije je reč
3. Poređenje oblika rada i metoda nastavnika iz dve gimnazije u kojima je sprovedeno istraživanje
4. Donošenje zaključka o metodama koje su pogodne za razvoj jezičkih i kognitivnih kompetencija učenika uključenih u dvojezičnu nastavu

U dogovoru sa predmetnim nastavnicama, prisustvovali smo časovima obrade novih sadržaja i časovima obnavljanja i provere usvojenih sadržaja, sa učenicima trećeg razreda.

Napominjemo da je izbor nastavne jedinice u potpunosti bio prepušten predmetnim nastavnicama. Jedna nastavnica istorije nije bila u mogućnosti da nam izađe u susret i omogućiti posmatranje časa.

¹³⁹ Prilog br. 4.

Tok časa usvajanja novih sadržaja predstavimo u odnosu na pet faza – fazu motivacije, otkrivanja, učenja, primene i sinteze (v. Robert, Rosen & Reinhardt, 2011), dok ćemo tok nastave obnavljanja i provere stečenih znanja podeliti na uvodni, glavni i završni deo.

V.4.1. Primer obrade nastavne jedinice iz francuskog jezika

U Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“, prisustvovali smo času obrade pisanog teksta iz udžbenika za francuski jezik *Belleville 3*¹⁴⁰, za treći razred gimnazije. Pisani dokument je naslovljen „Te connais-tu?“ i predstavlja test ličnosti u kojem se od učenika traži da označe odgovore koji najbolje opisuju njihove osobine i osećanja.

Učenici su na času utvrđivali pravila formalnog i neformalnog postavljanja pitanja u francuskom jeziku i usvajali su nove leksičke jedinice u vezi sa temama iz svakodnevnog života.

U fazi motivacije, nastavnica primenjuje frontalni oblik rada i metodu verbalne interakcije nastavnik-učenik, u cilju podsećanja na gramatička pravila koja su obrađivana na prethodnom času (formalan i neformalan način postavljanja pitanja u francuskom jeziku). Na taj način se anticipira sadržaj koji će se obrađivati na času. Nastavnica postavlja pitanja na formalan način, traži od učenika da ih preformulišu na neformalan način, i obratno.

Potom se prelazi na fazu otkrivanja – učenici dobijaju uputstvo da čitaju i rešavaju test ličnosti iz lekcije u udžbeniku. Aktivnost se sprovodi u parovima.

¹⁴⁰ Grand-Clément, O., Volte, A., Gallier, T. (2005). *Belleville 3*. Paris: Cle International/Sejer.

U fazi učenja, nastavnica proverava realizaciju aktivnosti izdvajajući pojedina pitanja iz dokumenta i usmeno ih postavlja učenicima pojedinačno. Uporedo sa proverom rešenja testa ličnosti objašnjavaju se nepoznate reči i analiziraju leksička i gramatička struktura dokumenta. U ovoj fazi se koristi dijaloška metoda i frontalni oblik rada.

U fazi primene znanja se pojedini leksički i gramatički elementi stavljaju u novi kontekst, čime se proverava da li su usvojeni ili ne. Nastavnica postavlja pitanja, a učenici odgovaraju – da li je određeno pitanje formalno ili neformalno, koji su sinonimi ili antonimi reči (npr. *se décourager, le souci, decevoir, avoir horreur de*), kako glasi konjugacija glagola *décevoir* i slično. Takođe, ukoliko učenici ne razumeju određenu reč, nastavnica najpre koristi strategiju pregovaranja o značenju, a ako značenje reči ni tada nije jasno, primenjuje se tehnika prevođenja na srpski jezik.

U završnom delu časa, u fazi sinteze, nastavnica zadaje učenicima domaći zadatak u formi gramatičkog vežbanja iz udžbenika, koje je vezano za formalne i neformalne oblike pitanja.

Tokom nastave izražena je jedino mikroalternacija dva jezika.

Francuski jezik se koristi u uvodnom, glavnom i završnom delu časa – za davanje inputa učenicima, objašnjenja, proveru razumevanja nekog jezičkog elementa. Jezik je prisutan i u autputu učenika. Prema našoj proceni, ukupna zastupljenost francuskog jezika na času je 95% vremena.

Kada je reč o srpskom jeziku on se koristi za metalingvistička objašnjenja (pojašnjenje gramatičkog pravila), radi provere razumevanja određene poruke i u cilju upravljanja komunikacijom i pedagoškom organizacijom nastave.

Primetili smo da učenici, prilikom realizacije aktivnosti u parovima, spontano biraju maternji jezik.

U Trećoj beogradskoj gimnaziji, takođe je obrađivan pisani tekst, pod naslovom „L’amour des autres“, iz istog udžbenika. Radi se o razgovoru između dve mlade prijateljice koje razgovaraju o svojim dnevnim aktivnostima i školskim obavezama.

Dijaloška metoda i frontalni oblik rada su dominirali tokom celog časa.

U fazi otkrivanja, učenici naglas, u parovima, čitaju tekst pisan u dijaloškoj formi. Dok učenici čitaju, nastavnica ispravlja fonetske greške učenika. U cilju razumevanja sadržaja dijaloga, nastavnica traži da učenici na francuskom jeziku opišu sliku koja je data iznad teksta. Analizira se situacija dijaloga, njegov sadržaj, odnos između dve protagonistkinje, njihov izgled i raspoloženje.

U fazi učenja, najpre se sprovodi leksička analiza teksta. Proverava se razumevanje značenja izdvojenih reči iz teksta putem sinonima, parafraza, stavljanjem reči u poznati kontekst ili prevodom na srpski jezik. Nastavnica koristi strategiju pregovaranja o značenju. Kada je završena provera leksičkog aspekta dijaloga, prelazi se na analizu gramatičkih struktura iz teksta – obnavljaju se pravila upotrebe priloških zamenica *en* i *y*, koje su učenici ranije obrađivali. Na osnovu primera, koje nastavnica ispisuje na tabli, učenici zaključuju koja pravila važe za upotrebu priloških zamenica.

U fazi primene, fokus je na gramatičkom vežbanju – učenici popunjavaju praznine priloškim zamenicama u zadatim rečenicama.

Završni deo časa rezervisan je za konverzaciju na temu koju obrađuje dijalog sa početka časa.

Kada je reč o upotrebi stranog jezika, kao i kod druge koleginice, francuski jezik je prisutan 95% vremena, u svim fazama časa. Nastavnica koristi strani jezik kako bi dala učenicima uputstva, dala objašnjenje značenja određene reči ili gramatičkog pravila. Maternji jezik se javlja kao pomoćno sredstvo, u slučaju da nastavnica želi da proveriti da li su učenici razumeli deo pročitanoog teksta (odjeljak se prevodi) ili određenu reč (prevođenje na srpski jezik). Sa druge strane, učenici upotrebljavaju maternji jezik kada im nedostaje određena reč na francuskom jeziku. Zapazili smo i da učenici spontano postavljaju nastavnici pitanja na oba jezika.

Stoga, možemo reći da je, kao i u prethodnom slučaju, na času francuskog jezika zastupljena jedino mikroalternacija kodova.

Na osnovu analize dve nastavne jedinice, možemo zaključiti da se nastava francuskog jezika u dve gimnazije odvija na gotovo identičan način – na časovima je zastupljena mikroalternacija; učenici su izloženi inputu na francuskom jeziku u svim fazama časa i u istom obimu; strani jezik se koristi za obavljanje različitih aktivnosti; nastavnice insistiraju na komunikativnom pristupu i usvajanju leksičko-gramatičkih sadržaja; u nastavi dominiraju frontalni oblik rada, metoda rada na tekstu i dijaloška metoda.

V.4.2. Primer obrade nastavne jedinice iz istorije

Kao primer obrade jedne nastavne jedinice iz istorije navešćemo obradu pisanog teksta iz francusko-nemačkog udžbenika na temu Nantskog edikta¹⁴¹.

¹⁴¹ Bendick, R., Geiss, P., Henri, D., Heese, T., Le Quintrec, G. (2012). *L'Europe et le monde de l'Antiquité à 1815*. Paris: Editions Nathan.

Iz kratkog intervjua sa nastavnicom, saznali smo da francuski jezik nije nužno prisutan na svakom času istorije od prvog do četvrtog razreda, te da se nastava primarno odvija na srpskom jeziku, dok se francuski jezik koristi za analizu dodatnih didaktičkih materijala u nastavi. Prema rečima koleginice, upotreba francuskog jezika ima za cilj da učenici ovladaju terminima koji su vezani za određenu oblast i prošire znanja iz istorije putem autentičnih nastavnih materijala. Francuski jezik se koristi na časovima obrade ili utvrđivanja. Pravilo je da se gradivo vezano za nacionalnu istoriju usvaja isključivo na srpskom jeziku.

Nastavna jedinica koju ćemo analizirati je reprezentativan primer časa obrade novih sadržaja iz istorije, u slučaju kada je francuski jezik prisutan u nastavi.

Cilj časa kojem smo prisustvovali bio je da učenici steknu nova saznanja o istorijskom događaju sa kojim su prethodno upoznati, tokom nastave na srpskom jeziku.

Pisani tekst, koji je korišćen kao nastavno sredstvo, sastavljen je iz četiri odlomka, preuzeta iz originalnih istorijskih izvora, te obiluje arhaičnim i stručnim istorijskim terminima.

Na času je korišćen frontalni oblik rada, monološka, dijaloška metoda i metoda rada na tekstu.

U fazi motivacije, nastavnica sa učenicima na srpskom jeziku ponavlja činjenice o Nantskom ediktu, koje su predstavljene na prethodnom času.

Faza otkrivanja i učenja su povezane. Učenici naglas čitaju, a potom i usmeno prevode pisani dokument sa francuskog na srpski jezik. Nastavnica ispravlja fonetske greške učenika dok čitaju, kao i prilikom prevoda ukoliko je on pogrešan ili neprecizan. Ako učenik naiđe na termin koji mu nije poznat ili nije siguran kako da ga prevede, njemu

pomažu drugi učenici (proces podupiranja), a u slučaju da ni oni ne znaju, nastavnica prevodi termin i daje dodatno objašnjenje na srpskom jeziku. Maternji jezik učenika se upotrebljava i u cilju objašnjavanja gradiva iz istorije.

Neki od stručnih termina koji su učenicima zadavali poteškoće i za koje je dat ekvivalent u srpskom jeziku bili su – *le sujet* (srp. podanik), *la diète* (srp. sabor), *légiférer* (srp. donositi zakone), *ladite religion* (srp. pomenuta religija), *le Prince* (srp. izborni knez). Nastavnica je takođe pomagala učenicima oko latinskih izraza i izreka prisutnih u tekstu poput *Cujus regio, ejus religio* (srp. Čija je zemlja, njegova je i vera.).

U fazi primene znanja, učenici odgovaraju na pitanja u vezi sa pročitanim tekstem, koja su data u sklopu dokumenta, i to na francuskom jeziku.

U fazi sinteze, učenicima je na srpskom jeziku ponuđen kratak zaključak o položaju vere u Francuskoj u XVI veku.

Na osnovu ovih zapažanja, možemo da zaključimo da se u dvojezičnoj nastavi istorije sadržaji pre svega usvajaju na srpskom jeziku i da su nastavni materijali na francuskom jeziku povremeno zastupljeni u cilju sticanja dodatnih znanja o nekoj temi (naročito kada je reč o istoriji Franuske).

Na časovima u kojima su prisutna dva jezika, input na francuskom jeziku dolazi isključivo od nastavnih materijala. Način rada na tekstu zasniva se na tradicionalnoj metodi i tehnicima prevođenja.

Kada su na času zastupljena dva jezika, oni se alterniraju sekvencijalno, pri čemu je, prema našoj proceni, francuski jezik zastupljen 40%, a srpski jezik 60% vremena. Budući da francuski jezik nema aktivnu ulogu u nastavi (osim kada učenici daju odgovore na

postavljena pitanja u vezi sa pročitanim tekstom), to jest ne koristi se u verbalnoj interakciji ili kao sredstvo putem kojeg se usvajaju sadržaji nejezičkog predmeta, radije možemo govoriti o prisustvu francuskog jezika na času, nego o njegovoj posredničkoj ulozi i integrisanom učenju jezika i sadržaja.

Nažalost, u radu ne možemo da pružimo uporednu analizu pristupa koji se koriste u nastavi istorije u dve gimnazije, budući da nismo bili u mogućnosti da prisustvujemo času druge nastavnice istorije.

V.4.3. Primer obrade nastavne jedinice iz biologije

Čas kome smo prisustvovali u trećem razredu Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“, primer je časa obnavljanja i provere sadržaja. Nastavna jedinica koja se utvrđivala bila je refleksi luk.

Na času je korišćen kombinovani oblik rada: frontalni i individualni. Od prisutnih metoda možemo izdvojiti dijalošku (između nastavnice i učenika) i metodu rada na tekstu.

Nastavni materijal sastoji se iz teorijskog teksta o refleksnom luku, vežbe u kojoj učenici treba da povežu stručne termine sa njihovim definicijama ili funkcijama i kratkog kviza koji je nastavnica sastavila.

U uvodnom delu časa, nastavnica učenicima predstavlja temu o kojoj će biti reči i daje im uputstva na francuskom jeziku o onome što će se raditi.

U glavnom delu časa, tri učenika najpre naizmenično naglas čitaju prvi tekst o refleksnom luku. Nastavnica ispravlja fonetski izgovor ukoliko je potrebno. Pošto su pročitali tekst, učenici, takođe naglas, odgovaraju na postavljeno pitanje zatvorenog tipa sa dva

distraktora, koje je dato na kraju teksta. Na taj način se sistematizuje tema o refleksnom luku. Učenici uspešno i brzo daju tačan odgovor na francuskom jeziku, a dalje obrazloženje na srpskom jeziku.

Potom nastavnica prelazi na zadatak u kome učenici treba da povežu stručan termin sa definicijom. Na primer, termin *cerveau* treba povezati sa „*organe de commande*“ ili *neurone moteur* sa „*neurone spécifique du mouvement*“. Aktivnost je zamišljena kao takmičenje - učenici samostalno rade zadatak, a učenik koji prvi tačno poveže termine i definicije dobija ocenu 5. Svi učenici su bili motivisani za rad i u kratkom roku su uspešno završili vežbanje. Nastavnica je izvršila proveru zadatka sa celim odeljenjem, na srpskom jeziku.

U završnoj fazi časa, učenicima je ponuđen kviz u cilju provere stečenih znanja o nervnom sistemu, čime se zaokružuje nastavna tema koji su učenici usvajali tokom nekoliko časova. Kviz se sastoji od deset pitanja sa po dva ili tri distraktora. Pitanja se odnose na sadržaj nejezičkog predmeta, ali se u jednom pitanju traži sinonim za stručni termin *le neurotransmetteur* (srp. neurotransmitter). Input u vezi sa kvizom dat je na srpskom jeziku.

Aktivnost se izvodi na nivou celog odeljenja – učenici na smenu čitaju pitanja, prevode ih i zatim daju odgovore. Nastavnica pomaže prilikom prevoda ukoliko učenici ne znaju prevod ili prave greške. Obrazloženje odgovora nastavnica ili učenik daju na srpskom jeziku.

Stručni termini koji su učenicima stvarali poteškoće bili su *paroi* (srp. zid), *moelle épinière* (srp. kičmena moždina), *gaine de myéline* (srp. mijelinski omotač).

Razjašnjenje termina postiže se prevodom na srpski jezik.

Na osnovu opisanog časa biologije možemo izvesti nekoliko kratkih zaključaka.

Francuski jezik prisutan je prilikom čitanja pisanog teksta, odgovora na pitanja i kada nastavnica daje input učenicima.

Prema našoj proceni, nastavnica francuski jezik koristi 35%, a učenici 60%, čime su oba jezika na globalnom planu jednako prisutna, po 50% vremena.

Međutim, za kognitivno složenije zadatke (analiza, sinteza) koristi se srpski jezik.

Dok smo u Desetoj beogradskoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“ prisustvovali času utvrđivanja, u Trećoj beogradskoj gimnaziji smo imali priliku da posmatramo i analiziramo čas obrade novog sadržaja.

Tema časa je cirkulacija. Nastavno sredstvo koje se koristi je dodatni materijal na francuskom jeziku preuzet iz elektronskih izvora.

Na času su primenjeni frontalni i grupni oblik rada, a od nastavnih metoda zastupljene su dijaloška metoda na relaciji nastavnik-učenik i učenik-učenik, kao i metoda rada na tekstu.

Prethodno stečena znanja o temi proveravaju se u uvodnom delu časa na francuskom jeziku.

U glavnom delu časa, učenici obrađuju tekstove na različite teme (sastav krvi, krvni sudovi, srce) i podeljeni su u tri grupe. Input koji je dat učenicima je da pročitaju tekst koji su dobili, da naprave teze o ključnim informacijama iz teksta koje će predstaviti ostalim učenicima. U međusobnoj komunikaciji tokom ove aktivnosti učenici se služe srpskim jezikom.

Nastavnica pomaže učenicima ukoliko ne razumeju stručan termin prevodeći ga na srpski.. Neki od termina za koje je bilo potrebno pojašnjenje bili su *paroi* (srp. ćelijski zid),

plaquette (srp. krvna pločica –trombociti), *mercure* (srp. živa), *valve mitrale* (srp. srčani zalistak).

Napominjemo da se objašnjavaju samo ključni naučni termini, ne zalazi se u detaljnu leksičku analizu tekstova.

Pošto su učenici završili sa pravljenjem rezimea, prelazi se na završni deo časa, odnosno prezentaciju tekstova po grupama. Dok jedan učenik na tabli piše naslov teme i ključne pojmove ili teze, druga dva učenika su zadužena za usmeno izlaganje. Tokom izlaganja nastavnica ispravlja fonetski izgovor i eventualno pogrešno upotrebljen stručni termin u kontekstu. Usmeno izlaganje učenika predstavlja sistematizaciju časa.

Ovako organizovana nastava zasnovana na – (1) složenim zadacima (prezentacija nejezičkog sadržaja iz autentičnog dokumenta), (2) bogatom i autentičnom inputu (od nastavnika i nastavnog materijala), (3) u kojoj se stimuliše grupni autonomija učenika (učenici samostalno čitaju, analiziraju i sistematizuju sadržaje) i (4) u kojoj učenici imaju dovoljno prilike za usmeno izražavanje – predstavlja pravi primer integrisanog učenja jezika i nejezičkog sadržaja. Zahvaljujući ovakvom pristupu, učenici razvijaju CALP kompetenciju.

Kada govorimo o alternaciji jezika, prisutna je mikroalternacija. Učenici francuski jezik koriste 65% vremena (usmeno izlaganje, ostavljanje pitanja), dok nastavnica francuski jezik koristi oko 90% vremena (davanje inputa, objašnjenja i fidbeka učenicima). Srpski jezik se koristi pre svega tokom grupnog rada, koji učenici spontano biraju radi dogovora oko zadatka ili za razjašnjenje i prevođenje stručnih termina koji učenicima zadaju poteškoće.

Na kraju, ono što možemo izdvojiti kao sličnosti dva časa biologije koje smo opisali jeste da se u oba slučaja (1) tekst koristi kao sredstvo za rad, (2) da se francuski jezik koristi za davanje inputa učenicima i (3) da su kod obe nastavnice prisutni frontalni oblik rada, dijaloška i metoda rada na tekstu.

Međutim, kod nastavnice Treće beogradske gimnazije, uočavamo pristup koji je verniji načelima CLIL nastave (nastava zasnovana na složenim zadacima, stimulisanje autonomije i autputa učenika, upotreba francuskog jezika za kognitivno složenije zadatke), što možemo pripisati bogatijem iskustvu u radu sa dvojezičnim učenicima – za razliku od koleginice iz Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ koja u CLIL nastavi radi 4 godine, nastavnica biologije iz Treće beogradske gimnazije ima desetogodišnje iskustvo u CLIL nastavi.

V.4.4. Primer obrade nastavne jedinice sa stranim lektorom

Časovi sa stranim lektorom pružaju učenima mogućnost da razvijaju komunikativne veštine na francuskom jeziku i ujedno produbljuju znanja iz nejezičkih predmeta.

Dodatna nastava sa stranim lektorom različito je organizovana u dve gimnazije.

U Trećoj beogradskoj gimnaziji učenici imaju po dva časa nedeljno u prvom i četvrtom razredu (od toga se jedan čas odvija sa pola odeljenja) i po jedan dodatni čas nedeljno u drugom i trećem razredu (takođe sa pola odeljenja)¹⁴².

¹⁴² Podatke o organizaciji časova sa lektorom nam je ljubazno dostavio Žilijen Baso, lektor za francuski jezik u Trećoj beogradskoj gimnaziji tokom šk. 2015/2016.godine.

U Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“, broj nastavnih jedinica se takođe menja po razredima.¹⁴³ Prvi i treći razred imaju po dva školska časa nedeljno, od čega se jedan ostvaruje u saradnji sa nastavnicom građanskog vaspitanja. Drugi i četvrti razred imaju po dva časa nedeljno.

Pa ipak, nastava je u obe škole organizovana tako da prati gradivo koje učenici usvajaju na francuskom jeziku iz različitih nejezičkih disciplina. Takođe, ne postoji zvanično ocenjivanje učenika.

U radu predstavljamo primer obrade novog sadržaja na temu pod naslovom „Dvorac Versaj, ogledalo apsolutističke monarhije“, koja je rađena sa učenicima trećeg razreda Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“. Tema je u korelaciji sa predmetom Istorija i odabrana je u saradnji sa predmetnom nastavnicom, na čijem času su učenici prethodno obradili novinski članak na srpskom jeziku o istorijatu dvorca u Versaju.

Na času je korišćen kombinovani oblik rada: frontalni i grupni rad, dok se od metoda koristi dijaloška metoda na relaciji učenik-nastavnik i učenik-učenik, kao i metoda rada na tekstu. Od nastavnih sredstava korišćen je dodatni materijal na francuskom jeziku koji je preuzet iz relevantnih elektronskih izvora, namenjenih dvojezičnoj nastavi.

Čas je podeljen na pet glavnih celina – sensibilizacija učenika o temi, obrada pisanih tekstova, provera razumevanja sadržaja, leksička analiza stručnih termina i povezivanje istorijskog konteksta u Francuskoj sa kontekstom nacionalne istorije.

¹⁴³ Podatke o organizaciji časova sa lektorom nam je ljubazno dostavio Žilijen Baso, lektor za francuski jezik u Desetoj beogradskoj gimnaziji tokom šk. 2015/2016.godine.

Kako je očekivano, tokom čitavog časa, učenici ostvaruju komunikaciju sa lektorom isključivo na francuskom jeziku. Prevođenje reči na engleski jezik je krajnje rešenje, koje lektor koristi ukoliko je iscrpeo druge tehnike, a smatra da učenici i dalje imaju poteškoća u razumevanju određene reči na francuskom jeziku.

U fazi motivacije, gde su zastupljeni frontalni oblik rada i dijaloška metoda, lektor uvodi temu, usmeno proveravajući obim prethodnih znanja učenika o Versajskom dvorcu.

U fazi učenja, učenici su podeljeni u grupe i njihov zadatak je da odgovore na niz otvorenih pitanja o jednoj od tri teme: izgradnja i organizacija dvorca u Versaju, arhitektura i simboli dvorca, život u Versaju.

Pre realizacije zadatka, lektor proverava razumevanje pojedinih termina, to jest koristi tehniku podupiranja inputa.

Sve grupe učenika dobile su isti set od šest tekstova, ali sa različitim spiskom pitanja o jednoj od tri pomenute teme.

Kako bi uspešno obavili zadatak i dali tačne odgovore na pitanja, učenici moraju da pročitaju i razumeju sadržaj svih pisanih tekstova, identifikuju tekst koji sadrži tražene informacije i zatim razumeju i izdvoje tražene poruke koje su implicitno ili eksplicitno date u tekstovima.

Tokom aktivnosti, nastavnik ima ulogu posrednika u nastavi i pruža učenicima pomoć u vidu objašnjenja nepoznatih reči.

Kada su učenici završili grupnu aktivnost, lektor proverava odgovore na pitanja učenika o sve tri teme na nivou celog odeljenja. Paralelno sa proverom razumevanja sadržaja obraća se pažnja na leksiku.

Primeru radi, lektor od učenika traži sinonime glagola *se presser* = *se bouleverser* (srp. požuriti, hrliti), primer upotrebe glagola *accorder* u kontekstu (srp. dati, dodeliti) – *accorder le pardon* (srp. oprostiti) i slično. Lektor insistira i na semantičkoj preciznosti. Tako, kada učenik upotrebi sintagmu *la force du roi*, misleći na kraljevu moć, lektor skreće pažnju da imenica *la force* (srp. sila) ne predstavlja dobro rešenje u datom kontekstu i traži od učenika da pronađu sinonime, pri čemu se i nova rešenja upotrebljavaju u poznatom kontekstu.

U fazi leksičke analize zato možemo izdvojiti strategiju pregovaranja o značenju i proces podupiranja.

U fazi primene novih znanja, lektor daje input učenicima da, na osnovu podataka iz obrađenih tekstova i prethodnih znanja iz nacionalne istorije, uporede istorijske kontekste u Francuskoj i Srbiji u periodu izgradnje dvorca Versaj.

U ovoj fazi se koristi dijaloška metoda i frontalni oblik rada.

U fazi sinteze, izvodi zaključak o različitim istorijskim prilikama u Zapadnoj i Istočnoj Evropi.

Na osnovu analize nastavne jedinice sa stranim lektorom, možemo izvući nekoliko zaključaka – (1) nastava se u potpunosti izvodi na francuskom jeziku (ne računajući prevođenje par nepoznatih reči na engleski jezik i verbalnu interakciju među učenicima na maternjem jeziku u cilju izrade strategije za rešavanje zadatka), (2) nastava je sa fokusom

na sadržaj i na formu (jednaka pažnja se poklanja leksičkoj analizi i tumačenju i primeni sadržaja tekstova na francuskom jeziku), (3) u cilju objašnjenja stručnih reči i izraza, koriste se strategije pregovaranja o značenju i podupiranja inputa, (4) stimulišu se grupni rad i proces podupiranja na relaciji učenik-učenik, čime se razvija autonomija učenika i (5) nastava je zasnovana na rešavanju zadataka, (6) budući da se od učenika očekuje da, na francuskom jeziku, razumeju, analiziraju i izdvoje implicitne i eksplicitne poruke iz tekstova, da povežu nova saznanja sa prethodnim znanjem, nastava sa lektorom doprinosi kognitivnom razvoju učenika.

VI. TESTIRANJE UČENIKA TREĆE BEOGRADSKE GIMNAZIJE, DESETE GIMNAZIJE „MIHAJLO PUPIN“ I FILOLOŠKE GIMNAZIJE

VI.1. Predmet istraživanja

Budući da autori navode da se najbolji rezultati u nastavi stranih jezika postižu u jezičkoj veštini kojoj se tokom nastave posveti najviše pažnje (Petrović, 1988: 25), a da se od učenika u CLIL nastavi pre svega traži da poseduju znanje iz receptivnih veština zbog konteksta učenja stranog jezika (Vučo, 2007: 267) odlučili smo da predmet našeg istraživanja bude veština razumevanja čitanjem (pisana recepcija) i to vezana za jezičke nivoe francuskog jezika i nejezičke predmete koji se predaju na francuskom jeziku u Trećoj beogradskoj gimnaziji i Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“.

Takođe, prema rezultatima upitnika¹⁴⁴ koji su popunile nastavnice uključene u CLIL nastavu, metoda rada na tekstu najčešće je zastupljena metoda u dvojezičnoj srpsko-francuskoj nastavi Francuskog jezika, Biologije i Istorije (29,93%), a pisani tekst predstavlja najčešće korišćeno nastavno sredstvo (46,67%).

VI.1.1. O receptivnim veštinama (razumevanje čitanjem)

U didaktici stranih jezika, termin razumevanje ili recepcija označava mentalni proces dekodiranja usmene poruke (razumevanje slušanjem ili usmena recepcija) ili pisane poruke (razumevanje čitanjem ili pisana recepcija), koji zahteva poznavanje usmenog i pisanog koda nekog jezika (Robert, 2008: 40).

¹⁴⁴ V. poglavlje br. V.3.

Receptivne veštine (čitanje i slušanje) dugo su nepravedno smatrane pasivnim, budući da ne vidimo uvek utrošak energije koji iziskuju, kao ni jasne rezultate koje proizvode, za razliku od produktivnih veština (pisanje i govor) gde su reakcija i produkcija učenika odmah vidljive (Cuq, 2003: 14). Međutim, receptivne veštine itekako zahtevaju od učenika da bude aktivan, jer podrazumevaju prepoznavanje značenja pisanog ili usmenog diskursa, kao i određenje njihove komunikativne funkcije, što znači da učenik svesno aktivira kognitivne procese (Cuq, 2008: 157).

Psiholingvistička istraživanja daju nam objašnjenje na koji način se odvija proces razumevanja nekog diskursa na stranom jeziku. Postoje dva kognitivna modela: semaziološki (od forme ka značenju) i onomaziološki model (od značenja do forme) (Idem: 158).

Semaziološki model (fr. *modèle sémasiologique*) poznat je i kao proces tumačenja poruke „odozdo na gore“ (eng. *bottom-up*), odnosno podrazumeva da čitalac ili slušalac rekonstruiše značenje poruke tako što redom razume reči, zatim grupe reči i rečenice (Robert, 2008: 40), pri čemu postoji izuzetno malo interferencije sa prethodno stečenim znanjem i iskustvom (Grabe & Stroller, 2002: 32). Ovaj linearni proces razumevanja poruke obično primenjuje manje iskusni slušalac ili čitalac i podrazumeva četiri glavne faze (Cuq, 2008: 158):

- Faza diskriminacije – čitalac ili slušalac identifikuje glasove ili slova
- Faza segmentacije – podela diskursa na reči, sintagme ili rečenice
- Faza identifikacije – povezivanje značenja sa rečima, sintagmama ili rečenicama
- Faza sinteze – primalac poruke stvara globalno značenje datog iskaza

Sa druge strane, prema onomaziološkom modelu (fr. *modèle onomasiologique*), razumevanje poruke se odvija po principu „odozgo na dole“ (eng. *top-down*), odnosno proces razumevanja poruke se odvija tako što čitalac ili slušalac najpre postavlja hipoteze o sadržaju poruke, a zatim ih potvrđuje, opovrgava ili prepravljaja (Robert, 2008: 40). Hipoteze su semantičkog tipa i zasnivaju se na prethodnim znanjima i iskustvima koje pojedinac poseduje o svetu. Ako se izvorna hipoteza odbaci, čitalac ili slušalac pribegava semaziološkoj proceduri, kako bi došao do značenja (Cuq, 2008: 159).

Iako su kognitivni procesi rekonstrukcije značenja isti za usmeni i pisani diskurs, postoje razlike u pisanoj i usmenoj komunikaciji – leksika u pisanim tekstovima je nekada ređe zastupljena u usmenoj komunikaciji, rečenice su duže i kompleksnije, dok u usmenoj komunikaciji ima i nedovršenih rečenica, pitanja, kratkih odgovora, naknadnog ispravljanja (Petrović, 1988: 35).

Budući da postoji razlika između ova dva diskursa, postoji razlika i između pisane i usmene recepcije – govorni jezik dekodiramo istim redom kao što teče, dok se u pisanom diskursu na neke delove možemo vraćati ili se na njima duže zadržavati; u govornom jeziku se možemo osloniti na izvanlingvistički kontekst (mimika, pokreti, situacija), dok je pisani tekst izdvojen iz situacijskog konteksta (Idem: 39).

Grele (1981 u Petrović, 1988: 38) razlikuje četiri vrste čitanja:

- Eng. *skimming*, globalno čitanje – brzo dijagonalno čitanje, kako bi se razumeo opšti sadržaj teksta
- Eng. *scanning*, selektivno čitanje – brzo letimično čitanje sa ciljem da se u tekstu pronađe određena informacija

- Ekstenzivno čitanje – čitanje dužih tekstova sa ciljem globalnog razumevanja istog
- Intenzivno čitanje – čitanje radi detaljne analize jezika i sadržaja

Kada je reč o pisanoj recepciji na stranom jeziku, pored kognitivnih faktora, prethodno stečenih znanja o svetu, ličnih iskustava, na uspešno dekodiranje pisane poruke na L2 utiče i transfer znanja iz L1, kao i posedovanje leksike, semantičkih i sintaksičkih veština u L2.

U teoriji veštine čitanjem na L2, ističu se dve hipoteze – „hipoteza o pragu“ (eng. *Threshold Hypothesis*) i „hipoteza o lingvističkoj međuzavisnosti“ (eng. *Linguistic Interdependence Hypothesis*).

Prema hipotezi o pragu, pojedinac prvo mora da dostigne određeni nivo jezičke sposobnosti na drugom jeziku da bi mogao da razvije veštinu čitanja na tom jeziku (Bernhardt & Kamil, 1995: 17). To zapravo znači da je jezičko znanje ključni preduslov za veštinu razumevanja čitanjem na L2.

Sa druge strane, hipoteza o jezičkoj međuzavisnosti insistira na transferu veština iz L1 u L2. Naime, prema ovom stanovištu, jezičke veštine, kao što je razumevanje čitanjem, mogu se prenositi iz jednog jezika u drugi, odnosno vladanje veštinom čitanja na L1 je ključna osnova za uspešnu realizaciju čitanja na L2 (Bernhardt & Kamil, 1995: 17; Park, 2013: 39).

Na kraju, kada se govori o načinu evaluacije veštine razumevanja pisanih tekstova na stranom jeziku, ona, prema ZEROJ, zavisi od tipa ponuđenog dokumenta i vrste čitanja, ali se mogu evaluirati tri glavne aktivnosti (Taglijant, 2009: 74):

- Doslovno razumevanje – pronalaženje i izdvajanje eksplicitnih i faktografskih podataka
- Tumačenje – način na koji čitalac razume podatke iz teksta
- Analiza i kritika – način na koji čitalac interpretira poruke autora teksta

VI.2. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

VI.2.1. Metode istraživanja

Metode koje ćemo primeniti u istraživačkom radu su prevashodno hipotetički-deduktivne, budući da smo na početku istraživanja postavili hipoteze koje ćemo potvrditi ili opovrgnuti putem analize prikupljenih podataka u kontrolisanim uslovima (Blanchet, 2012).

U cilju prikupljanja što pouzdanijih podataka, primenili smo četiri metode didaktičkih istraživanja – deskriptivnu metodu, eksperiment sa paralelnim grupama, kombinovanu metodu i transverzalni pristup.

Prilikom analize rezultata istraživanja koristili smo kvalitativnu, kvantitativnu, deskriptivnu i kauzalnu metodu.

Deskriptivna metoda podrazumeva sistem naučno-istraživačkih postupaka koji proučavaju pedagošku stvarnost čiji je glavni zadatak da opiše pojave i analizira uzročne veze i odnose u meri u kojoj to omogućuju same pojave koje se ispituju (Raičević, 2009: 84). Ovu metodu smo primenili prilikom opservacije, prikupljanja i analize podataka o CLIL nastavi francuskog jezika, istorije i biologije. Isto tako, deskriptivnu metodu smo koristili za interpretaciju pogrešnih odgovora na otvorenom tipu pitanja sa kratkim ili produženim odgovorom, kako bismo mogli da donesemo zaključke o uzročno-posledičnim vezama između vrste nastave i rezultata zabeleženih na testovima.

„Eksperiment je plansko, organizovano i metodsko izvođenje ili samo menjanje realnih pojava u cilju otkrića nepoznatih predmeta ili njihovih svojstava, procesa i odnosa ili u cilju verifikacije hipoteza o ovim predmetnim odredbama (Šešić, 1980: 320 u Raičević, 2009: 76).

Na primeru našeg istraživanja eksperiment izgleda ovako – pisanu recepciju kao predmet istraživanja testirali smo među CLIL učenicima, koji predstavljaju eksperimentalnu grupu i učenicima jednojezičnih i filoloških odeljenja, koji su naša kontrolna grupa. Ispitanici iz tri testirane grupe radili su tri istovetna pisana testa pod identičnim kontrolisanim uslovima, istim redosledom i sa jednakim vremenom za rešavanje zadataka.

Kombinovana metoda podrazumeva različite kombinacije kvalitativne i kvantitativne metode bilo u fazi prikupljanja podataka ili analize sakupljenih podataka (Dörnyei, 2007: 24). Kvantitativno istraživanje podrazumeva postupak sakupljanja numeričkih podataka koja se potom obrađuju statističim putem, dok se kvalitativnom istraživanjem smatra postupak sakupljanja podataka koji nisu numerički i koji se tumače nestatističkim metodama (Ibidem).

Kvalitativnom metodom ćemo opisati i analizirati odabrane testove, a takođe tumačiti, porediti i klasifikovati rezultate istraživanja, te utvrditi kako ispitanici vladaju pisanom recepcijom iz tri testirana školska predmeta.

Aspektima kvantitativne metode služićemo se pre svega prilikom analize rezultata istraživanja. Metodom statističke analize svodićemo dobijene rezultate eksperimenta i predstaviti ih u procentualnoj i grafičkoj formi. Ovakav pristup nam obezbeđuje objektivnost i preciznost u istraživačkom radu.

Kauzalna analiza teži da utvrdi uzročno-posledični odnos između različitih pojava ili među svojstvima iste pojave (Vilotijević, 2000a: 470). Ovu vrstu analize smo koristili za tumačenje uzročno-posledične veze između zavisne varijable (uspeh učenika na testovima pisane recepcije) i nezavisnih varijabli (tip nastave, školski uspeh, intenzitet, dužina i kontekst učenja francuskog jezika).

U istraživanju smo primenili transverzalni pristup, budući da smo testiranje sproveli u određenom vremenskom roku, na više mesta i u različitim okolnostima (Zavišić, 2013: 188).

VI.2.2. Tehnike istraživanja

Od tehnika istraživanja primenili smo testiranje učenika i anketu.

Prema Mladenu Vilotijeviću „testiranje je tehnika kojom se mere postignuća, sposobnosti ili osobine ličnosti pojedinca“ dok je anketa „tehnika prikupljanja podataka pomoću pisanih upitnika“ (2000a: 466-467).

Tehniku testiranja smo koristili radi merenja postignuća učenika u vezi sa pisanom recepcijom kao predmetom istraživanja.

Tehnike koje su korišćene na testovima su zatvorena pitanja (višestruki izbor, alternativni izbor (tačno/netačno/ne zna se), sparivanje) kao i otvorena pitanja (kratak ili produženi odgovor, sređivanje zadatah reči u novom kontekstu).

Druga tehnika kojom smo se služili bila je anketa.

Anketiranje pisanim putem sproveli smo među ispitanicima pre i posle obavljenog istraživanja. Učenici su popunjavali dva upitnika. Učenici dvojezičnih, jednojezičnih i

filoloških odeljenja najpre su popunili upitnik koji nam je omogućio uvid u jezički profil učenika u našem istraživanju, a učenici uključeni u CLIL nastavu radili su još i poseban deo upitnika koji se odnosi na njihovo mišljenje u vezi sa dvojezičnom francusko-srpskom nastavom.

Posle sprovedenog testiranja, učenici iz sve tri testirane grupe popunili su drugu pisanu anketu čija je tema bila mišljenje ispitanika o odabranim tekstovima i testovima za istraživanje. Pitanja u anketnom listu bila su zatvorenog i otvorenog tipa, a obradićemo ih kvantitativno i kvalitativno na kraju poglavlja o testiranju učenika.

U fazi pripreme projekta istraživanja, poseban upitnik su popunile nastavnice koje predaju dvojezičnim odeljenjima dve gimnazije. U ovoj anketi smo prikupili potrebne podatke o metodama, pristupima, nastavnim sredstvima, jezicima koji se koriste u CLIL nastavi, kao i mišljenje i sugestije koleginica o ovom programu.

VI.2.3. Instrumenti istraživanja

Test je „standardizovani postupak s pomoću kojeg se izaziva neka određena aktivnost, a onda se učinak te aktivnosti mjeri i vrednuje tako da se individualni rezultat uspoređi s rezultatima, koji su dobijeni kod drugih individua u jednakoj situaciji“ (Bujas u Dimitrijević, 1966: 100-101).

Testovi postignuća u oblasti jezika imaju direktne veze sa nastavom koju su kandidati koji rešavaju test pohađali, i namera je da odrede da li su i koliko kandidati ostvarili postavljene ciljeve; zasnovani su na silabusu, knjigama i materijalima korišćenim tokom nastave (Hughes, 2003: 13).

Kao instrumente istraživanja koristili smo gotove testove *DELFL tout public*¹⁴⁵, za proveru nivoa veštine razumevanja čitanjem na francuskom jeziku, dok smo za proveru razumevanja sadržaja iz biologije i istorije primenili nestandardne jezičke testove postignuća koje smo sami sastavili za ovu priliku.

Pored testova koristili smo i tri vrste pisanog upitnika među nastavnicima uključenim u CLIL nastavu na francuskom jeziku i učenicima iz naše tri testirane grupe¹⁴⁶.

Sa namerom da prikupimo podatke o organizaciji i toku CLIL nastave zamolili smo nastavnike da popune pisanu anketu.

¹⁴⁵ Detaljnije o testovima i međunarodnoj diplomi za francuski kao strani jezik *DELFL* (fr. *Diplôme d'études en langue française*) na sajtu: <http://www.ciep.fr/en/delf-dalf> (sajtu pristupljeno 19.10.2015)

¹⁴⁶ V. prilog br. 2 i prilog br. 5.

U prvom upitniku koji smo radili sa učenicima, cilj nam je bio da sakupimo podatke o jezičkom profilu ispitanika i njihovom školskom uspehu. Po završenom testiranju, ispitanici su popunjavali drugi upitnik koji se odnosi na samoevaluaciju.

VI.2.3.1. Testovi iz francuskog jezika

Za potrebe provere nivoa pisane recepcije učenika trećeg i četvrtog razreda, odlučili smo se da koristimo postojeće, gotove testove Ministarstva obrazovanja Francuske *DELFL tout public*¹⁴⁷ (fr. *Diplôme d'études en langue française*), koji testiraju četiri jezičke veštine francuskog kao stranog jezika, a namenjeni su odraslima. Napominjemo da ovi testovi mere poznavanje standardnog francuskog jezika nivoa A1-B2, odnosno nivo osnovnih veština interpersonalne komunikacije (BICS). Oni, dakle, testiraju vladanje jezikom za određenu namenu i nisu zasnovani na nastavi koju su kandidati pratili (Hughes, 2003: 11-12).

Imajući u vidu kontekst našeg istraživanja i profil učenika kojima je test namenjen, opredelili smo se za test *DELFL tout public* nivoa B1 za učenike trećeg razreda i za test nivoa B2 za učenike četvrtog razreda.

Razlog odabira ovih testova je taj što predstavljaju objektivni instrument za određivanje nivoa jezičkih veština kandidata.

Učenici su radili jedan od dva zadatka na delu testa koji ocenjuje veštinu razumevanja čitanjem na francuskom jeziku.

Prilikom odabira testa rukovodili smo se kriterijumom da tekst bude na neku opštu temu iz svakodnevnog života, da bude čitljiv, kao i da test sadrži zatvoreni i otvoreni tip pitanja

¹⁴⁷ Zvanični sajt o *DELFL* diplomama: <http://www.ciep.fr/delf-tout-public> (sajtu pristupljeno 20.11.2015)

koja angažuju različite vrste čitanja. Takođe, s obzirom na to da nema mnogo primera *DELFL* testova koji su dostupni javnosti, vodili smo računa o tome da ne odaberemo primer testa koje su ispitanici imali priliku da vide ili reše.

Ispitanici su testove rešavali tokom jednog školskog časa bez pomoći rečnika, nastavnika, vršnjaka ili nekih drugih sredstava.

VI.2.3.2. Testovi iz nejezičkih predmeta

Pošto nije bilo moguće uskladiti nastavnu i jezičku materiju usvojena tokom CLIL nastave nejezičkih predmeta sa standardizovanim testovima za ispitivanje akademske kompetencije – najvećim delom zbog toga što se plan i program gimnazija kod nas ne podudara sa planom i programom za gimnazije frankofonih zemalja – sami smo odabrali autentične tekstove za naše istraživanje i sastavili zadatke.

Testovi nejezičkih predmeta su sastavljeni specijalno za potrebe našeg istraživanja. Treba istaći da je njihova svrha da istraže jezičko postignuće učenika iz istorije i biologije – odnosno ono što nazivamo kognitivno-akademsom jezičkom sposobnošću (CALP kompetencija) na receptivnom nivou – a ne znanje iz ovih nejezičkih predmeta.

Prilikom odabira pisanih tekstova i sastavljanja testova ciljevi su nam bili sledeći:

1. Da je tekst jezički ispravan, gramatički tačan i u duhu francuskog jezika. Iz ovog razloga smo tekstove za testiranje iz nejezičkih predmeta preuzimali iz francuskih školskih udžbenika, jednog priručnika i naučnog časopisa. Prilikom sastavljanja

pitanja konsultovali smo elektronske verzije relevantnih jednojezičnih rečnika *Larousse*¹⁴⁸ i *Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales*¹⁴⁹

2. Da test obuhvata leksiku koja je obrađena tokom nastave i za koju se pretpostavlja da su je učenici savladali. U intervjuu sa predmetnim nastavnicama smo proverili da li je jezička materija rađena na časovima istorije i biologije i kada smo se uverili da jeste, odabrali smo teme i tekstove za treći i četvrti razred.
3. Da se ocenjivanje testa vrši objektivno. Stoga su zadaci na testovima zatvorenog i otvorenog tipa
4. Da pojedini delovi testa mere samo jednu jezičku veštinu ili aspekt, ne više njih istovremeno

Kao što smo prethodno rekli, svaki test se sastoji iz dve odvojene tematske celine – zadatke u vezi sa razumevanjem čitanjem i zadatke u vezi sa leksikom. Oba dela testa sastoje se iz pitanja zatvorenog i otvorenog tipa.

Zadaci u vezi sa razumevanjem pročitano g teksta angažuju sposobnost brzog dijagonalnog čitanja, brzog letimičnog čitanja, razumevanje eksplicitno i implicitno navedenih ideja, određivanje uzorka neke pojave i izvođenja zaključaka o njima, stvaranje novih sadržaja od ponuđenih elemenata (Petrović, 1988: 39).

Deo testa koji se odnosi na vokabular podrazumeva intenzivno čitanje i sastoji se od zadataka koji mere receptivni deo rečnika – sposobnost učenika da prepoznaju značenje

¹⁴⁸ Pristup rečniku moguć je preko internet adrese: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> (sajtu pristupljeno 19.10.2015)

¹⁴⁹ Pristup rečniku Centre national de Ressources Textuelles et Lexicales: <http://www.cnrtl.fr/definition/> (sajtu pristupljeno 19.10.2015)

reči putem sinonima ili definicija – i zadataka koji ispituju sposobnost ispitanika da pruže svoje objašnjenje reči upotrebljenih u tekstu ili da razlikuju značenjske nijanse reči.

Produktivni deo rečnika, odnosno sposobnost ispitanika da se slobodno izraze na stranom jeziku i aktivno upotrebljavaju reči (Dimitrijević, 1966: 147) možemo takođe analizirati u zadacima otvorenog odgovora sa prvog dela testa.

Ako analiziramo zadatke prema revidiranoj taksonomiji Bendžamina Bluma, onda bismo rekli da angažuju sledeće kognitivne nivoe – pamćenje, razumevanje, primenu i analizu (Do Coyle et al., 2010). U zadacima se od ispitanika traži da prepoznaju tačan odgovor (pamćenje), izdvoje, tumače poruke iz teksta, upoređuju i objašnjavaju podatke (razumevanje), pravilno primene zadate elemente u novom kontekstu (primena) i donose zaključke na osnovu pročitano (analiza).

Radi objektivnijeg ocenjivanja različitih veština, trudili smo se da se obe tematske celine imaju približno isti broj ajtema koji nose jednak broj poena. Takođe, lakši zadaci – koji se svode na prepoznavanje opšte teme o kojoj tekst govori, eksplicitno navedene poruke iz teksta ili značenja nekog pojma – nose manji broj poena, dok pitanja sa kratkim odgovorima – koja zahtevaju razumevanje poruka koje nisu eksplicitno navedene, ali se na osnovu konteksta mogu pronaći, objašnjavanje reči ili stvaranje novih celina na osnovu postojećih elemenata – nose veći broj poena.

Kada kasnije budemo predstavljali rezultate uspeha ispitanika na svakom testu posebno, detaljno ćemo analizirati odabrane tekstove rukovodeći se sledećim ključnim parametrima: vrsta pisanog teksta, forma, grafička svojstva, tema, funkcionalni stil, čitalačka publika kojoj je tekst namenjen, dužina, čitljivost ili težina, bogatstvo rečnika i gramatičkih struktura (Hughes, 2003).

Izrada testova bila je u potpunosti na francuskom jeziku, bez pomoćnih sredstava u vidu rečnika ili priručnika, pomoći nastavnika ili drugih učenika. Svi testovi su rađeni jedan školski čas, u trajanju od 45 minuta.

VI.3. Ciljevi i zadaci istraživanja

Glavni cilj našeg istraživanja jeste da utvrdimo kakav uticaj CLIL metoda ima na usvajanje francuskog kao stranog jezika: (1) da li učenici dvojezičnih odeljenja postižu očekivani napredak i dostižu B2 nivo francuskog jezika prema ZEROJ na kraju svog školovanja, (2) da li bilingvalni učenici vladaju kognitivno-akademsom jezičkom sposobnošću (CALP) iz nejezičkih predmeta. Takođe, cilj nam je da pružimo kritičku analizu postojećeg modela dvojezične nastave koji se sprovodi u Trećoj i Desetoj beogradskoj gimnaziji, uz smernice za poboljšanje nastave iz nastavnih predmeta kojima se bavimo u okviru disertacije – Francuski jezik, Istorija, Biologija.

Svrha testiranja pisane recepcije na primeru *DELFL tout public* ispita jeste da utvrdimo nivo jezičke veštine razumevanja čitanjem učenika dvojezičnih odeljenja. Testiranje učenika iz kontrolne grupe i poređenje njihovog uspeha sa uspehom bilingvalnih učenika omogućava nam da determinišemo koji je uticaj CLIL nastava ima na razvijanje jezičke veštine čitanja i osnovnih veština interpersonalne komunikacije (BICS).

Osnovni cilj poglavlja koji se odnosi na testiranje pisane recepcije iz nejezičkih predmeta jeste da utvrdimo da li CLIL nastava doprinosi razvoju kognitivne akademske kompetencije (CALP kompetencija), odnosno da li i u kojoj meri učenici razumeju tekst sa specifičnom tematikom i morfosintaksičkim osobenostima koje su karakteristične za stručne tekstove, kao i da li vladaju receptivnim i produktivnim rečnikom francuskog jezika iz oblasti istorije

i biologije. Poređenje uspeha dvojezičnih ispitanika na testu sa uspehom jednojezičnih i filoloških ispitanika dozvoljava nam da utvrdimo kakav je uticaj CLIL nastave na razvoj CALP kompetencije u odnosu na tradicionalni plan i program i program filoloških gimnazija.

U okviru istraživanja smo sproveli tri različite ankete – jednu sa nastavnicima uključenim u program CLIL nastave i dve ankete sa ispitanicima testiranih grupa.

Anketiranje ispitanika iz tri testirane grupe ima za cilj prikupljanje podataka o jezičkom profilu ispitanika i njihovom uspehu u gimnaziji. Na osnovu ovih informacija bili smo u mogućnosti da izdvojimo nezavisne varijable koje mogu uticati na postignuće ispitanika na našim testovima, kao i da utvrdimo postojanje ili nedostatak korelacije između uspeha na testu i školskog uspeha ispitanika iz testiranih predmeta.

Upitnik koji je namenjen CLIL ispitanicima, pored sakupljanja podataka o njihovom školskom uspehu i jezičkom profilu, omogućava nam da prikupimo mišljenje i iskustvo učenika o programu srpsko-francuske dvojezične nastave.

Sa druge strane, cilj ankete koju smo sproveli među ispitanicima sve tri testirane grupe posle završenog testiranja jeste da prikupimo mišljenje ispitanika o sprovedenom testiranju i da ispitamo njihovu sposobnost samoevaluacije.

Svrha anketiranja nastavnica uključenih u program dvojezične nastave na francuskom jeziku je da dobijemo podatke o načinu na koji se ovaj tip nastave sprovodi u dve beogradske gimnazije, kao i njihovo mišljenje i sugestije. Ovi podaci bili su u službi odabira i izrade testova za istraživanje, kao i u funkciji interpretacije i analize rezultata testiranja učenika iz tri školska predmeta.

Opservacija dvojezične nastave iz predmeta Istorija i Biologija i Francuski jezik u Trećoj beogradskoj gimnaziji i Desetoj beogradskoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“, kao i časova sa francuskim lektorom, omogućila nam je da steknemo uvid u metode, tehnike i nastavna sredstva koja se koriste u CLIL nastavi u ove dve gimnazije, kao i u zastupljenost i način na koji se francuski jezik koristi tokom nastave. Sakupljeni podaci nam pomažu prilikom tumačenja rezultata testiranja učenika i izrade novih smernica za CLIL nastavu u ove dve gimnazije.

Na osnovu prikupljenih podataka putem testova iz jezičkog i nejezičkih predmeta, opservacije CLIL nastave, anketa učenika i nastavnika, naš zadatak je da pružimo kritički pogled na organizaciju i sprovođenje dvojezične srpsko-francuske nastave u ove dve beogradske gimnazije i damo predloge smernica za unapređenje bilingvalne nastave u ovim srednjim školama.

VI.4. Hipoteze istraživanja

Naša je pretpostavka da CLIL učenici ostvaruju očekivani napredak, te da su na kraju četvrtog razreda savladali francuski jezik do nivoa B2 pisane recepcije. Imamo u vidu (1) broj časova francuskog jezika na nedeljnom nivou, (2) časove sa francuskim lektorom pored redovne nastave, (3) broj nejezičkih predmeta čija se nastava delimično prati na francuskom jeziku, (4) da je metoda rada na tekstu najzastupljenija u nastavi francuskog jezika, istorije i biologije, (5) da nastavnice uključene u CLIL nastavu najčešće koriste pisane tekstove kao nastavno sredstvo.

Upravo kada je reč o vladanju pisanom recepcijom koja je prvi predmet našeg istraživanja, naša izvorna hipoteza zasniva se na rezultatima istraživanja koja pokazuju da učenici

uključeni u dvojezičnu nastavu imaju receptivne veštine na višem jezičkom nivou od učenika koji prate tradicionalnu nastavu stranog jezika (Cummins, 1999:21 u Zavišin, 2013: 183).

Naša pretpostavka je da učenici dvojezičnih i filoloških odeljenja vladaju B1 nivoom (treći razred) odnosno B2 nivoom (četvrti razred) veštine razumevanja čitanjem na francuskom jeziku i da će postići jednako dobar uspeh na našim testovima. Naša pretpostavka zasniva se na nekoliko činjenica koje su u vezi sa organizacijom nastave u ovim gimnazijama: (1) učenici Treće beogradske gimnazije i Filološke gimnazije uče francuski kao prvi strani jezik, a imaju i časove sa stranim lektorom. CLIL učenici imaju pet časova francuskog jezika u trećem razredu i jedan čas sa stranim lektorom; u četvrtom razredu učenici imaju nedeljni fond od četiri časa i dva časa sa lektorom; filološki učenici imaju nedeljni fond od pet časova i jedan školski čas sa stranom lektorkom; (2) učenici Desete beogradske gimnazije oba razreda slušaju francuski kao drugi strani jezik sa nedeljnim fondom od dva časa, ali imaju i dva časa nedeljno sa stranim lektorom; (3) bilingvalni učenici služe se francuskim jezikom i tokom nastave nejezičkih predmeta, (4) učenici Filološke gimnazije usavršavaju se u oblasti francuskog jezika i književnosti i tokom nastave su usmereni ka razvoju BICS veština.

Kada je reč o jednojezičnim učenicima, očekujemo da većina ispitanika nije dostigla B1 nivo u trećem i B2 nivo pisane recepcije u četvrtom razredu. Učenici koji su upisani u odeljenja po tradicionalnom planu i programu uče francuski jezik kao drugi strani jezik i imaju nedeljni fond od dva časa, a nemaju nastavu sa francuskim lektorom. Nastava francuskog jezika pre svega je usmerena ka usvajanju gramatičkih i leksičkih sadržaja. Takođe, od jednojezičnih učenika se očekuje da na kraju četvrtog razreda savladaju drugi

strani jezik do nivoa A2+ ili B1 ukoliko se radi o jeziku koji su učenici prethodno učili u osnovnoj školi¹⁵⁰.

Drugi segment našeg istraživanja tiče se testiranja sadržaja iz predmeta Istorija i Biologija. Naša pretpostavka je da učenici dvojezičnih odeljenja zahvaljujući dvojezičnoj nastavi vladaju kognitivno-akademsom jezičkom sposobnošću (CALP) francuskog jezika na receptivnom nivou. Autori ističu da upravo u CLIL nastavi učenik dostiže CALP kompetenciju sa višim kognitivnim nivoom vezanom za apstraktne pojmove koji su karakteristični za naučne discipline (Cummins, 2001; Bentley, 2010 u Zavištin 2013: 35). Dvojezični učenici treba da vladaju leksikom, gramatičkim strukturama i funkcionalnim aspektima jezika svojstvenim nejezičkim predmetima (Bentley, 2010: 11 u Zavištin, 2013: 39).

S tim u vezi smatramo da će po uspehu na našim testovima na prvom mestu biti ispitanici iz dvojezičnih odeljenja, na drugom mestu učenici Filološke gimnazije i na trećem mestu ispitanici uključeni u tradicionalnu nastavu francuskog jezika.

Argumenti za ovakvu hipotezu su: (1) CLIL učenici zvanično prate između 30% i 45% od ukupnog godišnjeg fonda časova ovih nejezičkih predmeta na francuskom jeziku i kao što smo pomenuli, metoda rada na tekstu i pisani materijali su najčešće prisutni u nastavi nejezičkih predmeta; (2) Filološki učenici imaju pojačani fond časova francuskog jezika na godišnjem nivou što doprinosi boljem razvoju jezičkih veština, te njihova lingvistička znanja mogu biti prednost pri razumevanju stručnih tekstova iz nejezičkih predmeta, iako

¹⁵⁰ O nacionalnom programu za drugi strani jezik videti: www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/04%20drugi%20strani%20jezik.pdf (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

nemaju nastavu nejezičkih predmeta na stranom jeziku; (3) Jednojezični učenici nastavu nejezičkih predmeta prate na srpskom jeziku, a uz fond od dva časa francuskog jezika nedeljno, nemaju jednako razvijene jezičke veštine francuskog jezika kao dvojezični i filološki učenici, te će imati više poteškoća pri razumevanju stručnog teksta i terminologije.

Pored korelacije sa vrstom nastave u gimnaziji, pretpostavljamo da će na uspeh na testovima uticati faktor dužine učenja francuskog jezika, kao i pomoć „sa strane“. Naime, smatramo da će ispitanici koji su počeli da uče francuski jezik od prvog razreda osnovne škole u OOŠ „Vladislav Ribnikar“, oni koji su izvestan period života proveli na francuskom govornom području i oni koji uče francuski jezik izvan škole postići bolje rezultate.

Na kraju, smatramo da će postojati pozitivna korelacija između školskog uspeha i postignuća ispitanika na testu. Pre svega učenici sa odličnim i vrlodobrim uspehom iz Francuskog jezika, zatim Biologije i Istorije, postićiće bolji uspeh od onih sa dobrim ili dovoljnim uspehom.

VI.5. Uzorak istraživanja

U istraživanju imamo uzorak tri grupe: ispitanike iz dvojezičnih, jednojezičnih i filoloških odeljenja trećeg i četvrtoga razreda gimnazije. Nastojali smo da naš uzorak bude reprezentativan, stoga smo istraživanje sprovedli u dve beogradske gimnazije sa CLIL i tradicionalnom nastavom i u jednoj filološkoj gimnaziji.

U sakupljanju podataka učestvovali su ispitanici iz dvojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ i oni predstavljaju eksperimentalnu grupu. Kako smo ranije videli, učenici Treće beogradske gimnazije su na društveno-jezičkom

smeru, dok su učenici Desete beogradske gimnazije na opštem smeru. Dvojezični učenici su uključeni u CLIL nastavu, te pored nastave francuskog kao prvog stranog jezika¹⁵¹ (u Trećoj beogradskoj gimnaziji) ili drugog stranog jezika¹⁵² (u Desetoj beogradskoj gimnaziji) prate nastavu istorije i biologije na francuskom jeziku. Njih ćemo u radu označavati kao dvojezične, bilingvalne ili CLIL učenike/ispitanike. Testiranje smo sproveli među učenicima po jednog odeljenja trećeg i četvrtog razreda obe gimnazije.

Njihov uspeh na testovima poređićemo sa kontrolnom grupom koju čine ispitanici jednojezičnih odeljenja društveno-jezičkog i opšteg smera dve pomenute gimnazije, kao i ispitanici Filološke gimnazije u Beogradu. Istraživanje smo sproveli u po jednom odeljenju trećeg i četvrtog razreda sve tri gimnazije, u saradnji sa predmetnim nastavnicama.

Jednojezični učenici prate nastavu francuskog kao drugog stranog jezika prema tradicionalnom planu i programu za gimnazije i nejezičke predmete uče na srpskom jeziku.

Učenici iz filoloških odeljenja su usmereni ka filološkim studijama, imaju pet časova nedeljno francuskog kao stranog jezika i poseban školski čas sa stranim lektorom¹⁵³. U ovoj školi smo testirali jedno francusko odeljenje trećeg i jedno četvrtog razreda.

U tabeli br. 15 prikazaćemo ukupan broj ispitanika po gimnazijama.

¹⁵¹ Za detaljnije informacije prvom stranom jeziku pogledati:

www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/03%20prvi%20strani%20jezik.pdf (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

¹⁵² Za detaljnije informacije drugom stranom jeziku pogledati:

www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/04%20drugi%20strani%20jezik.pdf (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

¹⁵³ Nastavni plan Filološke gimnazije dostupan je na sajtu:

www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Planovi%20gimnazije%20PDF/2%20Nastavni%20plan_Filoloska_gimnazija.pdf (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

Tabela 15. *Ukupan broj ispitanika raspoređen po gimnazijama*

Razred	Treća beogradska gimnazija	Deseta gimnazija „Mihajlo Pupin“	Filološka gimnazija
III	37	44	15
IV	28	35	18
Ukupno:	65	79	33

Kada saberemo broj ispitanika za sve tri gimnazije, vidimo da slučajan uzorak za sve tri gimnazije čini 177 učenika.

U nastavku ćemo predstaviti broj ispitanika po testovima.

U narednoj tabeli možemo videti koliko je ispitanika trećeg razreda učestvovalo u našem istraživanju. Ukupan broj ispitanika prikazan je po školama i testovima.

Tabela16. Ukupan broj učesnika trećeg razreda u istraživanju raspoređen po testovima

Test	Treća gimnazija		Ukupno	Deseta gimnazija		Ukupno	Filološka gimnazija	Svega
	CLIL	Ne-CLIL		CLIL	Ne-CLIL			
Francuski jezik	19	18	37	14	30	44	12	93
Istorija	10	18	28	13	23	36	15	79
Biologija	18	10	28	9	19	28	12	68

Kao što vidimo, na testu iz francuskog jezika učestvovalo je ukupno 93 ispitanika – od toga 33 iz dvojezičnih, 48 iz jednojezičnih i 12 ispitanika iz filološkog odeljenja.

Na testu iz istorije na francuskom jeziku imamo 23 učenika iz bilingvalnih odeljenja, 41 ispitanika iz jednojezičnih i 15 ispitanika iz filološkog odeljenja, što je ukupno 79.

U testiranju iz biologije na francuskom jeziku učestvovalo je 27 dvojezičnih, 29 jednojezičnih i 12 filoloških ispitanika, što čini uzorak od 68 ispitanika.

Broj ispitanika četvrtog razreda raspoređen po testovima prikazali smo u tabeli br.17.

Tabela 17. Ukupan broj učesnika četvrtih razreda u istraživanju raspoređen po testovima

Test	Treća gimnazija		Ukupno	Deseta gimnazija		Ukupno	Filološka gimnazija	Svega
	CLIL	Ne-CLIL		CLIL	Ne-CLIL			
Francuski jezik	17	9	26	13	11	24	18	68
Istorija	19	9	28	15	18	33	15	76
Biologija	15	6	21	8	20	28	13	62

Prema prikazanim podacima, na testu iz francuskog jezika učestvovalo je ukupno 74 učenika četvrtog razreda, na testu iz istorije 76 ispitanika i u testiranju iz biologije na francuskom 62 ispitanika. Ako saberemo ispitanike iz različitih škola, na testu nivoa B2 pisane recepcije učestvovalo je 30 učenika dvojezičnih, 20 jednojezičnih i 18 učenika filološkog odeljenja. Na testu iz istorije imamo 34 učenika bilingvalnih, 27 jednojezičnih i 15 učenika filološkog odeljenja. Na kraju, u testiranju iz biologije na francuskom učestvovalo je 23 učenika dvojezičnih, 26 učenika jednojezičnih i 13 učenika filološkog odeljenja.

Broj učenika varira na testovima budući da testiranje nismo sproveli u istom danu i da su pojedini učenici bili odsutni u terminu predviđenom za određene testove.

Ispitanici nisu radili test anonimno. Cilj nam je bio da uporedimo postignuće učenika na sva tri testa, kao i u odnosu na podatke koje smo prikupili u anketi¹⁵⁴ sprovednoj među

¹⁵⁴ V. prilog br. 2 i br. 5.

učenicima svih odeljenja pre testiranja. Međutim, kako bismo sačuvali identitet ispitanika, prilikom analize rezultata testova svakom od njih dodelili smo šifru.

Učenici dvojezičnih odeljenja biće označeni slovom *D*, učenici jednojezičnih slovom *J* i učenici Filološke gimnazije slovom *F*. Pored početnog slova, svaka šifra kandidata sastoji se iz rimskog broja kojim je označen razred i arapskog broja koji je dodeljen svakom učeniku ponaosob.

VI.6. Organizacija istraživanja

Istraživanje u naučnom smislu predstavlja organizovano i sistematsko traženje odgovora na pitanja koja postavljamo (Hatch et al. u Dörnyei, 2007: 17).

Naše istraživanje je didaktičkog tipa, u okviru kojeg ispitujeemo uticaj CLIL nastave na razvijanje jezičkih veština učenika na francuskom jeziku.

Ono se sastoji iz nekoliko faza:

1. Odabir predmeta istraživanja – Opredelili smo se za ispitivanje veštine razumevanja čitanjem, budući da se učenici tokom dvojezične nastave svakodnevno susreću sa pisanim tekstovima na francuskom jeziku. Pored toga, na izbor predmeta istraživanja uticali su raspoloživost uzorka, metodološke mogućnosti za istraživanje i kontekst istraživanja. Pisana recepcija je objektivno merljiva u kontekstu učionice, a rezultate testova možemo na objektivan način obraditi i interpretirati. U ovoj fazi smo takođe odabrali nejezičke predmete iz kojih ćemo testirati učenike. Namera nam je bila da testiramo učenike iz istorije i biologije, kako bismo testirali učenike i iz društvene i iz prirodne nauke. Na kraju smo uz pomoć predmetnih nastavnica odabrali slučajan uzorak na kojem ćemo sprovesti istraživanje

2. Postavljanje ciljeva istraživanja
3. Postavljanje hipoteza o postignuću ispitanika tri testirane grupe na testovima
4. Izbor metoda, postupaka i tehnika istraživanja
5. Sastavljanje i sprovođenje ankete među nastavnicima i ispitanicima – anketiranje nastavnica i učenika omogućilo nam je bolji uvid u organizaciju srpsko-francuske dvojezične nastave, iskustva nastavnika i učenika sa CLIL nastavom, kao i u profil ispitanika i njihov odnos prema francuskom jeziku
6. Obrada rezultata anketa kvantitativnom i kvalitativnom metodom
7. Opservacija dvojezične nastave, koja nam je omogućila bolji uvid u tok i organizaciju CLIL nastave, metoda, sredstava, oblika rada koji se koriste, kao i u analizu zastupljenosti maternjeg i stranog jezika na časovima. Tokom posmatranja školskih časova mogli smo da se upoznamo sa gradivom koje su učenici usvojili, što je bilo važan faktor za sastavljanje testova iz nejezičkih predmeta
8. Sastavljanje testova iz nejezičkih predmeta – istorija i biologija; Pretraživanje izvora na francuskom jeziku, odabir tekstova i sastavljanje zadataka za testove
9. Sprovođenje istraživanja u školama – učenici su prvo radili testove iz francuskog jezika, zatim iz istorije na francuskom i na kraju iz biologije na francuskom jeziku
10. Sakupljanje mišljenja ispitanika o sprovedenom istraživanju u formi kratke ankete
11. Obrada i interpretacija rezultata testiranja i anketa o testovima za svaku testiranu grupu pojedinačno, a zatim unakrsna analiza rezultata po testovima i razredima
12. Izvođenje zaključaka o dvojezičnoj nastavi i sastavljanje liste smernica za unapređenje CLIL nastave na francuskom jeziku, na osnovu prikupljenih i obrađenih podataka tokom opservacije nastave i testiranja učenika

VI.7. Interpretacija rezultata

Rezultate testiranja podelićemo u tri celine.

U prvom segmentu ćemo prikazati i analizirati uspeh ispitanika na testovima pisane recepcije iz francuskog jezika. Rezultate ćemo najpre tumačiti za sve tri testirane grupe pojedinačno, a zatim ćemo prikazati uporednu analizu rezultata istraživanja.

Glavni cilj ovog dela istraživanja je da utvrdimo nivo pisane recepcije ispitanika iz sva tri uzorka i proverimo u kojoj meri dvojezična nastava na francuskom jeziku, tradicionalna nastava francuskog kao stranog jezika i nastava usmerena ka filološkim studijama doprinose razvoju BICS veština na francuskom jeziku. Takođe, želimo da utvrdimo kako nivo jezičke kompetencije učenika dvojezičnih odeljenja napreduje, budući da je za upis u prvi razred bio potreban A2 nivo, a da se od njih očekuje da na kraju četvrtog razreda dostignu B2 nivo jezičke kompetencije francuskog jezika.

Drugi deo istraživanja odnosi se na testiranje razumevanja sadržaja iz nejezičkih predmeta Biologija i Istorija na francuskom jeziku. Rezultate testova ćemo takođe tumačiti najpre odvojeno za sva tri uzorka, a zatim ćemo prikazati unakrsnu analizu rezultata za sve tri testirane grupe učenika. Prilikom analize, predstavimo i tumačiti ukupan uspeh ispitanika na testovima, ali i njihovo postignuće na dva odvojena dela testa. Prvi deo testa iz oba školska predmeta sadrži zadatke u vezi sa razumevanjem pročitaneog teksta, dok se drugi deo odnosi na prepoznavanje, razumevanje i objašnjenje stručnih termina iz ova dva nejezička predmeta. Obe tematske celine sadrže pitanja zatvorenog i otvorenog tipa i fizički su odvojene na testu, kako bi se učenici lakše snašli prilikom rada.

Koristićemo kvantitativnu metodu za prikaz uspeha ispitanika i analizu netačnih odgovora na oba tipa zadataka, dok ćemo uz pomoć kvalitativne metode tumačiti odgovore ispitanika na otvorenim pitanjima.

Prema Elisuu, greške nastaju kao posledica učenikovog neznanja, dok su omaške povremeni propusti učenika prilikom upotrebe jezika u određenim okolnostima (Ellis, 1997: 17).

Primenom deskriptivne metode, mi ćemo analizirati gramatičku kompetenciju ispitanika (Canale & Swain, 1980: 29), te ćemo razvrstati greške ispitanika na pravopisne, morfološke, sintaksičke i leksičke. Takođe, pokušaćemo da objasnimo uzrok nastanka grešaka ispitujući prisustvo interferencije srpskog ili engleskog jezika, hipergeneralizacije to jest uopštavanja morfološkog ili sintakšičkog pravila tamo gde ono ne važi (Cattana & Nesci, 2004 u Perišić Arsić, 2016: 160), a osvrnućemo se i na veštinu učenika da formulišu odgovor svojim rečima ili da parafraziraju odlomak iz testa.

Napominjemo da ćemo statističke podatke u vezi sa brojem netačnih odgovora prikazati prema zadacima, a ne prema ajtemima. To znači da ćemo za zadatke koji se sastoje iz više od jednog ajtema (pre svega pitanja u vezi sa jezičkom materijom) netačne pojedinačne odgovore sabirati i prikazati zbirno. Primera radi, ako je ispitanik pogrešio na jednom od tri ajtema, to računamo kao jednu grešku, ako je netačno odgovorio na dva ajtema, to su dve greške itd.

Prilikom tumačenja uspeha ispitanika, a u cilju što objektivnije analize rezultata, na sva tri testa vodićemo računa i o različitom jezičkom profilu ispitanika. Na osnovu podataka sakupljenih u anketi koju smo sprovedli pre testiranja među učenicima sva tri uzorka trećeg i četvrtog razreda, primetili smo da učenici imaju različite profile kada je reč o učenju francuskog jezika. Oni se razlikuju po intenzitetu, trajanju i učenju francuskog jezika izvan

srednje škole. Budući da, pored vrste nastave francuskog jezika koju učenici pohađaju, ove različite kategorije utiču na znanje učenika iz francuskog jezika, te faktore nazivamo parazitarnim, a mi ćemo ih izdvojiti i tretirati kao parazitarnu varijablu (Vilotijević, 2000a: 460). Prema rezultatima upitnika, mogli smo da izdvojimo pet varijabli:

1. „Ribnikar“ – učenici koji dolaze iz OOŠ „Vladislav Ribnikar“ i uče francuski jezik od prvog razreda
2. „Ostale škole“ – učenici koji su završili sve ostale osnovne škole
3. „Ostale škole i časovi“ – učenici koji dolaze iz neke od tradicionalnih osnovnih škola, a sada uče francuski jezik i u vannastavnom kontekstu pri nekoj školi stranih jezika ili u formi privatnih časova jednom, dvaput ili triput nedeljno
4. „Ostale škole i boravak“ – učenici koji nisu završili OOŠ „Vladislav Ribnikar“, a proveli su određeni životni period na frankofonom govornom području. Ovde ćemo svrstati učenike koji su boravili tri meseca i duže ili živeli i školovali se u frankofonim zemljama. Najčešće pomenute države su Francuska, Belgija, Kanada, Maroko
5. „Ribnikar i časovi“ – učenici koji pored završene OOŠ „Vladislav Ribnikar“ sada uče francuski jezik i u vannastavnom kontekstu pri nekoj školi stranih jezika ili u formi privatnih časova jednom, dvaput ili triput nedeljno

Pored interpretacije rezultata u odnosu na pet izdvojenih varijabli nastojaćemo da utvrdimo da li postoji pozitivna korelacija između uspeha učenika u školi iz predmeta Francuski jezik, Istorija i Biologija i njihovog postignuća na testovima.

Najzad, prilikom interpretacije uspeha ispitanika na testovima, imaćemo u vidu motivaciju ispitanika i njihovu sposobnost inferencije.

Mnogi autori ističu koliko je važna uloga motivacije u procesu učenja stranog jezika, budući da učenik nad njom poseduje određenu kontrolu, te može da nadoknadi neostatke jezičke sposobnosti, talenta ili uslova prilikom učenja jezika i da na taj način da postigne uspeh (Dörnyei, 1998).

Prema Rodu Elisu (1997: 75), motivacija predstavlja stavove i afektivna stanja koja utiču na stepen napora koji učenici čine u svrhu učenja L2, a može se razlikovati instrumentalna, integrativna, rezultativna i intrinzična motivacija. Naš stav polazi od pretpostavke da, ukoliko su ispitanici motivisani da učestvuju u našem istraživanju, više će se potruditi i eventualno postići bolje rezultate. U kontekstu uticaja motivacije na učinak ispitanika na našim testovima, možemo u razmatranje uzeti intrinzičnu motivaciju. Pod pretpostavkom da ispitanici nisu imali ni pozitivan ni negativan početni stav o testiranju, očekujemo da će oni ostati motivisani prilikom izrade naša tri testa ukoliko uspemo da održimo visok stepen njihovog osećanja da su važni za naše istraživanje i ukoliko tekstovima o različitim temama održimo njihovu radoznalost (Idem: 76).

Pod inferencijom podrazumevamo izvođenje zaključaka na osnovu implicitnih i sporednih informacija uz aktiviranje sopstvenog predznanja (Durbaba, 2011b: 83), odnosno u cilju razumevanja poruka iz teksta, čitalac se pored jezičkih znanja služi i svojim prethodnim znanjem i iskustvom o datoj temi ili oblasti.

Prilikom analize rezultata testiranja, inferenciju ćemo smatrati jednom od mogućih strategija koju učenici koriste kako bi im pomogla u razumevanju pročitanoog teksta.

Skala koju ćemo primenjivati prilikom prikazivanja uspeha učenika je sledeća:

1. Nezadovoljavajući: 0-50%

2. Minimalno zadovoljavajući: 51-60%
3. Dovoljan: 61-70%
4. Dobar: 71-80%
5. Vrlodobar: 81-90%
6. Odličan: 91-100%

U poslednjem delu ovog poglavlja ćemo predstaviti rezultate kratke ankete koju smo sproveli među ispitanicima iz sve tri testirane grupe trećeg i četvrtog razreda posle sprovedenog testiranja.

Predmet ankete je samoevaluacija ispitanika u vezi sa testovima koje su rešavali u okviru našeg istraživanja. Učenike smo pitali koji test im je zadao najviše poteškoća i koji su razlozi takvog mišljenja.

Rezultate ankete upoređićemo sa rezultatima koje su ispitanici zabeležili na tri testa, kako bismo utvrdili da li se njihovo mišljenje podudara sa uspehom koji su postigli na testovima. Rezultate ankete prikazaćemo odvojeno za svaku testiranu grupu.

VI.8. Rezultati preliminarnog testiranja jezičkog nivoa dvojezičnih učenika

Sa učenicima bilingvalnih odeljenja drugog i trećeg razreda Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ sproveli smo preliminarno testiranje veštine razumevanja čitanjem na francuskom jeziku tokom drugog polugodišta školske 2014/2015. godine. Isti učenici su u školskoj 2015/2016. godini učestvovali u našem istraživanju pisane recepcije iz predmeta Francuski jezik, Istorija i Biologija¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Za rezultate istraživanja iz francuskog jezika videti poglavlje br. VI.9; za istoriju videti poglavlje br. VI.10; za biologiju videti poglavlje br. VI.11.

U preliminarnom testiranju učestvovalo je ukupno 30 učenika drugog i 44 učenika trećeg razreda.

Cilj preliminarnog testiranja bio je dijagnostičke prirode – da utvrdimo nivo receptivne vještine razumevanja čitanjem iz francuskog jezika, kako bismo, za potrebe istraživanja pisane recepcije učenika iz tri pomenuta nastavna predmeta, odabrali i sastavili testove odgovarajućeg jezičkog nivoa.

Budući da učenici na prijemnom ispitu za dvojezično odeljenje polažu test francuskog jezika nivoa A2 prema ZEROJ- u, a da bi na kraju završene četvrte godine školovanja trebalo da vladaju najmanje B2 nivoom jezičkih kompetencija francuskog jezika, za probno testiranje pisane recepcije na kraju drugog razreda odabrali smo test pisane recepcije nivoa B1, za učenike koji završavaju treći razred test nivoa B2.

Učenici su radili standardizovane testove razumevanja pročitanoog teksta – za drugi razred primer testa međunarodne diplome *DELF B1 junior et scolaire*¹⁵⁶; za treći razred primer testa *DELF B2 scolaire et junior*¹⁵⁷.

Međunarodni ispiti za diplomu *DELF junior et scolaire*¹⁵⁸ testiraju nivo jezičke kompetencije francuskog kao stranog jezika od A1 do B2 nivoa i namenjeni su kandidatima školskog uzrasta. Budući da su u okviru ovih testova teme prilagođene interesovanjima kandidata (uglavnom u vezi sa obrazovanjem, vannastavnim aktivnostima i sl.), smatramo

¹⁵⁶ Test pisane recepcije iz francuskog jezika nivoa B1 prema ZEROJ- u: http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/delfdalf/documents/DELF_B1_junior.pdf (sajtu pristupljeno 26.9.2014)

¹⁵⁷ Test pisane recepcije iz francuskog jezika nivoa B2 prema ZEROJ- u: http://www.delfdalf.jp/junior/DELF_B2_junior.pdf (sajtu pristupljeno 26.9.2014)

¹⁵⁸ Detaljnije o testovima na: <http://www.ciep.fr/delf-junior> (sajtu pristupljeno 26.9.2014)

da su manje zahtevni od testova *DELFL tout public*¹⁵⁹, namenjenih širokoj publici i sa raznovrsnijim temama.

Testovi sadrže pitanja zatvorenog tipa (zaokruživanje tačnog odgovora sa tri destraktora ili tačno/netačno) ili otvorenog tipa (sa kratkim odgovorima kandidata).

Učenici su testove radili jedan školski čas.

Budući da se radi o probnom testu, nećemo zalaziti u dublju analizu postignuća učenika i kvalitet njihovih odgovora.

VI.8.1. Rezultati preliminarnog testiranja jezičkog nivoa dvojezičnih učenika drugog razreda

Tekst za drugi razred predstavlja autentičan dokument, novinski članak informativnog tipa i obrađuje temu inicijative za uvođenje policijskog časa u večernjim časovima za decu mlađu od 13 godina.

Test sadrži 6 pitanja. U zavisnosti od složenosti zadatka, tačni odgovori na pitanja nose 1 poen, 1,5 poen, 2 poena ili 6 poena. Ukupan broj poena je 15.

Analiza rezultata testova pokazuje da su učenici drugog razreda u proseku postigli 12,5 od maksimalnih 15 poena, pri čemu nijedan učenik nije zabeležio manje od 5 poena, dok je 12 učenika (40% uzorka) ostvarilo maksimalan rezultat.

¹⁵⁹ Za detalje o diplomi *DELFL tout public*: <http://www.ciep.fr/en/delf-dalf> (sajtu pristupljeno 19.10.2015)

O pozitivnom rezultatu na testu govori i činjenica da je ubedljiva većina (90%) uspešno rešila preko 50% testa, dok je 70% ispitanika dalo između 76% i 100% tačnih odgovora.

Na osnovu ovih statističkih podataka, možemo zaključiti da su ispitanici uspešno rešili test pisane recepcije namenjen školskom uzrastu i potvrdili našu pretpostavku o savladavanju francuskog jezika do B1 nivoa razumevanja čitanjem na kraju drugog razreda. Imajući u vidu ovaj rezultat, sastavili smo testove pisane recepcije iz istorije i biologije na francuskom jeziku i odlučili da u prvom polugodištu trećeg razreda (posle letnje pauze i nedostataka inputa) testiramo učenike na nivou B1 receptivne veštine čitanja, ali na primeru zahtevnijeg testa *DELFL tout public*.

VI.8.2. Rezultati preliminarnog testiranja jezičkog nivoa dvojezičnih učenika trećeg razreda

Test pisane recepcije nivoa B2 namenjen školskom uzrastu, osmišljen je na isti način kao i test nivoa B1.

Učenici su odgovarali na zatvorena i otvorena pitanja vezana za autentičan dokument – novinski članak koji predstavlja sociološku analizu faktora sreće kod mlade populacije.

Test ukupno nosi 12 poena i sastoji se od 7 pitanja koja nose 1 poen, 1,5 poen, 2 poena ili 4 poena.

Analiza rezultata preliminarnog testiranja pokazuje da su ispitanici na kraju trećeg razreda u proseku zabeležili 8,9 poena od mogućih 12. Nijedan učenik nije imao manje od 2,5 poena, dok je 7 učenika (15,91% uzorka) postiglo maksimalan broj poena.

Drugim rečima, većina ispitanika (84,09%) uspešno je rešila preko 50% testa, pri čemu je 47,73% učenika uspešno rešilo između 76% i 100% testa.

Na osnovu rezultata preliminarnog testiranja pisane receptivne veštine francuskog jezika učenika trećeg razreda, zaključujemo da su učenici uspešno rešili test nivoa B2.

Ovaj podatak nam omogućava da sastavimo testove iz nejezičkih predmeta, a i da istu grupu ispitanika, kao buduće učenike četvrtog razreda, u prvom polugodištu četvrtog razreda školske 2015/2016. godine, testiramo na primeru zahtevnijeg testa nivoa B2 i detaljno analiziramo njihovo postignuće.

VI.9. Testiranje jezičkog nivoa pisane recepcije učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filoloških odeljenja

U prvom polugodištu školske 2015/2016. godine testirali smo učenike trećeg i četvrtog razreda sve tri gimnazije iz francuskog jezika.

Cilj ovog segmenta istraživanja je da utvrdimo nivo jezičke kompetencije ispitanika iz sve tri testirane grupe.

U skladu sa rezultatima preliminarnog testiranja sprovedenog među ispitanicima dvojezičnih odeljenja u drugom polugodištu školske 2014/2015. godine¹⁶⁰, 5 meseci ranije, odabrali smo *DELFI* test (fr. *Diplôme d'études en langue française*) nivoa B1 prema ZEROJ- u za učenike trećeg razreda i test nivoa B2 za učenike četvrtog razreda.

¹⁶⁰ V. poglavlje br. VI.8.1. i VI.8.2.

U nastavku ćemo najpre prikazati rezultate testiranja učenika trećeg razreda i to prvo za dvojezične ispitanike, zatim jednojezične i na kraju za ispitanike Filološke gimnazije.

Za svaku testiranu grupu najpre ćemo predstaviti (1) rezultate testiranja na nivou uzorka, (2) uspeh ispitanika u odnosu na pet izdvojenih varijabli i na školski uspeh učenika iz predmeta Francuski jezik, (3) netačne odgovore po pitanjima, (4) kratak zaključak o rezultatima testiranja.

Na isti način ćemo prikazati rezultate testiranja učenika četvrtog razreda.

VI.9.1. Kontekst učenja francuskog jezika u dvojezičnim, jednojezičnim i filološkim odeljenjima

U dvojezičnim odeljenjima, nastava francuskog jezika se odvija prema zvaničnom nastavnom planu i programu za gimnaziju¹⁶¹, koji je definisalo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Učenici Treće beogradske gimnazije prate nastavu francuskog kao prvog stranog jezika¹⁶² na društveno-jezičkom smeru, sa fondom od 2 časa nedeljno u prvom, 3 časa u drugom, 5 časova u trećem i 4 časa u četvrtom razredu.

¹⁶¹ Detaljnije putem linka:

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Planovi%20gimnazije%20PDF/1%20Nastavni%20plan%20za%20gimnazije%20svi%20smerovi.pdf> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

¹⁶² O prvom stranom jeziku:

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/03%20prvi%20strani%20jezik.pdf> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

Sa druge strane, učenici Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ školuju se na opštem smeru i prate nastavu francuskog kao drugog stranog jezika¹⁶³, iako on ima status posredničkog jezika u CLIL nastavi u koju su uključeni. Oni tokom četvorogodišnjeg školovanja imaju nedeljni fond od dva časa.

Učenici obe gimnazije, uprkos različitom statusu francuskog kao stranog jezika, u nastavi koriste iste udžbenike – *Belleville 2*¹⁶⁴ za prvi i drugi i *Belleville 3*¹⁶⁵ za treći i četvrti razred.

Pored redovne nastave francuskog jezika učenicima predaje strani lektor¹⁶⁶.

U Trećoj beogradskoj gimnaziji, učenici prvog i četvrtog razreda imaju dva časa nedeljno, a u drugom i trećem razredu po jedan čas nedeljno sa stranim lektorom.

U Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“, učenici imaju nedeljni fond od dva časa kroz sve četiri godine školovanja, s tim što se u prvom i trećem razredu nastava jednog časa odvija u saradnji sa nastavnicom građanskoj vaspitanja.

Učenici jednojezičnih odeljenja prate nastavu francuskog kao drugog stranog jezika u tradicionalnom kontekstu. Stoga, učenici, bez obzira na smer, imaju nedeljni fond od dva časa francuskog jezika, a u nastavi obe škole se koriste isti udžbenici kao i za dvojezičnu nastavu.

¹⁶³ O nastavnim temama i ciljevima nastave drugog stranog jezika pogledati:

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/04%20drugi%20strani%20jezik.pdf> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

¹⁶⁴ Gallier, T., Grand-Clément, O. (2004). *Belleville 2*. Paris: Cle International/Sejer.

¹⁶⁵ Grand-Clément, O., Volte, A., Gallier, T. (2005). *Belleville 3*. Paris: Cle International/Sejer.

¹⁶⁶ Više o radu sa stranim lektorom u podlavlju V.4.4.

Nastava francuskog jezika usmerena je, pre svega, na usvajanje leksičkih i morfosintaksičkih jezičkih struktura.

Učenici Filološke gimnazije u Beogradu, pohađaju nastavu francuskog kao prvog živog jezika sa nedeljnim fondom od 5 časova nedeljno od prvog do kraja četvrtog razreda. Pored toga, oni jednom nedeljno prate nastavu koju izvodi strani lektor.

Učenici trećeg razreda Filološke gimnazije, koji su učestvovali u našem istraživanju, koriste različite strane udžbenike u odnosu na dvojezična i jednojezična odeljenja¹⁶⁷.

U trećem razredu, koristi se udžbenik *Tout va bien! 4*¹⁶⁸, dok učenici četvrtog razreda u nastavi upotrebljavaju udžbenik *Version Originale Violet*¹⁶⁹.

Nastava u Filološkoj gimnaziji usmerena je na usvajanje osnovne veštine interpersonalne komunikacije, gramatičke, leksičke sadržaje, a posebno na izučavanje francuske književnosti.

¹⁶⁷ Detaljnije o udžbenicima za Filološku gimnaziju putem linka:

<http://filoloska.edu.rs/filoloska/sites/default/files//Lista%20udzbenika%20za%20sk.%202016-2017.%20godinu.pdf> (sajtu pristupljeno 18.3.2018)

¹⁶⁸ Augé, H., Marquet, M., Pendanx, M. (2006). *Tout va bien! 4*. Paris: CLE International.

¹⁶⁹ Barthélémy, F., Kleszewski, C., Perrichon, E., Wuattier, S. (2012). *Version Originale Violet*. Beograd: Klett.

VI.9.2. Test iz francuskog jezika za treći razred

Za potrebe našeg istraživanja pisane recepcije francuskog jezika odabrali smo tekst koji proverava veštinu čitanja sa jednog od ispita *DELF B1 tout public*¹⁷⁰. Zbog teme, dužine teksta i tipa pitanja, odlučili smo se za drugi zadatak sa ispita.

Tekst na osnovu koga se proverava veština razumevanja čitanjem nosi naslov „*Aider les handicapés dans le monde du travail*“. On govori o nedelji zapošljavanja koja je organizovana u Parizu sa ciljem da pomogne osobama sa invaliditetom prilikom traženja posla, budući da su one i dalje izložene predrasudama i diskriminaciji prilikom zapošljavanja. Specifikacija teksta prikazana je na tabeli br.:

Tabela 18. Analiza odabranog teksta iz francuskog jezika za treći razred

Parametar	Realizacija na testu
Vrsta teksta	Saopštenje; tekst je primer dokumenta sa <i>DELF</i> međunarodnih ispita, predviđen za polaganje ispita nivoa B1 francuskog kao stranog jezika
Forma teksta	Tekst informativnog karaktera
Grafičke karakteristike	Tekst podeljen u 5 pasusa, bez ilustracija, grafikona ili tabela
Teme	Podrška osobama sa invaliditetom pri zapošljavanju
Funkcionalni stil	Formalan, novinarski stil
Čitalačka publika kojoj se tekst obraća	Izvorno, tekst je namenjen širokoj publici, ali je prilagođen za polaganje <i>DELF</i> ispita nivoa B1
Dužina	436 reči; na kraju teksta data su objašnjenja za 3 imenice i 1 pridev iz teksta

¹⁷⁰ Videti prilog br. 6.

Čitljivost	Tekst je čitljiv; podeljen na uvodni pasus i još 4 pasusa, pri čemu svaki pasus jasno predstavlja obrazloženje, razmatranje jedne ideje
Bogatstvo rečnika	Korišćen je standardni francuski jezik; Prisutna je leksika semantičkog polja vezanog za posao (<i>le travail, le travailleur, l'emploi, le chef d'entreprise, employer, l'embauche, le chômage, l'insertion</i>) kao i leksika vezana za hendikep (<i>l'handicap, l'handicapé, le déficient visuel...</i>); Za četiri reči dato je objašnjenje na kraju teksta; Korišćena je i leksika iz svakodnevnog života (<i>le préjugé, manifester, le soutien, se mobiliser, dire, l'expérience, estimer...</i>)
Raznolikost gramatičkih struktura	<ul style="list-style-type: none"> - Glagolska vremena: prezent, perfekat i prosti futur I. - Stanje: aktiv i pasiv - Vrste nezavisnih i zavisnih rečenica: obaveštajne nezavisne rečenice, vremenske, dopusne, odnosne, načinske rečenice

Kada je reč o pitanjima, ispitanici treba da odgovore na ukupno četiri pitanja koja nose 1 poen, 2 poena, 4 poena ili 6 poena, što ukupno iznosi 13 poena. Svaki tačan odgovor boduje se jednim poenom. Na testu su zastupljena pitanja zatvorenog i otvorenog tipa.

Zatvorena pitanja:

1. pitanje – višestruki izbor sa dva distraktora; od ispitanika se traži da označe opštu temu o kojoj tekst govori (1 poen)

3. pitanje – Na osnovu pročitano­g teksta treba zaključiti da li su ponuđeni iskazi tačni, netačni ili se ne zna; u dodatnom delu zadatka od kandidata se traži da obrazloži svoj izbor citirajući izraz ili rečenicu iz teksta (4 poena)
4. pitanje – višestruki izbor sa dva distraktora; odnosi se na razlog koji osobe sa invaliditetom sprečava da se zaposle, događaje koji se organizuju u okviru događaja o kome se u tekstu govori i publici kojoj je manifestacija namenjena (6 poena)

Otvorena pitanja:

2. pitanje – kandidat treba da pronade podatak koji je eksplicitno dat u tekstu, a odnosi se na glavnu predrasudu na koje osobe sa invaliditetom nailaze prilikom zapošljavanja (2 poena)

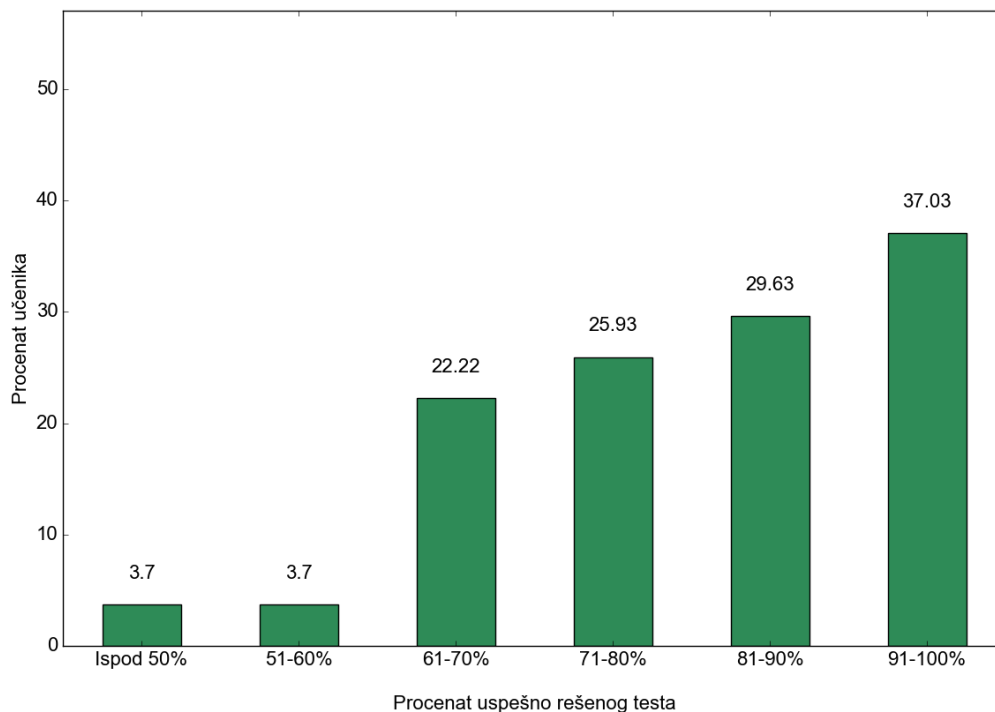
Na osnovu odabranih tehnika testiranja i vrste informacije koje kandidat treba da prepozna, razume i izdvoji, zaključujemo da kandidat treba da primeni tehniku dijagonalnog i letimičnog čitanja, kao i da razume eksplicitne poruke iz teksta, da nađe određene podatke u tekstu, kao i da prepozna i odabere argumente određenog stava iz teksta.

VI.9.3. Testiranje učenika trećeg razreda dvojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (eksperimentalna grupa) na testu pisane recepcije: Francuski jezik

Na testu razumevanja pročitano teksta iz francuskog jezika, iz dvojezičnih odeljenja, učestvovalo je 14 učenika trećeg razreda Desete gimnazije i 19 učenika Treće gimnazije, što predstavlja uzorak od ukupno 33 učenika.

S obzirom na to da su učenici dvojezičnih odeljenja na preliminarnom istraživanju pisane recepcije *DELF B1 junior et scolaire* maja/juna 2015. godine zabeležili pozitivan rezultat, kada je 90% učenika dalo preko 50% tačnih odgovora na testu, dok je 70% uzorka dalo između 76% i 100% tačnih odgovora, naša hipoteza je da će i na testu *DELF B1 tout public*, takođe ostvariti pozitivan rezultat. Ovaj test je namenjen odrasloj populaciji, te nisu prilagođeni uzrastu kandidata srednjih škola. Napominjemo i to da osmoro učenika (24% uzorka) već poseduje sertifikat o položenom *DELF* ispitu nivoa B1. Zbog svega prethodno rečenog smatramo da CLIL učenici vladaju B1 nivoom pisane recepcije francuskog jezika.

Rezultati pregledanih testova pokazuju da su učenici trećeg razreda dvojezičnih odeljenja uspešno rešili test pisane recepcije iz francuskog jezika, pošto su postigli 10,5 od maksimalnih 13 poena i u proseku dali 80,77% tačnih odgovora. Na grafikonu br. 12 možemo videti koliki je procenat učenika zabeležio nezadovoljavajući, minimalno zadovoljavajući, dovoljan, dobar, vrlodobar i odličan uspeh.



Grafikon 12. *Postignuće učenika dvojezičnih odeljenja na testu iz francuskog jezika*

Zavidan broj učenika (96,3%) uspešno je rešio minimum 51% testa, pri čemu je najveći procenat učenika, 37,03%, zabeležio odličan uspeh, a najmanji broj učenika, po 3,7%,

nezadovoljavajući i minimalno zadovoljavajući uspeh. Budući da je preko 90% učenika zabeležilo pozitivan rezultat i da je najveći broj učenika tačno rešio između 91% i 100% pitanja na testu, možemo zaključiti da su bilingvalni učenici trećeg razreda postigli uspeh na testu iz francuskog jezika.

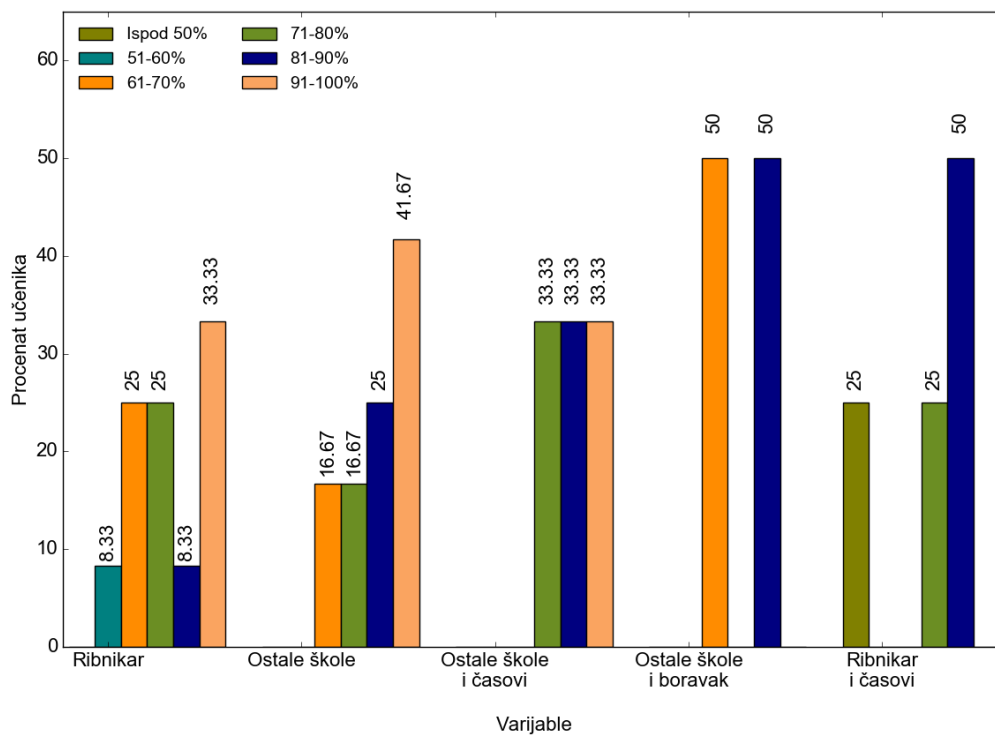
Učenik DIII.14, koji uči francuski jezik od prvog razreda osnovne škole, ima privatne časove francuskog jezika, položen *DEL F* ispit nivoa B1, i ocenu 5 iz Francuskog jezika zabeležio je minimalan rezultat od 1 poena. Sa druge strane, sedmoro učenika je 100% testa rešilo tačno. Među njima su tri učenice koje su završile OOŠ „Vladislav Ribnikar“ (DIII.2, DIII.15, DIII.16), učenica DIII.3, koja uči francuski jezik i u vannastavnom kontekstu, tri učenice koje su završile običnu osnovnu školu i uče francuski jezik samo u gimnaziji (DIII.22, DIII.25, DIII.26), kao i dve učenice koje imaju položen ispit *DEL F* nivoa B1 (DIII.15, DIII.16). Sve učenice imaju odličan uspeh iz predmeta Francuski jezik.

Na osnovu rezultata testa i podataka o školskom uspehu koje su učenici dali u anketi o dvojezičnoj nastavi, možemo utvrditi pozitivnu korelaciju između uspeha na testu i školskog uspeha iz predmeta Francuski jezik. Ispitanici koji imaju ocenu odličan 5 ili vrlodobar 4 postigli su pozitivan rezultat na testu. Jedini izuzetak je učenik DIII.19, koji ima ocenu 3 i učenik DIII.14 koji ima ocenu 5, ali je postigao nezadovoljavajući rezultat na testu.

Interesantan podatak ukazuje na to da je među ispitanicima koji imaju zvanično položen *DEL F* ispit nivoa B1, jedan kandidat ostvario nezadovoljavajući rezultat (DIII.14), jedan dovoljan uspeh (DIII.1), dvoje dobar rezultat (DIII.7, DIII.11), jedan vrlodobar (DIII.17) i troje kandidata odličan uspeh (DIII.15, DIII.16, DIII.32). Ovako različite rezultate možemo objasniti nedostatkom zalaganja pojedinih ispitanika tokom izrade testa, budući da učenici

za ostvareni rezultat nisu dobijali zvaničnu ocenu ili činjenicom da pojedini učenici postižu bolje rezultate iz drugih jezičkih veština.

Ako uporedimo uspeh ispitanika u odnosu na naših pet varijabli, dobijamo sledeće rezultate:



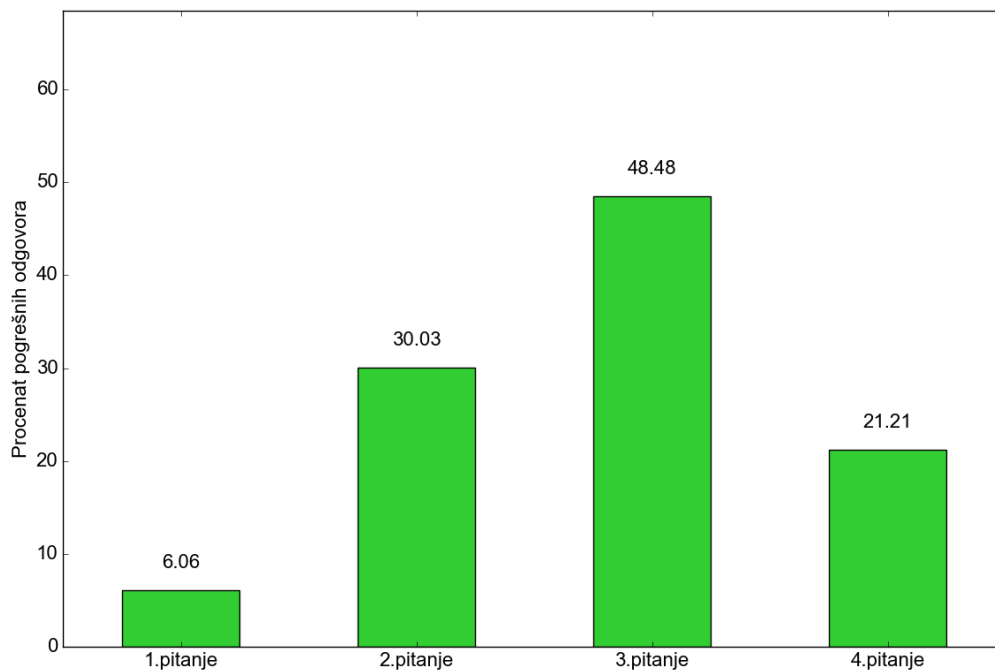
Grafikon 13. Procenat uspešno rešenog testa iz francuskog jezika učenika dvojezičnih odeljenja – izdvojen rezultat prema varijablama

Na grafikonu najpre uočavamo da su ispitanici sa odličnim uspehom (između 91 i 100% tačno rešenog testa) iz podgrupe učenika koji su završili OOS „Vladislav Ribnikar“ (33,33%), zatim iz podgrupe ispitanika koji su pohađali sve ostale osnovne škole (41,67%) i među ispitanicima iz podgrupe označene kao „Ostale škole i časovi“ (33,33%). Sa druge strane, ispitanici sa nezadovoljavajućim uspehom nalaze se u podgrupi „Ribnikar i časovi“ (25%). I ovi rezultati dokazuju da su se neki ispitanici više, a neki manje zalagali na testu, jer bismo očekivali da intenzitet i trajanje učenja francuskog jezika utiču na uspešnost u čitanju teksta. Na kraju, ispitanici koji su završili ostale osnovne škole, a danas pohađaju privatne časove francuskog jezika, na ovom testu su bili najuspešniji, budući da je isti procenat, po 33,33% ispitanika, zabeležio dobar, vrlodobar i odličan uspeh na testu. Oni su grupno tačno rešili 87,15% testa, što je najbolji rezultat.

Stoga možemo zaključiti da je faktor učenja francuskog jezika izvan škole za dvojezične učenike trećeg razreda bio ključan za postizanje boljeg uspeha na testu iz francuskog jezika.

Za kraj analize ćemo se osvrnuti na zadatke koji su ispitanicima zadali najviše poteškoća.

Na grafikonu br. 14 možemo videti koja pitanja su učenicima zadala najviše poteškoća i na koje su dali najviše pogrešnih odgovora:



Grafikon 14. *Procenat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima dvojezičnih odeljenja na testu iz francuskog jezika*

Najmanji procenat pogrešnih odgovora (6,06%) ispitanici su napravili u prvom pitanju zatvorenog tipa, koje se odnosi na globalno razumevanje teksta i gde je među tri ponuđena odgovora trebalo označiti koja je opšta tema pročitanoog teksta.

U drugom pitanju, koje je otvorenog tipa i u kome se traži da kandidat napiše koja je glavna predrasuda sa kojom se osobe sa hendikepom suočavaju prilikom zapošljavanja, učenici su zabeležili 30,03% grešaka.

Najviše grešaka, koliko je zabeležilo 48,48% učenika, bilo je u trećem pitanju. U ovom zadatku, koje se sastoji iz dela *a* i *b*, trebalo je označiti da li su dati iskazi tačni, netačni ili se ne zna, ali je trebalo i da se obeleženi odgovor obrazloži citatom preuzetim iz teksta. Po 36,36% od ukupnog broja ispitanika pogrešilo je na zatvorenom delu ovog pitanja i prilikom obrazloženja odgovora. Učenici koji su ponudili obrazloženje svojih odgovora su često pogrešno citirali odlomke iz teksta i njihovi argumenti nisu bili u skladu sa datim odgovorima tačno/netačno/ne zna se.

Poslednje pitanje je bilo zatvorenog tipa, sa višestrukim izborom, i od ispitanika se tražilo da pronađu konkretnu informaciju iz teksta. U ovom pitanju dvojezični učenici su zabeležili 21,21% netačnih odgovora.

VI.9.3.1. Kratak zaključak

Na osnovu podatka da je 96,3% učenika uspešno rešilo više od polovine testa iz francuskog jezika, pri čemu je najveći procenat ispitanika (37,03%) zabeležio odličan uspeh, a najmanji broj učenika, po 3,7%, nezadovoljavajući i minimalno zadovoljavajući uspeh, možemo reći da su učenici trećeg razreda CLIL odeljenja sa uspehom rešili test i da vladaju B1 nivoom veštine čitanja na francuskom jeziku.

Izdvojićemo i to da učenici sa odličnim uspehom dolaze iz podgrupe ispitanika koji su ili završili OOŠ „Vladislav Ribnikar“ ili neku drugu osnovnu školu ili pohađaju privatne časove francuskog jezika. Varijabla „Ostale škole i časovi“ pokazala se kao ključna za uspeh na testu, budući da su ispitanici iz ove podgrupe prosečno tačno rešili preko 87,15% testa i time ostvarili vrlo dobar uspeh.

Učenici koji su završili običnu osnovnu školu, zahvaljujući dvojezičnoj nastavi i kako vidimo privatnim časovima, uspeali su da dostignu svoje vršnjake koji su imali početnu prednost u vidu završene OOŠ „Vladislav Ribnikar“ ili boravka u inostranstvu i ostvare bolji uspeh na testu BICS veština.

Kada je reč o netačnim odgovorima, naša analiza je pokazala da su se dvojezični učenici bolje snašli na pitanjima zatvorenog nego otvorenog tipa. Ispitanici su razumeli glavnu temu teksta, pokazali da mogu da pronađu određenu poruku u tekstu, ali gotovo polovina ispitanika nije uspešno obrazložila svoje mišljenje citatom iz teksta.

VI.9.4. Testiranje učenika jednojezičnih odeljenja trećeg razreda Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Francuski jezik

U prvoj kontrolnoj grupi u ispitivanju je učestvovalo 18 ispitanika iz Treće beogradske gimnazije i 30 učenika iz Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“, što predstavlja uzorak od 48 ispitanika.

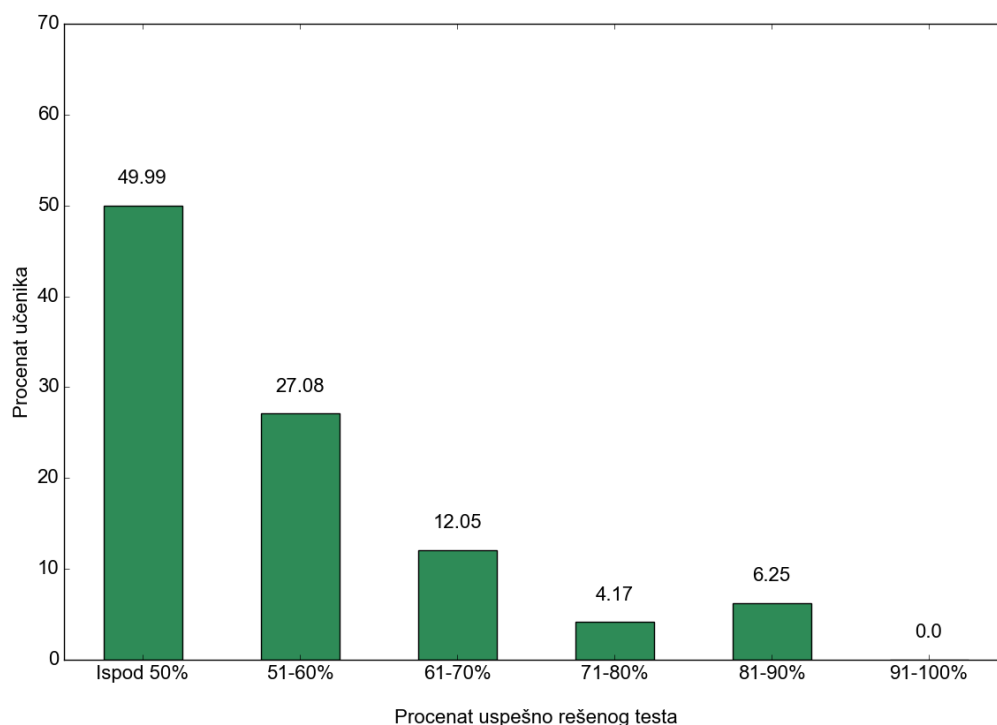
Naša pretpostavka je da većina učenika jednojezičnih odeljenja neće pozitivno rešiti test, te da ne vladaju receptivnom veštinom nivoa B1, budući da su manje izloženi francuskom jeziku tokom nastave, to jest isključivo na časovima francuskog jezika, da nemaju časove sa stranim lektorom, kao i da se tokom nastave francuskog jezika prevashodno usmeravaju na gramatičke sadržaje. Takođe, od učenika srednjih škola se očekuje da na kraju četvrtog

razreda savladaju drugi strani jezik do nivoa A2+ ili B1 ukoliko se radi o jeziku koji su učenici prethodno učili u osnovnoj školi¹⁷¹.

Dodaćemo na ovo i podatak da u ovoj kontrolnoj grupi nije bilo ispitanika koji imaju položen zvanični *DELTA* ispit nivoa B1.

Prema rezultatima testiranja, prosečan broj poena koji su ispitanici iz jednojezičnih odeljenja postigli je 6,2 poena od mogućih 13, što znači da su ispitanici u proseku dali 47,69% tačnih odgovora i nezadovoljavajući uspeh.

¹⁷¹ Podatak preuzet sa zvaničnog sajta Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja:
<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/04%20drugi%20strani%20jezik.pdf> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)



Grafikon 15. *Postignuće učenika jednojezičnih odeljenja na testu iz francuskog jezika*

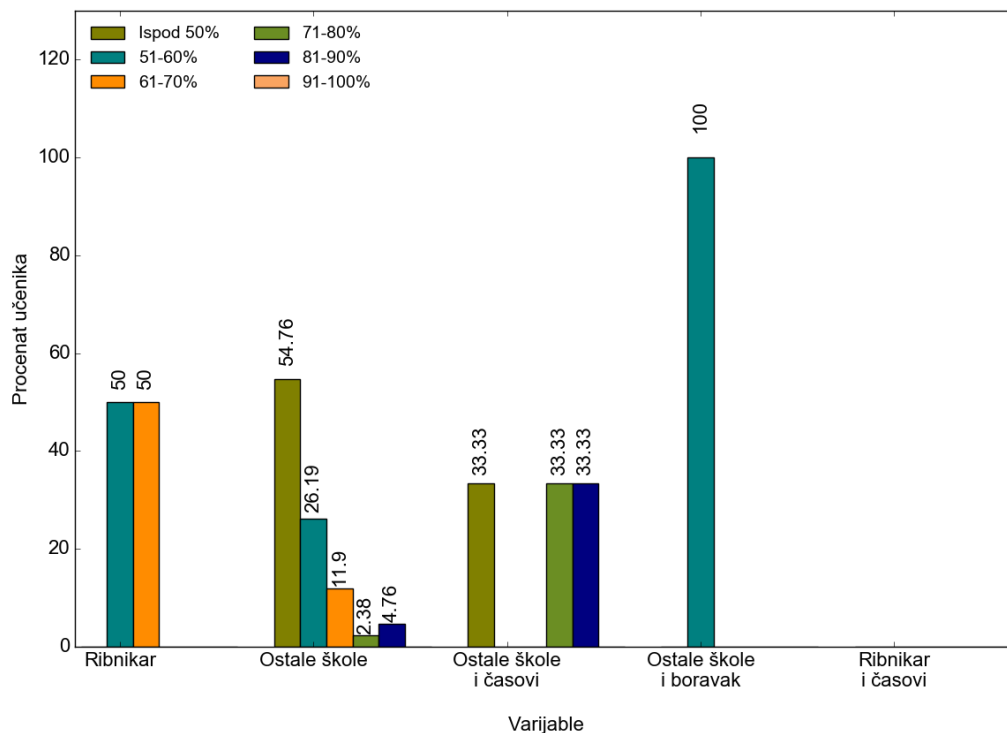
Rezultati prikazani na grafikonu br. 15 pokazuju da je polovina uzorka tačno rešila manje od 50% testa. Gotovo trećina ispitanika (27,08%) postigla je minimalno zadovoljavajući uspeh, nešto manje učenika dovoljan (12,05%) i vrlodobar uspeh (6,25%), a najmanji procenat (4,17%) postigao je dobar uspeh. Odličnog rezultata u ovoj kontrolnoj grupi nije bilo.

Jedna učenica (JIII.43) imala je 0 poena na testu, a troje učenika je postiglo 11 poena od maksimalnih 13 (JIII.12, JIII.24, JIII.30). Učenica sa šifrom JIII.43 ima ocenu 2 iz

predmeta Francuski jezik i završila je običnu osnovnu školu. Učenici JIII.24 i JIII.30 završili su običnu osnovnu školu i francuski jezik uče isključivo tokom redovne nastave i maju takođe dovoljan uspeh iz ovog školskog predmeta, dok učenica JIII.12 pohađa privatne časove francuskog jezika i ima ocenu 5. Većina ispitanika koja je postigla pozitivan rezultat na testu iz predmeta Francuski jezik ima ocenu vrlo dobar 4 ili odličan 5, dok su učenici sa dobrim i dovoljnim školskim uspehom zabeležili nezadovoljavajući rezultat. Međutim, 35,42% ispitanika pokazuje drugačiji trend. Na primer, učenici JIII.24 i JIII.30 tačno su rešili 84,62% pitanja i ostvarili vrlo dobar uspeh, zatim je učenica JIII.3 koja ima ocenu 5, a uči francuski jezik i izvan gimnazije, zabeležila 38,46% tačnih odgovora i nezadovoljavajući uspeh, i na kraju, učenica JIII.39 sa ocenom 4 iz Francuskog jezika tačno je rešila 30,77% testa i zabeležila nezadovoljavajući uspeh.

Dakle, iako postoji pozitivna korelacija između školskog uspeha i uspeha na testu iz francuskog jezika, određeni broj ispitanika predstavlja izuzetak.

Kako bismo imali kompletniju sliku, prikazaćemo i postignuće učenika u odnosu na naše varijable. Na ovom testu među ispitanicima iz jednojezičnih odeljenja nije bilo učenika na koje spadaju u podgrupu „Ribnikar i časovi“.



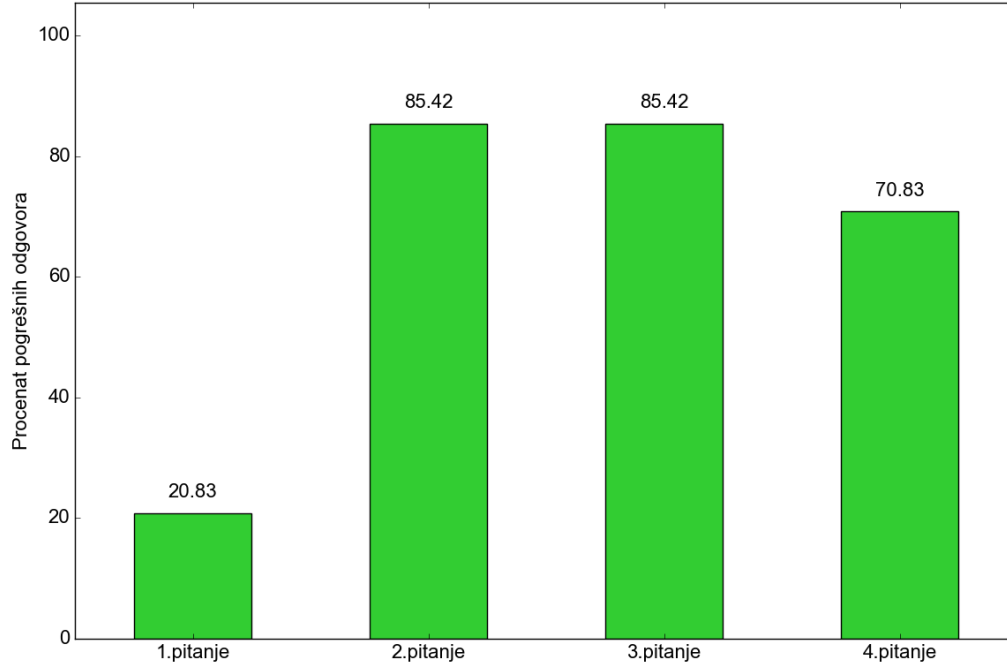
Grafikon 16. *Procenat uspešno rešenog testa iz francuskog jezika učenika jednojezičnih odeljenja – izdvojen rezultat prema varijablama*

Na osnovu podataka vidimo da su nezadovoljavajući uspeh zabeležili ispitanici iz druge i treće podgrupe (54,76% i 33,33% ispitanika). Ispitanici sa najboljim uspehom dolaze takođe iz ove dve podgrupe – 4,76% učenika koji su završili običnu osnovnu školu i 33,33% učenika koji uče francuski jezik u vannastavnom kontekstu. Upravo varijablu „Ostale škole i časovi“ možemo smatrati ključnom među jednojezičnim učenicima za uspešno rešavanje ove vrste testa, s obzirom na to da su ispitanici zabeležili u istom procentu (33,33%) nezadovoljavajući, dobar i vrlodobar uspeh, a da nije bilo onih sa

minimalno zadovoljavajućim i dovoljnim uspehom. U prvoj podgrupi polovina ispitanika je zabeležila minimalno zadovoljavajući, a druga polovina dovoljan uspeh; u podgrupi „Ostale škole“ bilo je najviše učenika sa nezadovoljavajućim uspehom (54,76%); u podgrupi ispitanika koji su boravili na frankofonom području svi ispitanici su zabeležili minimalno zadovoljavajući uspeh, tačno rešivši između 51% i 60% pitanja na testu.

Na osnovu ovih rezultata možemo zaključiti da je u ovoj kontrolnoj grupi na uspeh u testiranju pisane recepcije nivoa B1 ključnu ulogu imalo učenje francuskog jezika izvan škole, a ne intenzitet nastave u školi ili dužina učenja stranog jezika.

Budući da je polovina učenika uspešno rešila manje od polovine testa, očekivano je da su ispitanici napravili veliki broj grešaka.



Grafikon 17. *Procentat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima jednojezičnih odeljenja na testu iz francuskog jezika*

Petina uzorka pogrešila je u prvom pitanju globalnog razumevanja teksta, dok visok procenat ispitanika (70,83%) nije tačno odgovorio na poslednje pitanje, a najviše poteškoća učenicima je zadalo drugo i treće pitanje (po 85,42% netačnih odgovora). U trećem pitanju je 33,33% učenika pogrešilo u delu pitanja sa ponuđenim odgovorom tačno/netačno/ne zna se, dok je čak 79,17% od ukupnog broja ispitanika obrazloženje tih odgovora ostavilo prazno. Iz intervju sa ispitanicima smo saznali da su razlozi ostavljanja praznih mesta za

odgovore pre svega nemogućnost pismenog izražavanja na francuskom jeziku i strah od greške.

VI.9.4.1. Kratak zaključak

Na osnovu analiziranih rezultata možemo zaključiti da polovina učenika jednojezičnih odeljenja nije dostigla B1 nivo veštine razumevanja pročitanoog teksta, budući da su tačno rešili manje do 50% testa. To znači da za postizanje ovog nivoa čitanja dva školska časa nedeljno nisu dovoljna. Kao još jedan razlog nezadovoljavajućeg uspeha učenika na testu možemo navesti i činjenicu da jednojezični učenici nemaju naviku da se sreću sa ovakvim tipom testa – nepoznatim tekstom ove dužine i otvorenim tipom pitanja koja zahtevaju obrazloženje odgovora ili formulisanje odgovora svojim rečima. Takođe, tradicionalna nastava drugog stranog jezika uglavnom je okrenuta usvajanju gramatičkih struktura.

Pa ipak, kao pozitivan faktor za uspeh na testu pokazalo se učenje francuskog jezika van redovne nastave – ispitanici koji imaju pomoć „sa strane“ u proseku su tačno rešili 66,69% zadataka.

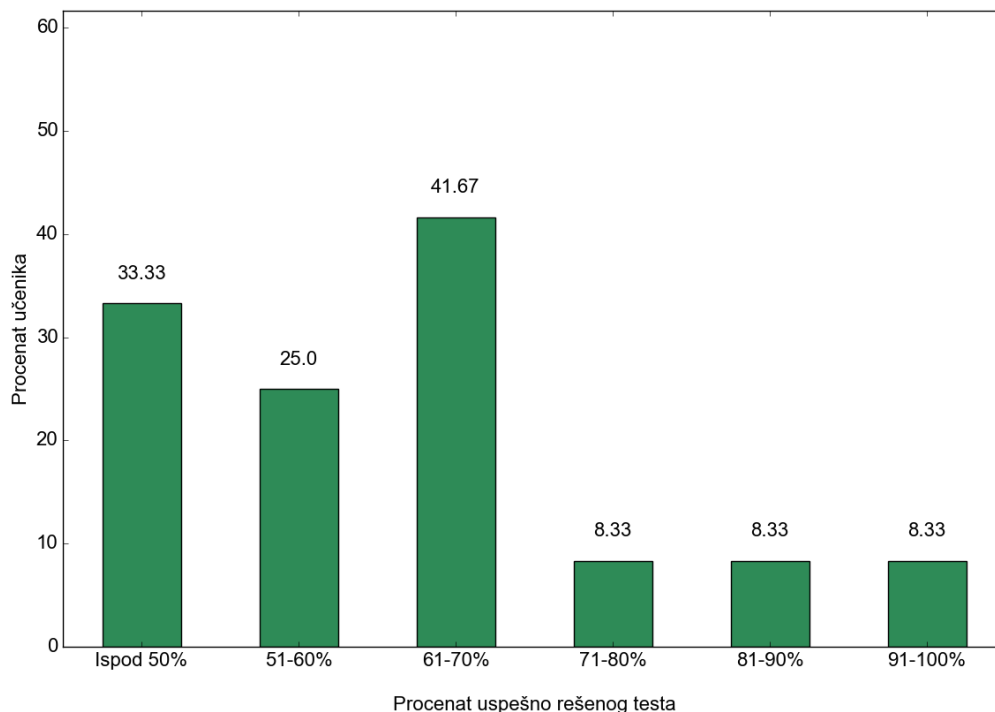
Rezultati analize grešaka pokazuju da su se jednojezični učenici nešto bolje snašli na pitanjima zatvorenog tipa, a da su imali više poteškoća kod otvorenog tipa pitanja, gde su zabeležili veći procenat pogrešnih odgovora. Oni su razumeli koja je glavna tema teksta koji su pročitali, ali većina nije uspela da razume i izdvoji pojedinačne informacije iz teksta, da donese zaključak o tačnosti određenih iskaza na osnovu pročitanoog teksta ili da navede objašnjenje svojih odgovora.

VI.9.5. Testiranje učenika trećeg razreda Filološke gimnazije u Beogradu (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Francuski jezik

U našem istraživanju B1 nivoa pisane recepcije iz francuskog jezika u ovoj kontrolnoj grupi učestvovalo je ukupno 12 ispitanika iz odeljenja trećeg razreda Filološke gimnazije.

Naša osnovna hipoteza je da učenici Filološke gimnazije vladaju receptivnom veštinom čitanja nivoa B1. Naša pretpostavka zasniva se na činjenici da učenici Filološke gimnazije imaju pojačan nedeljni fond časova francuskog jezika, kao i časove sa stranim lektorom, te da poklanjaju dovoljnu pažnju razvijanju bazičnih komunikativnih kompetencija. Takođe, četvero učenika od ukupno 12 već poseduje diplomu *DEL F* B1.

Prema rezultatima testiranja, ispitanici su zabeležili u proseku 7,9 poena, to jest tačno su rešili 60,77% našeg testa i postigli minimalno zadovoljavajući uspeh.



Grafikon 18. *Postignuće učenika Filološke gimnazije na testu iz francuskog jezika*

Na osnovu prikazanog grafikona br. 18 uočavamo da je 66,67% ispitanika dalo preko 50% tačnih odgovora i zabeležilo pozitivan rezultat. Najmanji procenat uzorka (po 8,33%) postigao je dobar, vrlodobar i odličan uspeh. Četvrtina ispitanika je imala minimalno zadovoljavajući rezultat, dok je 33,33% učenika tačno rešilo manje od polovine testa. Najveći procenat učenika (41,67%) nalazi se u grupi sa dovoljnim uspehom.

Jedan učenik (FIII.4) zabeležio je 2 poena od mogućih 13 poena, što je i najmanji broj poena u ovoj grupi, dok je maksimalan broj od 12 poena zabeležila takođe samo jedna

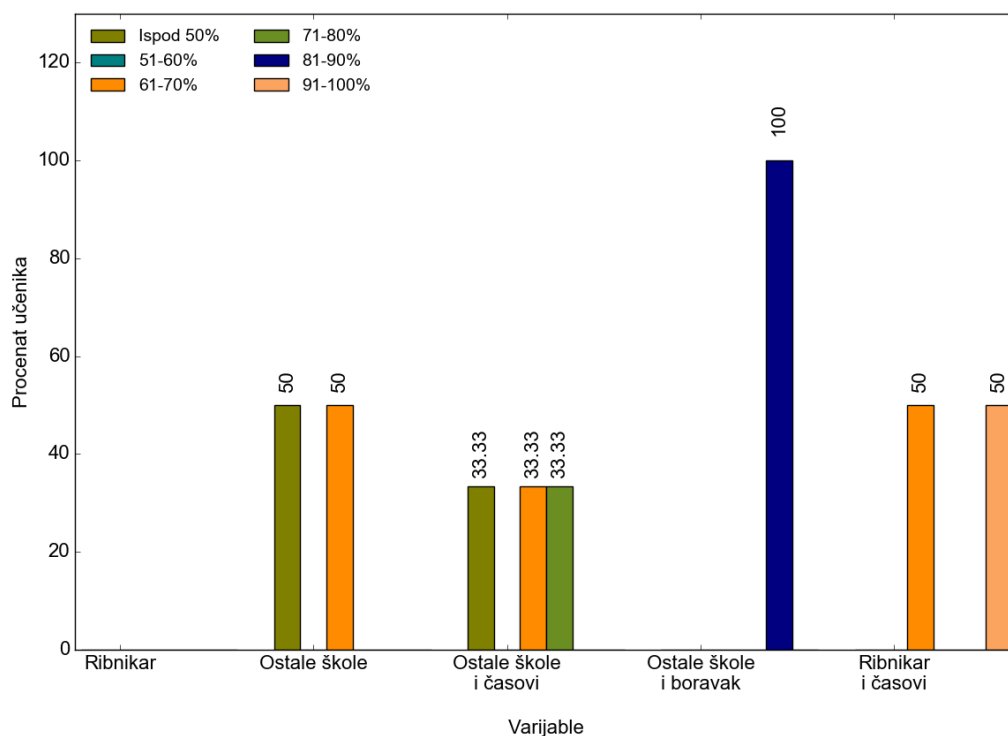
učenica (FIII.9). Učenik FIII.4 ima ocenu 2 iz francuskog jezika, dok učenica FIII.9 ima odličan uspeh iz francuskog jezika, položen *DELFF* ispit nivoa B1, završenu OOŠ „Vladislav Ribnikar“, a pritom uči francuski jezik i van redovne nastave.

Ako poredimo školski uspeh filoloških učenika i uspeh na testu, vidimo da postoji pozitivna korelacija između njih. Učenici koji imaju odličan, vrlo dobar ili dobar uspeh iz predmeta Francuski jezik tačno su rešili preko 50% testa, dok su oni sa dovoljnim uspehom zabeležili nezadovoljavajući uspeh na testu iz francuskog jezika.

Među učenicima koji već imaju zvanično potvrđen nivo B1 francuskog jezika po jedan kandidat ostvario je dovoljan (FIII.12), dobar (FIII.2), vrlo dobar (FIII.1) i odličan uspeh (FIII.9). Različit uspeh među učenicima koji su već položili ispit B1 nivoa možemo objasniti nedovoljnim zalaganjem na testu ili manjkom koncentracije, budući da za ostvarene rezultate na testu učenici nisu dobijali zvanične ocene.

Na grafikonu br. 19 ćemo prikazati uspeh učenika Filološke gimnazije raspoređen u odnosu na pet izdvojenih varijabli. Napominjemo da u ovoj kontrolnoj grupi nije bilo učenika koji

su samo pohađali OOŠ „Vladislav Ribnikar“.



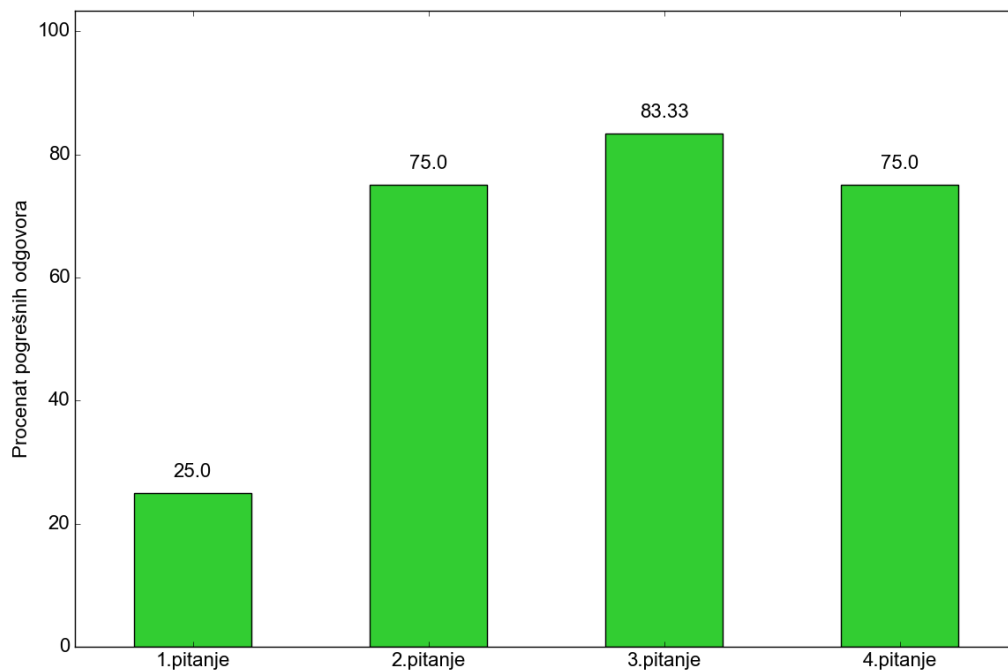
Grafikon 19. *Procenat uspešno rešenog testa iz francuskog jezika učenika filološkog odeljenja – izdvojen rezultat prema varijablama*

Ispitanici na koje se odnosi druga varijabla postigli su nezadovoljavajući i dovoljan uspeh (po 50% ispitanika); učenici na koje se odnosi varijabla „Ostale škole i časovi“ u jednakom procentu su postigli nezadovoljavajući, dovoljan i dobar uspeh (po 33,33%); ispitanica FIII.1 koja je živela na frankofonom području postigla je vrlodobar uspeh; ispitanici koji uče francuski jezik od prvog razreda osnovne škole, a uče francuski jezik izvan škole postigli su dovoljan i odličan uspeh (po 50%).

Budući da u je u podgrupi „Ostale škole i boravak“ bila samo jedna učenica sa vrlodobrim uspehom sa 84,62% tačno rešenog teksta, što je najbolji rezultat zabeležen od svih podgrupa, ova varijabla se pokazala kao najuspešnijom na testu. Budući da u poslednjoj podgrupi nije bilo ispitanika sa nezadovoljavajućim ili minimalno zadovoljavajućim uspehom, a da je jedina učenica koja je postigla odličan uspeh upravo iz ove podgrupe, faktor učenja francuskog jezika izvan gimnazije i završenu OOS „Vladislav Ribnikar“ takođe možemo smatrati ključnim za postignuće na testu.

Pošto su učenici iz dve poslednje podgrupe tačno rešili više zadataka na testu od ispitanika iz ostalih podgrupa, slobodno možemo reći da su trajanje učenja, intenzitet i učenje francuskog jezika izvan škole bili od presudnog značaja za postignuće na testu pisane recepcije nivoa B1.

Kada govorimo o greškama koje su ispitanici zabeležili, kao i kod učenika dvojezičnih i jednojezičnih odeljenja, najmanje netačnih odgovora filološki učenici su dali u prvom pitanju (25%), koje se odnosi na globalno razumevanje teksta.



Grafikon 20. *Procenat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima Filološke gimnazije na testu iz francuskog jezika*

Na drugom pitanju ispitanici su zabeležili 75% pogrešnih odgovora, to jest većina ispitanika nije uspela da izdvoji konkretno traženi podatak iz teksta. Najviše grešaka (83,33%) bilo je u trećem zadatku. U ovom zadatku od kandidata se tražilo da označe odgovor tačno/netačno/ne zna se i da daju obrazloženje svog mišljenja citirajući rečenicu ili deo iz teksta. Ispitanici su dali 16,67% netačnih odgovora na segmentu sa zatvorenim tipom pitanja, a 83,33% kandidata je obrazloženje svojih odgovora ostavilo praznim. Visok

procenat netačnih odgovora (75%), ispitanici su dali u četvrtom zadatku sa višestrukim izborom.

VI.9.5.1. Kratak zaključak

Na osnovu prikupljenih podataka i rezultata testa iz francuskog jezika, možemo zaključiti da je dve trećine učenika trećeg razreda Filološke gimnazije postiglo pozitivan rezultat, i da su prosečno 60,9% testa rešili tačno, čime se dokazuje da filološki učenici vladaju B1 nivoom pisane recepcije francuskog jezika.

Rezultati analize testiranja, dakle, pokazuju da usmerenost nastave ka filološkim studijama u trećem razredu može doprineti razvoju BICS veština, kao i B1 nivoa pisane recepcije iz francuskog jezika u trećem razredu.

Najviše poteškoća učenicima je zadalo obrazloženje odgovora sa višestrukim izborom, a kako smo napomenuli, većina ispitanika nije ni pokušala da formuliše svoj odgovor na ovo pitanje. Čini se da se kandidati koji nisu pružili tačan odgovor na ovo pitanje ili nisu pokazali dovoljan trud kod ovog pitanja ili nisu razumeli postavljeni zahtev ili jednostavno nisu bili u mogućnosti da daju tačno obrazloženje svog mišljenja.

VI.9.6. Uporedna analiza rezultata testiranja učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja trećeg razreda na testu pisane recepcije: Francuski jezik

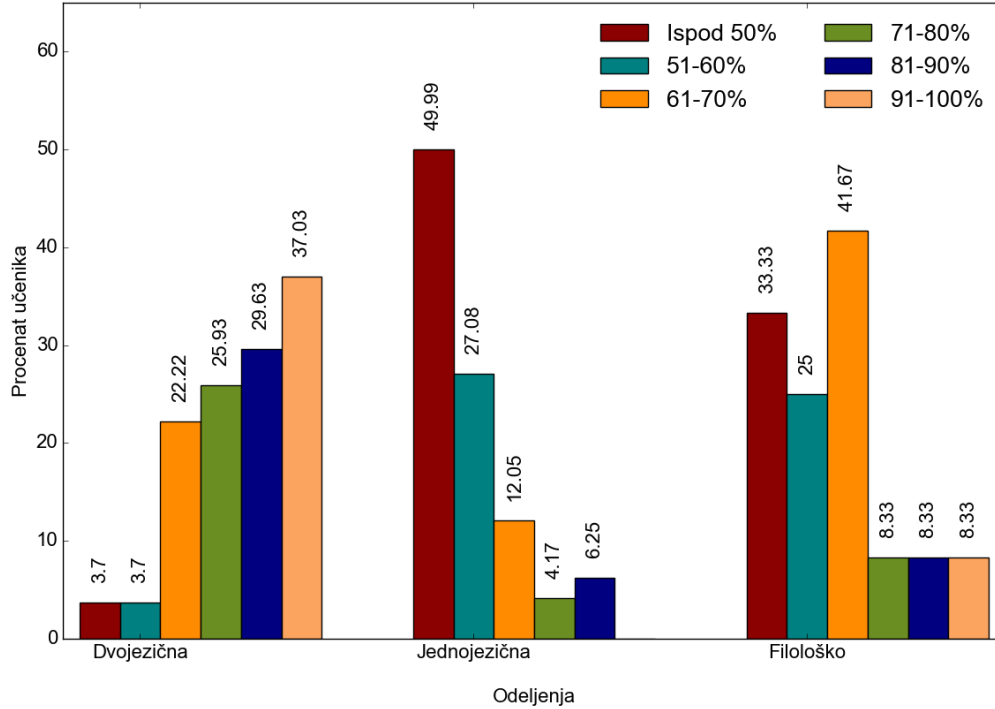
Naša izvorna hipoteza je da su učenici dvojezičnih odeljenja bili bolji od učenika iz jednojezičnih odeljenja i jednako dobri u odnosu na ispitanike iz filološkog odeljenja. Razlog za ovakvu pretpostavku nalazi se u činjenici da su učenici dvojezičnih odeljenja u nastavi više izloženi francuskom jeziku od učenika jednojezičnih odeljenja – tokom časova francuskog jezika i između 30% i 45% od ukupnog godišnjeg fonda časova određenih

nejezičkih predmeta – i da su zahvaljujući CLIL nastavi navikli na zadatak čitanja pisanog teksta. Učenici jednojezičnih odeljenja, za razliku od njih, uče francuski jezik dvaput nedeljno tokom redovnih časova drugog stranog jezika i nastava se uglavnom fokusira na usvajanje gramatičkih sadržaja. Učenici iz Filološke gimnazije imaju časove francuskog kao prvog stranog jezika pet puta nedeljno, kao i nastavu sa stranim lektorom. Smatramo da intenzitet učenja francuskog jezika doprinosi razvoju BICS veština, budući da se filološki učenici pre svega usavršavaju u oblasti francuskog jezika i književnosti.

Ako uporedimo prosečan broj poena koji su učenici zabeležili, videćemo da su dvojezični učenici ostvarili najbolji rezultat sa 10,5 od mogućih 13 poena, zatim slede filološki učenici sa 7,9 prosečnih poena i na kraju učenici jednojezičnih odeljenja sa prosečnih 6,2 poena.

Dvojezični učenici su u najvećem procentu ostavili pozitivan rezultat na testu (96,3%), zatim slede filološki učenici sa 66,67% i na kraju jednojezični učenici među kojima je 50,01% ostvarilo pozitivan rezultat na testu iz francuskog jezika.

Bolji pregled uporednih rezultata imaćemo ukoliko ih prikažemo na grafikonu br. 21. Na sledećem grafikonu možemo videti kako je raspoređen uspeh na testu po grupama ispitanika.

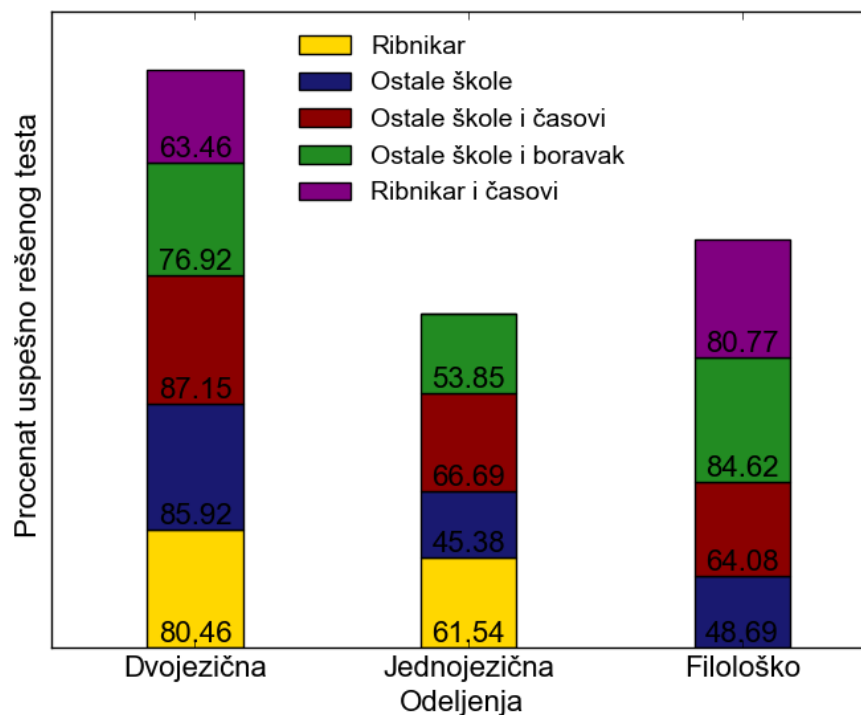


Grafikon 21. *Uporedni prikaz rezultata ispitanika na testu iz francuskog jezika*

Pošto su tačno rešili između 91 i 100% testa, odličan uspeh u najvećem procentu postigli su učenici dvojezičnih odeljenja (37,03%), zatim učenici filološkog odeljenja (8,33%), dok nijedan učenik iz jednojezičnih odeljenja nije ostvario ovaj uspeh. Sa druge strane, nezadovoljavajući uspeh u najvećem procentu postigli su učenici jednojezičnih odeljenja (49,99%), zatim ispitanici iz Filološke gimnazije (33,33%), i na kraju CLIL učenici (svega 3,7%).

U eksperimentalnoj grupi CLIL ispitanika je, dakle, najviše ispitanika sa odličnim uspehom na testu, kod jednojezičnih ispitanika sa najveći procenat ispitanika sa nezadovoljavajućim rezultatom i kod filoloških učenika sa dovoljnim uspehom.

Kada se osvrnemo na pet izdvojenih varijabli, među CLIL ispitanicima najuspešniji su bili oni iz podgrupe koju smo označili kao „Ostale škole i časovi“. Među jednojezičnim učenicima najveći procenat tačno rešenog testa takođe su ostvarili kandidati iz iste kategorije, dok su među ispitanicima iz Filološke gimnazije najveći procenat uspešno urađenog testa imali kandidati iz kategorije „Ostale škole i boravak“. Detaljniji podacimogu se videti na sledećem grafikonu br. 22:

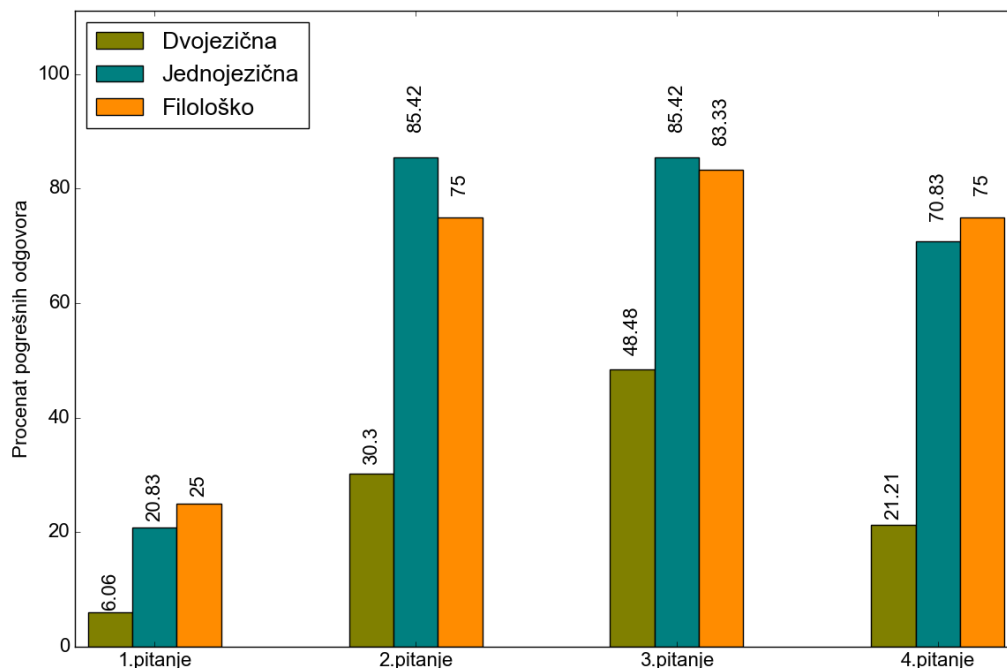


Grafikon 22. *Uporedna analiza rezultata na testu iz francuskog jezika prikazana u odnosu na pet izdvojenih varijabli*

Na osnovu ovih saznanja zaključujemo da je učenje francuskog jezika izvan škole imalo veoma pozitivan uticaj na kandidate iz CLIL odeljenja i jednojezičnih odeljenja kada je reč o rešavanju ove vrste testa, dok je boravak u dužem vremenskom periodu na francuskom govornom području bio odlučujuća varijabla za bolji rezultat na testu među filološkim učenicima.

Rezultati testa nivoa B1 poklapaju se i sa školskim uspehom kandidata iz predmeta Francuski jezik. Prosečna ocena učenika iz predmeta Francuski jezik dvojezičnih odeljenja je 4,86; prosek učenika iz Filološke gimnazije je vrlo dobar 3,77, a učenika iz jednojezičnih odeljenja dobar 3,48.

Kada govorimo o zadatku koje je ispitanicima na ovom testu zadalo najviše poteškoća, u sve tri grupe ispitanika najviše grešaka bilo je u odgovorima na 3. pitanje.



Grafikon 23. *Uporedni prikaz procenta pogrešnih odgovora na testu iz francuskog jezika učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja*

Gotovo polovina ispitanika (48,48%) iz CLIL odeljenja dala je netačne odgovore na ovo pitanje, u poređenju sa 85,42% jednojezičnih i 83,33% ispitanika iz Filološke gimnazije. Podsećamo i da je veliki procenat kandidata iz dve kontrolne grupe ostavio prazan prostor za odgovor na ovo pitanje.

Ovaj podatak navodi nas na zaključak da ispitanici koji nisu ni pokušali da pruže tačan odgovor ili nisu bili u mogućnosti da formulišu svoj odgovor ili se nisu dovoljno zalagali prilikom izrade testa. Svi kandidati koji su dali pogrešan odgovor ili nisu dobro razumeli

postavljeni zahtev ili nisu umeli da obrazlože svoje mišljenje citirajući odgovarajući odlomak iz teksta.

VI.9.6.1. Kratak zaključak

Na osnovu uporedne analize rezultata eksperimentalne i dve kontrolne grupe ispitanika trećeg razreda na testu iz francuskog jezika, možemo zaključiti da su najbolji uspeh postigli učenici dvojezičnih odeljenja – sa najvišom prosečnom ocenom, najvećim brojem kandidata sa postignutim odličnim uspehom i najmanjim brojem ispitanika sa nedovoljnim uspehom. Zatim slede učenici Filološke gimnazije i na kraju učenici jednojezičnih odeljenja.

Naša hipoteza da će kandidati iz CLIL programa biti bolji od ispitanika iz jednojezičnih odeljenja pokazala se kao ispravna. Sa druge strane, rezultati testiranja pokazuju da učenici iz filološkog odeljenja nisu postigli jednako dobar uspeh u odnosu na njihove vršnjake iz dvojezičnih odeljenja, već da zauzimaju drugo mesto po uspehu.

Većina ispitanika iz dvojezičnih i filološkog odeljenja je, dakle, dostigla B1 nivo pisane recepcije iz francuskog jezika, dok većina ispitanika iz dva jednojezična odeljenja još uvek ne vlada ovim nivoom veštine razumevanja čitanjem.

VI.9.7. Test iz francuskog jezika za četvrti razred

Za proveru nivoa veštine razumevanja čitanjem nivoa B2 odabrali smo prvi zadatak na delu testa koji proverava veštinu pisane recepcije sa jednog od ispita *DEL F B2 tout public*¹⁷².

¹⁷² Videti prilog br.7

Radi se o autentičnom dokumentu, odnosno novinskom članku iz dnevnog lista *Le Figaro*, objavljenom 2005. godine, koji nosi naslov „*Une France de 75 millions d’habitants en 2050*“.

Tekst govori o porastu broja stanovnika u Francuskoj, demografiji države Francuske kroz istoriju, kao i o uzrocima porasta broja stanovnika i mogućih posledica ovog fenomena:

Tabela 19. Analiza odabranog teksta iz francuskog jezika za četvrti razred

Parametar	Realizacija na testu
Vrsta teksta	Novinski članak iz dnevnog francuskog lista; tekst predviđen za polaganje B2 nivoa francuskog kao stranog jezika u okviru međunarodnog ispita DELF
Forma teksta	Tekst informativnog i argumentativnog karaktera
Grafičke karakteristike	Tekst podeljen u 2 stupca, ukupno 5 pasusa, bez ilustracija, grafikona ili tabela
Teme	Porast populacije u Francuskoj i objašnjenje tog fenomena
Funkcionalni stil	Formalan, novinarski stil
Čitalačka publika kojoj se tekst obraća	Izvorno, tekst je namenjen širokoj čitalačkoj publici, ali je prilagođen kandidatima koji polažu test nivoa B2 francuskog jezika
Dužina	534 reči
Čitljivost	Tekst je napisan tako da svaki pasus odgovara razradi jedne ideje, što olakšava traženje informacija u tekstu

Bogatstvo rečnika	Korišćen je savremeni standardni francuski jezik; Prisutna je leksika iz svakodnevnog rečnika (<i>fort, central, le monde rural, le scénario, les pouvoirs, témoigner...</i>), kao i leksika semantičkog polja vezanog za demografiju i statistiku (<i>augmenter, se dépeupler, migratoire, démographique, peuplé, le taux, la population, la démographie, le recensement, le déclin...</i>)
Raznolikost gramatičkih struktura	<ul style="list-style-type: none"> - Glagolska vremena: pluskvamperfekat, imperfekat, perfekat, prezent - Glagolski način: potencijal - Stanje: aktiv i pasiv - Vrste nezavisnih i zavisnih rečenica: obaveštajne nezavisne rečenice, vremenske, dopusne, odnosne, načinske i posledične rečenice

Test se sastoji iz 6 pitanja koja nose 1 poen, 2 poena ili 5 poena, što ukupno iznosi 14 poena. Na testu su zastupljena zatvorena i otvorena pitanja.

Zatvorena pitanja:

1. pitanje – višestruki izbor sa dva distraktora; označiti kojim tonom je tekst napisan (1 poen)
2. pitanje – alternativni odgovor tačno/netačno; pored toga što treba da označi da li je određeni iskaz tačan ili netačan, kandidat treba da obrazloži svoj izbor citirajući rečenicu ili odlomak iz teksta (5 poena)

Otvorena pitanja:

3. pitanje – kratak odgovor; izdvojiti implicitno naveden podatak u tekstu koji se odnosi na to koje će mesto Francuska zauzimati po broju stanovnika u Evropskoj uniji 2050. godine
4. pitanje – kratak odgovor; navesti dve mere koje treba preduzeti kao odgovor na porast populacije, a implicitno su navedene u tekstu
5. pitanje – kratak odgovor; prepoznavanje i razumevanje implicitne informacije iz teksta; Traži se navođenje dva faktora koja utiču na porast populacije
6. pitanje – produženi odgovor; objašnjenje sintagme koja je upotrebljena u tekstu; od kandidata se očekuje da razume mišljenje autora teksta

Svako pitanje nosi po 2 poena.

Na osnovu postavljenih zahteva u zadacima zaključujemo da se od kandidata očekuje da primeni brzo dijagonalno i letimično čitanje, i primeni operacije pažljivog čitanja – razumevanje poruke koja je implicitno data u tekstu, razlikovanje važnih poruka od dodatnih detalja, tumačenje stava autora teksta.

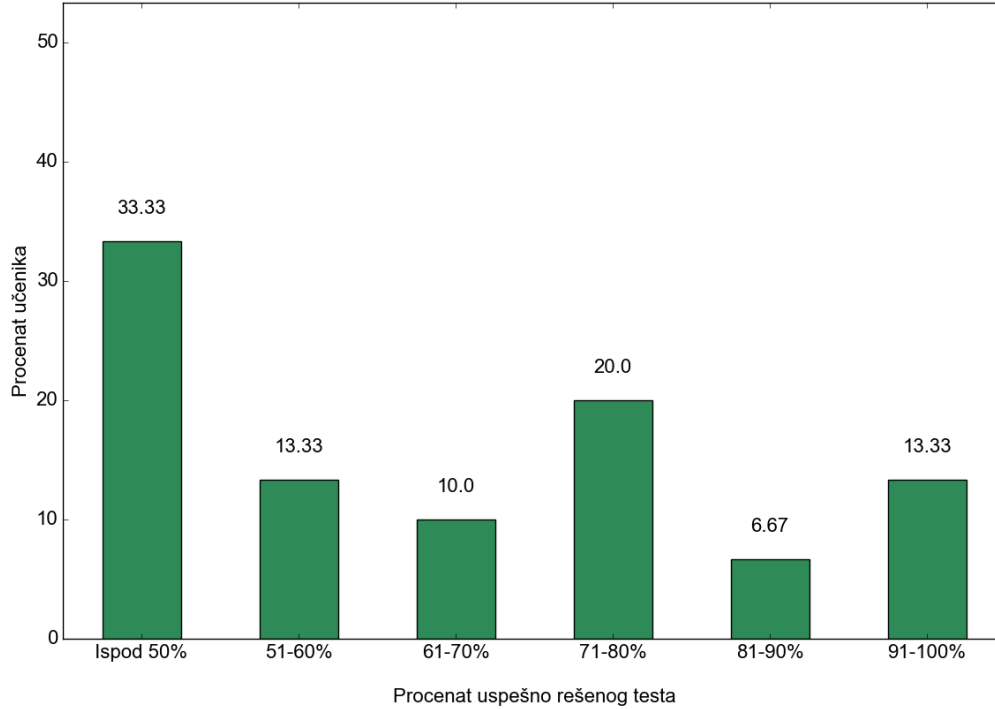
VI.9.8. Testiranje učenika dvojezičnih odeljenja četvrtog razreda Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (eksperimentalna grupa) na testu pisane recepcije: Francuski jezik

Na testu iz francuskog jezika učestvovalo je 17 učenika iz Treće beogradske gimnazije i 13 učenika iz Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“, što predstavlja uzorak od 30 učenika u eksperimentalnoj grupi. Četiri učenice već imaju zvanično potvrđen nivo B2 francuskog jezika.

Budući da je većina učenika koji su učestvovali u našem preliminarnom istraživanju nivoa pisane recepcije na kraju drugog polugodišta trećeg razreda uspešno rešila test – 47,73% kandidata uspešno je rešilo između 76% i 100% testa – naša hipoteza je da kandidati iz CLIL odeljenja vladaju B2 nivoom pisane recepcije iz francuskog jezika. Napominjemo da se od dvojezičnih učenika i očekuje da na kraju četvrtog razreda vladaju B2 nivoom jezičke kompetencije iz francuskog jezika, budući da stiču i francusko uverenje koje ih kvalifikuje za upis na neki univerzitet u Francuskoj bez prethodnog polaganja ispita ovog nivoa iz francuskog jezika¹⁷³.

Prema rezultatima testiranja, prosečan broj poena koji su ispitanici zabeležili na testu iz francuskog jezika je 8,6 od mogućih 14 poena ili 61,43% tačnih odgovora. Ukupno 66,67% ispitanika ostvarilo je pozitivan rezultat na testu, tačno rešivši više od polovine testa:

¹⁷³ V. prilog br. 1.



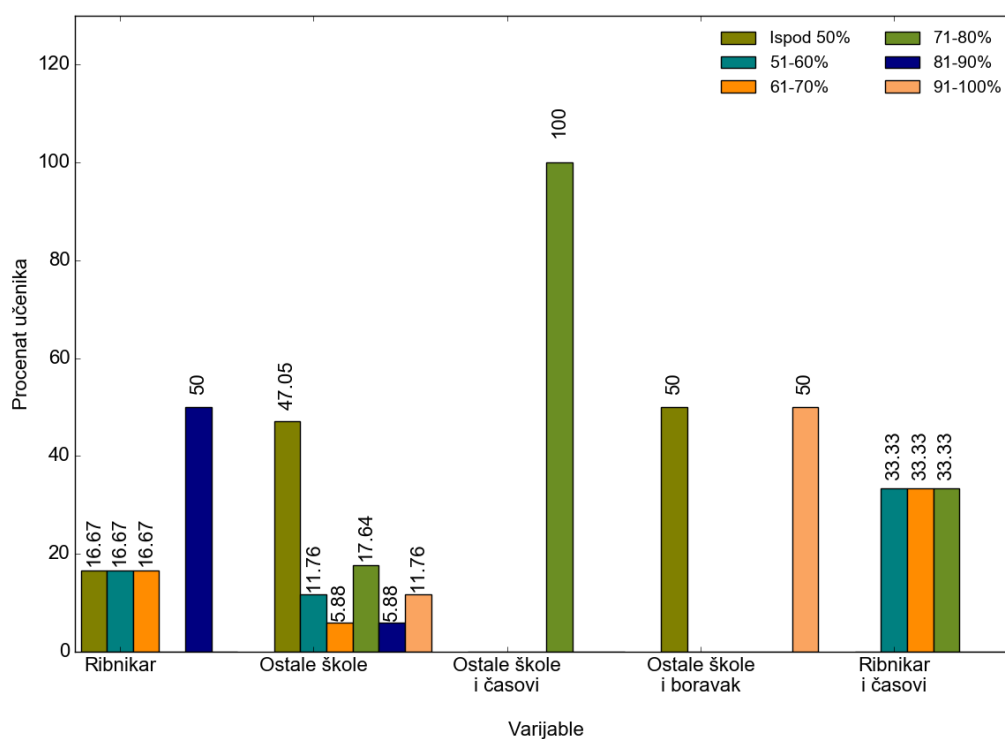
Grafikon 24. *Postignuće učenika dvojezičnih odeljenja na testu iz francuskog jezika*

Kada posmatramo uspeh CLIL učenika na našem testu nivoa B2, iznenađujuć je podatak da je najveći procenat, to jest 33,33% kandidata, tačno rešio manje od polovine testa, čime su postigli nezadovoljavajući uspeh. Slede ispitanici sa dobrim uspehom (20%), zatim kandidati sa minimalno zadovoljavajućim i odličnim uspehom (po 13,33%), potom učenici sa dovoljnim uspehom (10%) i na kraju ispitanici sa vrlodobrim uspehom (6,67%).

Učenici DIV.28 i DIV.30 postigli su minimalan rezultat od 1 poena. Oni su završili običnu osnovnu školu, nisu živeli na francuskom govornom području i ne pohađaju privatne

časove francuskog jezika. Takođe dvoje učenika zabeležilo je maksimalnih 14 poena na testu. Učenik DIV.4 boravio je i školovao se na francuskom govornom području, uči francuski jezik i izvan škole, a iz Francuskog jezika ima ocenu 5. Učenica DIV.14 nije popunila našu anketu, te, nažalost, ne raspolažemo podacima o njenom profilu kada je reč o učenju francuskog jezika.

Ovde je važno podeliti uzorak na podgrupe i sagledati uspeh ispitanika prema izdvojenim varijablama:



Grafikon 25. Procenat uspešno rešenog testa iz francuskog jezika učenika dvojezičnih odeljenja – izdvojen rezultat prema varijablama

Kandidati sa nezadovoljavajućim uspehom nalaze se u podgrupi učenika iz OOŠ „Vladislav Ribnikar“, među ispitanicima koji su završili običnu osnovnu školu, kao i među ispitanicima koji su boravili duži period u nekoj frankofonoj državi. Sa druge strane, ispitanici sa odličnim uspehom na testu nalaze se u podgrupi učenika na koje se odnose varijable koje smo označili kao „Ostale škole i boravak“ i „Ostale škole“. Svi učenici koji imaju privatne časove francuskog jezika, a nisu završili OOŠ „Vladislav Ribnikar“ zabeležili su dobar uspeh, dok su kandidati iz upravo pomenute ogledne osnovne škole koji još imaju dodatne časove, postigli minimalno zadovoljavajući, dovoljan i dobar uspeh (po 33,33%).

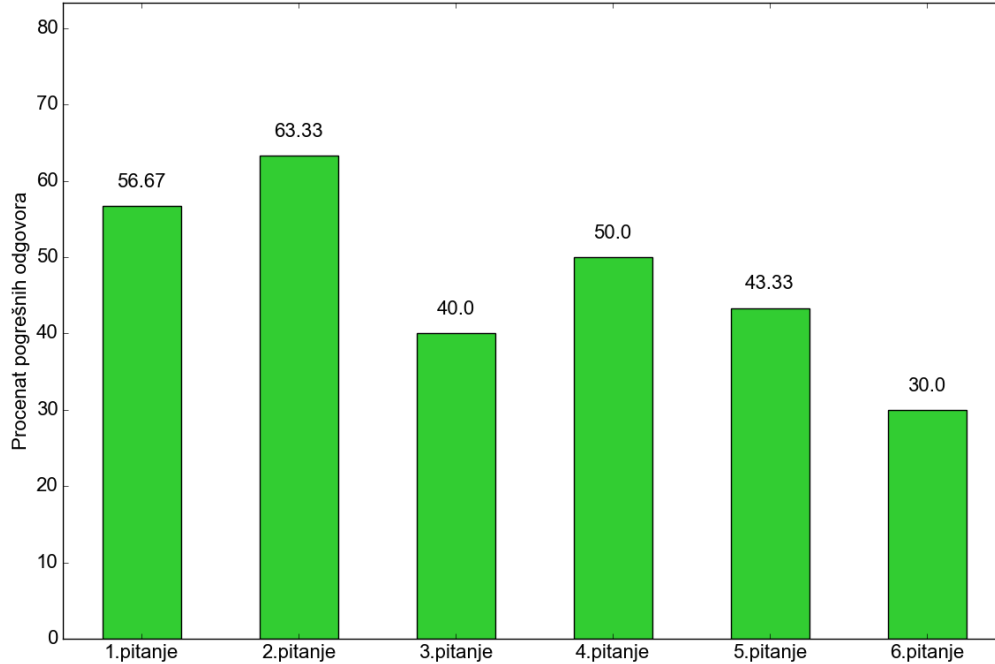
Ako pogledamo koliko su prosečno tačnih odgovora zabeležili ispitanici po podgrupama, najuspešniji su bili učenici na koje se odnosi varijabla „Ostale škole i časovi“. Oni su zajedno tačno rešili 75% testa, za razliku od ispitanika iz OOŠ „Vladislav Ribnikar“ i podgrupe „Ostale škole i boravak“ sa 71,43%, ispitanika sa profilom „Ribnikar i časovi“ sa 64,29% i učenicima koji su samo završili obične osnovne škole sa 54,21% tačno rešenog testa.

Četiri učenice koje imaju zvanično potvrđen nivo B2 vladanja francuskim jezikom postigle su minimalno zadovoljavajući (DIV.9) dovoljan (DIV.13) i dobar uspeh (DIV.8 i DIV.15).

Budući da postoje velike razlike u uspehu među učenicama koje imaju položen *DELFL* ispit B2 nivoa, kao i u okviru izdvojenih podgrupa – u podgrupi „Ostale škole i boravak“ i „Ribnikar i časovi“ – nameće se utisak da pojedini kandidati nisu sa pažnjom pristupili izradi našeg testa, te su zato postigli manji broj poena.

Ako uporedimo školski uspeh ispitanika sa uspehom na testu pisane recepcije, videćemo da među njima postoji pozitivna korelacija. Naime, učenici koji iz predmeta Francuski jezik imaju ocenu 4 ili ocenu 5 zabeležili su pozitivan rezultat na testu. Učenica sa šifrom DIV.35, koja ima dovoljan uspeh i ocenu 2, zabeležila je 42,86% tačnih odgovora i nezadovoljavajući uspeh. Jedini izuzetak je učenica DIV.2 koja ima ocenu 5 iz Francuskog jezika, takođe je tačno rešila 42,86% testa.

Kada je reč o pitanjima koja su ispitanicima zadala najviše poteškoća, oni su na svih 6 pitanja davali veliki procenat netačnih odgovora. Čini se da su učenici imali poteškoća kako sa zatvorenim, tako i sa otvorenim tipom pitanja.



Grafikon 26. *Procenat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima dvojezičnih odeljenja na testu iz francuskog jezika*

Prvi utisak kada posmatramo podatke na grafikonu br. 26 je da procenti netačnih odgovora po pitanjima nemaju značajnijih varijacija. Pitanje sa najviše netačnih odgovora bilo je drugo pitanje po redu gde je zadatak bio da se označi tačan odgovor tačno/netačno, ali i da se taj odgovor obrazloži citatom preuzetim iz originalnog teksta. Više od polovine učenika (56,67%) pogrešilo je u prvom pitanju, jer nije razumelo da li je tekst obeležen alarmističkim, optimističnim ili neutralnim tonom, što ukazuje na globalno razumevanje teksta. U nešto manjem procentu zabeležene su greške u trećem (40%), četvrtom (50%) i

petom pitanju otvorenog tipa (43,33%), gde je trebalo pronaći konkretnu informaciju u tekstu. Najmanje grešaka (30%) učenici su napravili u poslednjem pitanju, gde se očekivalo da kandidati svojim rečima objasne citat preuzet iz pročitano g teksta.

Primetili smo i da su pojedini kandidati ostavljali prazno mesto za odgovor kod pitanja otvorenog tipa, što nam govori ili o njihovoj nemogućnosti da pruže tačan odgovor ili o nedostatku motivacije i zalaganja prilikom izrade testa.

VI.9.8.1. Kratak zaključak

Kako je na testu iz francuskog jezika 66,67% učenika postiglo minimalno zadovoljavajući uspeh, i budući da su ispitanici zabeležili u proseku 8,6 poena, možemo zaključiti da je taj procenat učesnika našeg istraživanja dostigao B2 nivo pisane recepcije iz francuskog jezika. Ovi podaci dokazuju da učenici dvojezičnih odeljenja uspevaju da ostvare očekivani napredak od A2 nivoa do B2 nivoa francuskog jezika za četiri godine školovanja u okviru CLIL programa. To potvrđuje našu izvornu hipotezu.

Kao najuspešnija podgupa izdvaja se ona sa učenicima koji su završili obične osnovne škole, a imaju časove francuskog jezika van redovne nastave, budući da su prosečno uspešno rešili 75% testa. Profil ispitanika sa najvećim zabeleženim brojem poena nam govori da su oni određeni vremenski period proveli u inostranstvu i da su završili obične osnovne škole.

Varijacije u broju poena u okviru podgrupa takođe ukazuju na to da su pojedini kandidati studioznije i odgovornije pristupili izradi našeg testa od ostalih.

Analiza grešaka na testu pokazuje da se nije izdvojio tip pitanja koji je kandidatima zadao više poteškoća. Oni su u približnom procentu grešili na obe vrste zadataka, ali je ipak

najveći procenat grešaka zabeležen na pitanju koje je nosilo najviše poena, koje je zahtevalo pažljivije, ekstenzivno iščitavanje teksta, selektivno izdvajanje informacija i objašnjenje tačnosti iskaza koji se odnosi na pročitani tekst.

VI.9.9. Testiranje učenika jednojezičnih odeljenja četvrtog razreda Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Francuski jezik

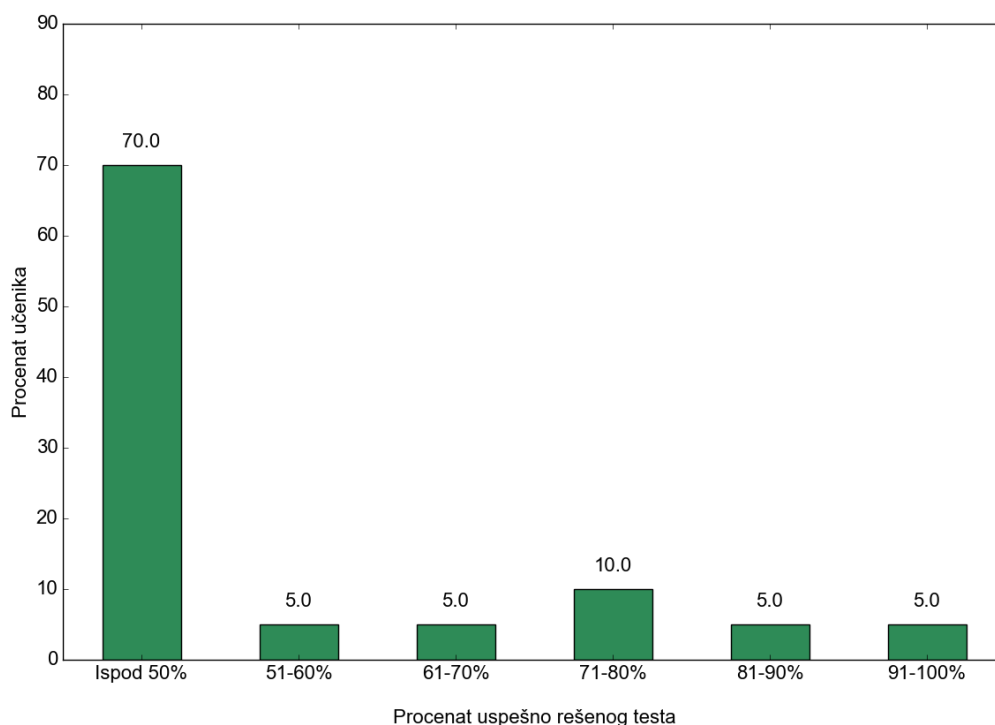
U ovoj kontrolnoj grupi u testiranju je učestvovalo ukupno 20 ispitanika. Ukupno 9 učenika iz Treće beogradske gimnazije i 11 iz Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“. Jedan učenik među njima već ima položen *DELFI* ispit B2 nivoa.

Imajući u vidu nedeljni fond od 2 časa francuskog, kao drugog stranog jezika, kao i činjenicu da se od učenika očekuje da na kraju četvrtog razreda dostignu nivo A2+ ili B1 drugog stranog jezika¹⁷⁴, naša pretpostavka je da većina učenika jednojezičnih odeljenja četvrtog razreda ne vlada B2 nivoom pisane recepcije francuskog jezika. Bolje rezultate očekujemo od učenika koji imaju časove francuskog jezika van redovne nastave i od učenika koji su pohađali OOS „Vladislav Ribnikar“.

Prosečan broj poena koji su učenici postigli je 4,6 poena od mogućih 14 poena, odnosno oni su tačno rešili 32,86% testa i ostvarili nezadovoljavajući uspeh.

Detaljnije podatke o uspehu možemo videti na grafikonu br. 27 koji sledi:

¹⁷⁴Podatak je preuzet sa zvaničnog sajta Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja:
<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/04%20drugi%20strani%20jezik.pdf> (sajtu pristupljeno 15.11.2015)



Grafikon 27. *Postignuće učenika jednojezičnih odeljenja na testu iz francuskog jezika*

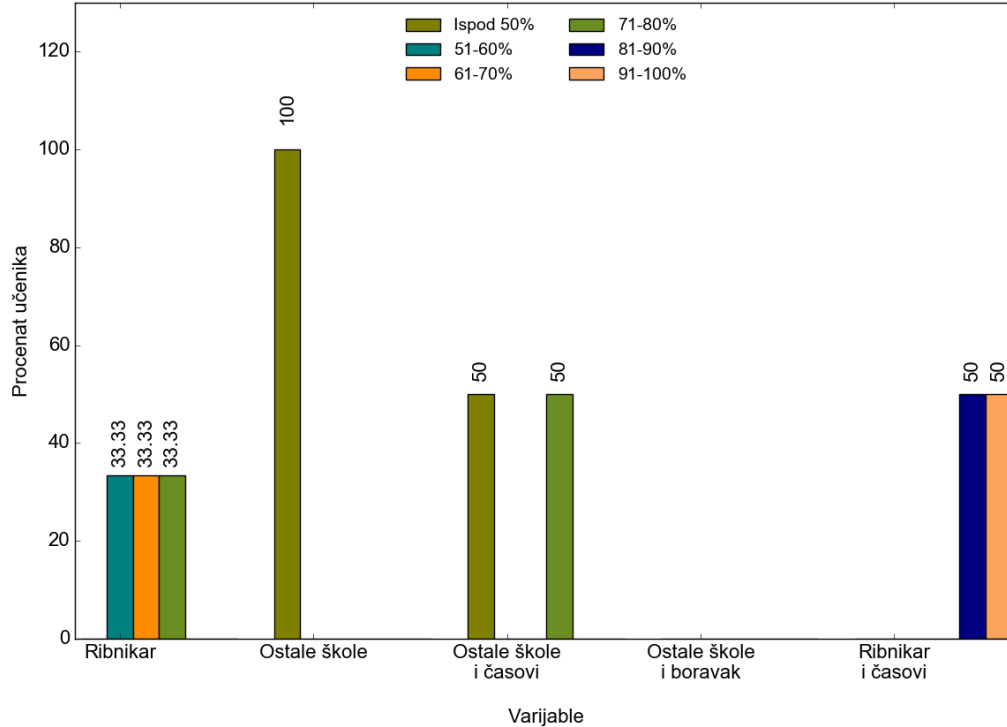
Kao što vidimo na osnovu grafikona br. 27, najveći procenat učenika (70%) postigao je nezadovoljavajući uspeh, tačno rešivši manje od 50% testa. Zatim slede ispitanici sa dobrim uspehom (10%), i na kraju kandidati sa minimalno zadovoljavajućim, dovoljnim, vrlo dobrim i odličnim uspehom (po 5%).

U ovoj kontrolnoj grupi 4 ispitanika zabeležilo je 0 poena, što predstavlja najniži rezultat. Sva četiri učenika su završila običnu osnovnu školu, kandidatkinja JIV.11 i kandidat JIV.35 imaju iz Francuskog jezika ocenu dovoljan 2, učenik JIV.39 ima ocenu dobar 3, dok učenik JIV.12 u gimnaziji iz Francuskog jezika ima ocenu odličan 5 i pohađa privatne časove

francuskog jezika. Učenica JIV.4 je zabeležila 13 od mogućih 14 poena, što je ujedno i najbolji rezultat. Ona uči francuski jezik i tokom redovne nastave i u vannastavnom kontekstu, a završila je OOS „Vladislav Ribnikar“.

Većina učenika koji imaju ocenu odličan 5 iz predmeta Francuski jezik zabeležili su pozitivan rezultat, dok su ispitanici sa vrlo dobrim, dobrim i dovoljnim uspehom ostvarili nezadovoljavajući uspeh.

Sada ćemo analizirati uspeh učenika u odnosu na tri izdvojena faktora. Među učenicima jednojezičnih odeljenja nije bilo učenika koji su određeni period boravili u nekoj frankofonoj državi.



Grafikon 28. *Procenat uspešno rešenog testa iz francuskog jezika učenika jednojezičnih odeljenja – izdvojen rezultat prema varijablama*

U podgrupi kandidata koji su završili OOŠ „Vladislav Ribnikar“ po trećina ispitanika je ostvarila minimalno zadovoljavajući, dovoljan i dobar uspeh. Ispitanici koji dolaze iz drugih osnovnih škola zabeležili su negativan rezultat rešivši tačno ispod 50% testa.

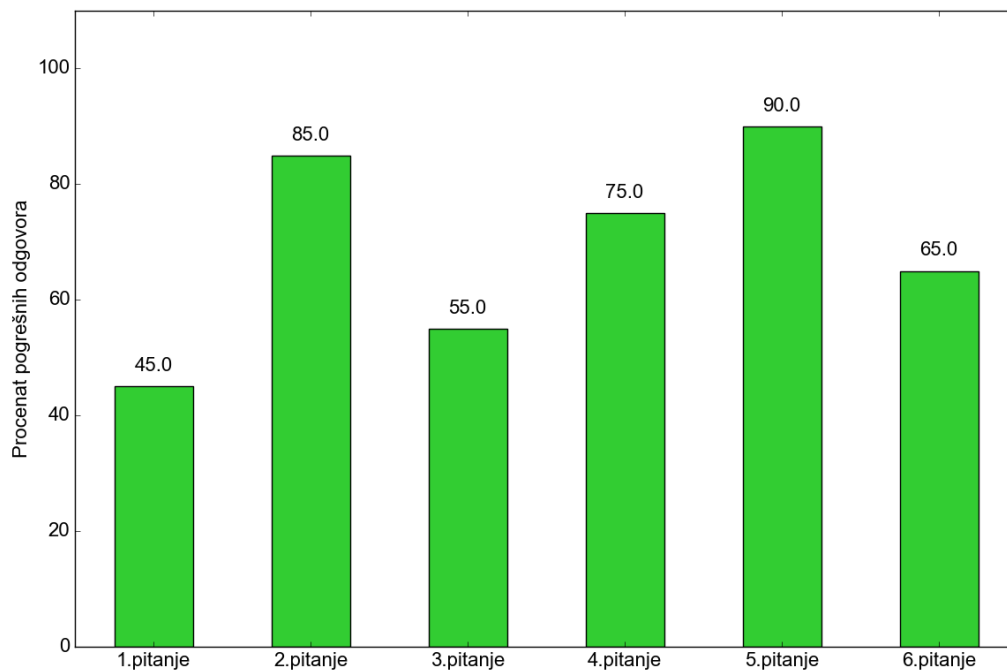
Učenici koji pohađaju privatne časove francuskog jezika ostvarili su nedovoljan i dobar uspeh (po 50%), dok su učenici na koje se odnosi varijabla „Ribnikar i časovi“ postigli vrlo dobar uspeh i odličan uspeh (po 50%).

Učenik sa šifrom JIV.9, koji već ima položen ispit *DELFB2*, zabeležio je vrlo dobar uspeh sa 85,71% tačno rešenih zadataka na našem testu.

Kako se moglo očekivati, bolji rezultat su postigli kandidati koji duži vremenski period uče francuski jezik (završena OOŠ „Vladislav Ribnikar“) ili imaju intenzivniju nastavu francuskog jezika (privatni časovi). Interesantan je podatak da je polovina učenika koji imaju dodatne časove francuskog jezika zabeležila nezadovoljavajući uspeh. To se može objasniti činjenicom da ovi kandidati nemaju dovoljno iskustva sa ovakvom formom testa, ili učenje jezika usmeravaju isključivo ka usvajanju gramatičkih sadržaja, ili pak nisu pristupili rešavanju testa sa dovoljnom pažnjom i zalaganjem.

Na kraju analize uspeha prema izdvojenim varijablama možemo zaključiti da je ključni faktor postignuća na testu bila završena OOŠ „Vladislav Ribnikar“ u kombinaciji sa učenjem francuskog jezika izvan škole, budući da su ti ispitanici postigli vrlo dobar i odličan uspeh.

Kada govorimo o broju netačnih odgovora, učenici jednojezičnih odeljenja su imali poteškoća u svih šest zadataka. Oni su zabeležili preko 50% netačnih odgovora u svim zadacima, osim u prvom pitanju.



Grafikon 29. *Procentat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima jednojezičnih odeljenja na testu iz francuskog jezika*

Najviše grešaka zabeležili smo u 5. pitanju otvorenog tipa, gde je trebalo navesti tražene informacije iz pročitano g teksta koje nisu eksplicitno date – 90% kandidata je odgovorilo pogrešno. Dvostruko manji procentat grešaka zabeležen je u prvom pitanju sa višestrukim izborom, koje se tiče razumevanja opšteg tona kojim je tekst napisan.

Napominemo da je veliki broj učenika ostavljao prazne odgovore kod otvorenog tipa pitanja. Tako je 40% od ukupnog broja kandidata u 3. pitanju ostavilo prazna mesta za odgovor, a takođe i 50% ispitanika u 4. i 6. pitanju, kao i 60% kandidata u 5. pitanju.

Ovi podaci nam govore da većina jednojezičnih ispitanika ne poseduje veštine za rešavanje zadataka otvorenog tipa i pisano izražavanje na francuskom jeziku.

VI.9.9.1. Kratak zaključak

Budući da 70% ispitanika iz ovog uzorka nije pozitivno rešilo test pisane recepcije nivoa B2, možemo reći da većina učesnika u našem istraživanju ne vlada B2 nivoom veštine čitanja iz francuskog jezika. Stoga se naša početna hipoteza pokazala kao tačna. Takođe, kako smo pretpostavili, faktori dužine i intenziteta učenja francuskog jezika uticali su na bolje postignuće jednojezičnih učenika. Naime, najuspešniji su bili kandidati koji su završili OOŠ „Vladislav Ribnikar“, a uče francuski jezik i u vannastavnom kontekstu.

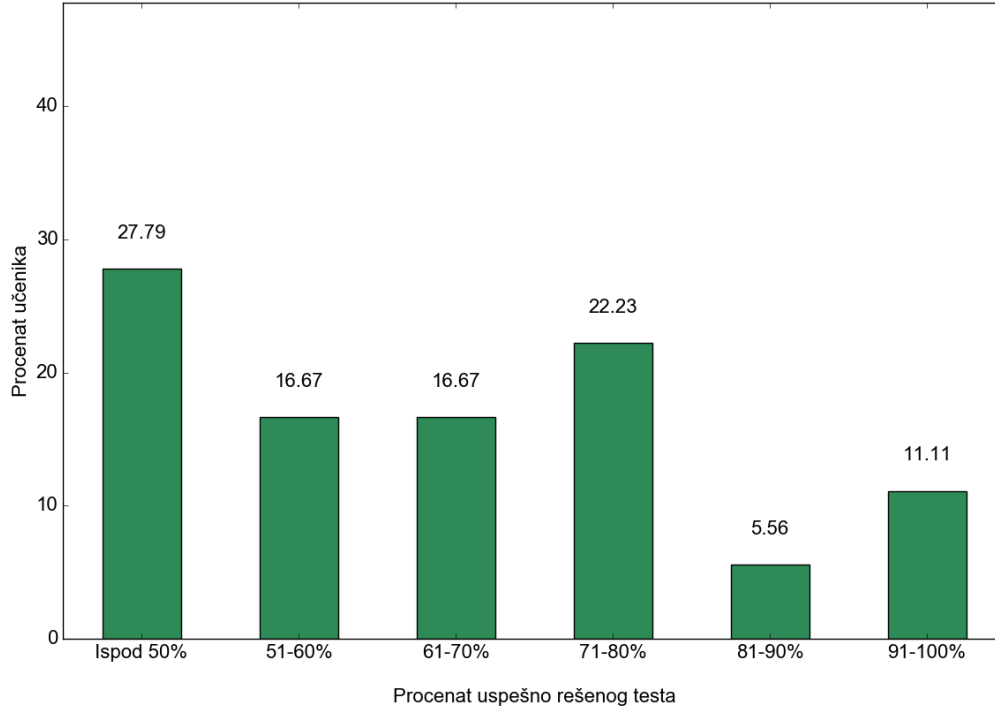
S obzirom na to da je većina kandidata postigla nezadovoljavajući uspeh, netačno rešivši više od pola testa, očekivano je da su ispitanici zabeležili veliki broj grešaka. Više pogrešnih odgovora zabeležili smo na pitanjima otvorenog tipa u kojima je trebalo da se navedu podaci iz teksta ili da se objasni citat iz teksta. Većina jednojezičnih učenika četvrtog razreda savladala je dijagonalno čitanje i razumela opšti sadržaj teksta. Sa druge strane, većina ispitanika nije pronašla određene podatke u tekstu letimičnim čitanjem ili uspela da razume poruke koje nisu eksplicitno date u tekstu, da obrazloži svoje mišljenje ili da detaljnije analizira jezik i sadržaj teksta. Ovi rezultati ne iznenađuju, budući da se tradicionalna nastava francuskog jezika pre svega usredsređuje na usvajanje gramatičkih struktura.

VI.9.10. Testiranje učenika četvrtog razreda Filološke gimnazije u Beogradu (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Francuski jezik

U testiranju razumevanja pročitanoog teksta nivoa B2 učestvovalo je ukupno 18 učenika. Među njima, dve učenice već imaju položen ispit *DELFL* nivoa B2.

Zahvaljujući činjenici da učenici Filološke gimnazije imaju fond od 5 časova nedeljno francuskog kao prvog stranog jezika, da je nastava usmerena na usvajanje BICS kompetencija, te da učenici imaju izraženo interesovanje za ovaj jezik, naša pretpostavka je da učenici četvrtog razreda ove gimnazije vladaju B2 nivoom pisane recepcije.

Na testu iz francuskog jezika, prosečan broj poena u ovoj kontrolnoj grupi bio je 8,5 poena od mogućih 14, odnosno filološki učenici su tačno rešili 60,71% i postigli minimalno zadovoljavajući uspeh. Detaljnije podatke o procentu učenika koji su postigli nezadovoljavajući, minimalno zadovoljavajući, dovoljan, dobar, vrlo dobar i odličan uspeh možemo videti na grafikonu br. 30:



Grafikon 30. *Postignuće učenika Filološke gimnazije na testu iz francuskog jezika*

Najveći procenat učenika (27,79%) ostvario je nezadovoljavajući uspeh, tačno rešivši manje od polovine našeg testa. Zatim slede kandidati sa dobrim uspehom (22,23%), treće mesto dele kandidati sa minimalno zadovoljavajućim i dovoljnim uspehom (16,67%), zatim ispitanici sa odličnim uspehom (11,11%) i na kraju oni koji su ostvarili vrlodobar uspeh (5,56%).

Minimalan broj poena bio je 3 od mogućih 14 poena, koliko je zabeležila učenica sa šifrom FIV.16. Ona je završila običnu osnovnu školu, a iz predmeta Francuski jezik ima ocenu

dovoljan 2. Maksimalan rezultat od 13 poena su zabeležile dve učenice (FIV.4 i FIV.9). Obe učenice su završile običnu osnovnu školu i imaju ocenu odličan 5 iz Francuskog jezika, dok učenica FIV.9 već ima diplomu B2 nivoa iz francuskog jezika. Druga učenica koja ima položen *DELFL* ispit nivoa B2 tačno je rešila 57% testa i ostvarila minimalno zadovoljavajući uspeh.

Prilikom analize rezultata testiranja primetili smo da su učenici sa vrlodobrim i odličnim školskim uspehom iz predmeta Francuski jezik ostvarili pozitivan rezultat na našem testu, tačno rešivši preko 50% zadataka, dok su ispitanici sa dobrim i dovoljnim školskim uspehom postigli nezadovoljavajući rezultat na testu. Jedini izuzetak su dvoje učenika – učenik FIV.7 zabeležio je vrlodobar uspeh i tačno rešio 85% testa, a ima dobar uspeh u školi, kao i učenica FIV.14, koja ima odličan uspeh u školi, a tačno je rešila 50% testa i postigla nezadovoljavajući uspeh.

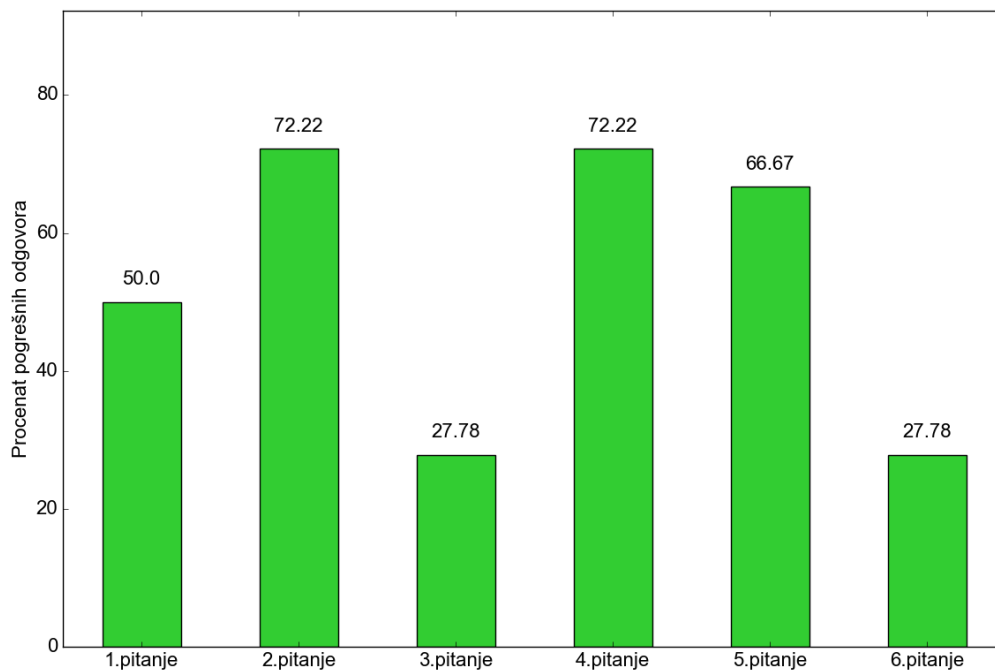
Među ispitanicima iz Filološke gimnazije svi kandidati dolaze iz redovnih osnovnih škola i izjasnili su se da ne pohađaju privatne časove francuskog jezika, niti da su boravili duže vreme u inostranstvu. Stoga u ovoj kontrolnoj grupi ne možemo primeniti izdvojene varijable.

Analiza rezultata testiranja ukazuje nam na činjenicu da su se neki učenici bolje snašli na testu od drugih iako imaju isti profil. Budući da postoji pozitivna korelacija između školskog uspeha i uspeha na testu, možemo reći da su odlučujući faktori na testu bili pojedinačna sposobnost primene stečenih znanja i veština i motivacija.

Kada se osvrnemo na broj netačnih odgovora po pitanjima, ispitanici iz Filološke gimnazije najviše grešaka zabeležili su u 2. i 4. pitanju (po 72,22%). Podsećamo da se od kandidata u

2. pitanju tražilo da označe da li je određeni iskaz, koji se odnosi na podatak iz teksta, tačan ili netačan. Zatim se od kandidata zahtevalo da označeni odgovor obrazloži citatom iz pročitanoog teksta. U 4. pitanju se očekivalo da kandidati navedu dve mere kojima bi se odgovorilo na demografski rast u Francuskoj. Takođe, više od polovine netačnih odgovora zabeleženo je u 5. pitanju otvorenog tipa (66,67%), gde se tražilo da kandidati navedu dva faktora koja utiču na optimizam demografa. Značajno manje netačnih odgovora učenici su dali u 3. i 6. pitanju (po 27,78% grešaka). Ovo je takođe bio otvoreni tip pitanja u kojem se traži da se navede konkretna informacija iz teksta ili da se objasni značenje i razlog upotrebe izdvojenog izraza iz teksta. Treba da napomenemo da je u ovoj kontrolnoj grupi bio samo po jedan kandidat koji je ostavio prazna mesta za odgovor u otvorenom tipu pitanja, za razliku od učenika iz jednojezičnih odeljenja koji su u velikom procentu preskakali pitanja. To nam govori o ozbiljnom pristupu i zalaganju filoloških ispitanika na testu.

Grafikon br. 31 prikazuje procenat netačnih odgovora po pitanjima.



Grafikon 31. *Procenat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima Filološke gimnazije na testu iz francuskog jezika*

Na osnovu grafikona i analize procenata pogrešnih odgovora na testu ne možemo zaključiti da su se kandidati iz filološkog odeljenja znatno bolje snašli na zatvorenom ili otvorenom tipu pitanja. Pa ipak, najviše poteškoća zadalo im je pitanje koje zahteva ekstenzivno čitanje i obrazloženje odgovora.

VI.9.10.1. Kratak zaključak

Imajući u vidu da su ispitanici iz Filološke gimnazije u proseku zabeležili 8,5 od mogućih 14 poena na testu pisane recepcije iz francuskog jezika i da je 72,21% učesnika istraživanja tačno rešilo više od 50% testa, možemo reći da ispitanici iz ove kontrolne grupe vladaju receptivnom veštinom čitanja na B2 nivou. Smatramo da je glavni faktor uspeha na testu tip nastave koji se sprovodi u Filološkoj gimnaziji – usmerenost ka razvijanju osnovne komunikativne kompetencije, uz 5 časova francuskog jezika na nedeljnom nivou – budući da nijedan učenik koji je učestvovao u našem istraživanju nije završio OOŠ „Vladislav Ribnikar“, ne pohađa privatne časove francuskog jezika, niti je određeni vremenski period proveo na francuskom govornom području.

Kada govorimo o greškama zabeleženim na testu, kandidatima su najveće poteškoće zadala dva pitanja u kojima je potrebno razumevanje poruke koja nije eksplicitno data u tekstu, ali se na osnovu konteksta može zaključiti o kojoj informaciji se radi, kao i argumentovanje datih odgovora. Stoga zaključujemo da filološkim ispitanicima poteškoće nije zadao zatvoreni ili otvoreni tip pitanja, već razumevanje određene poruke i selektivno izdvajanje određenih podataka iz teksta.

VI.9.11. Uporedna analiza rezultata testiranja učenika četvrtog razreda dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja na testu pisane recepcije: Francuski jezik

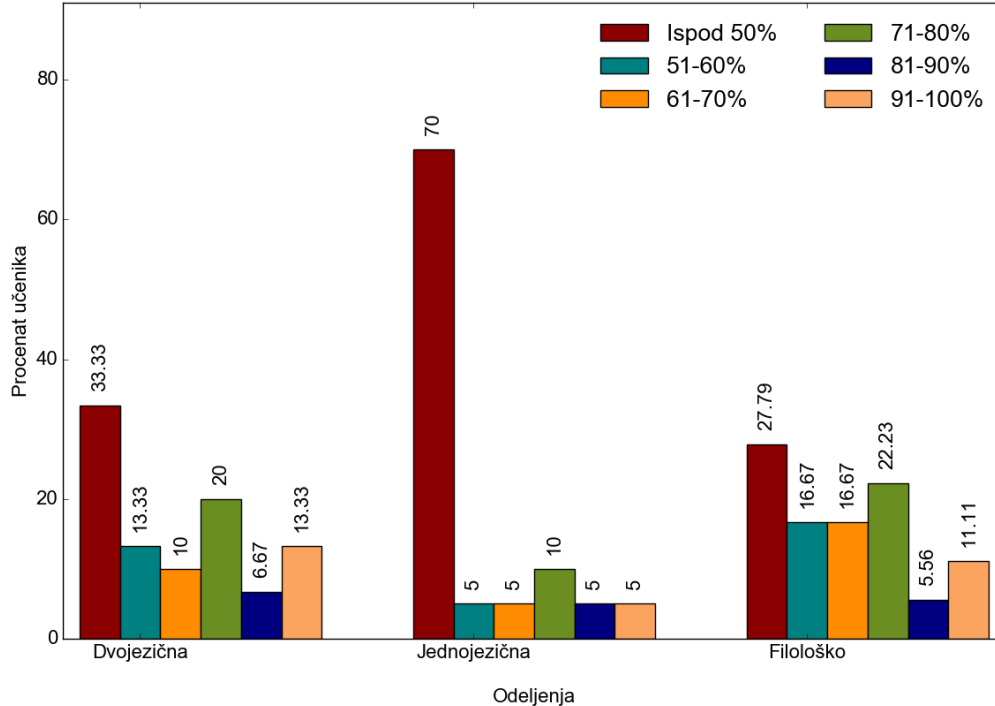
Kada poredimo rezultate sve tri grupe učenika, naša pretpostavka je da će učenici iz dvojezičnih odeljenja postići bolji uspeh od jednojezičnih ispitanika i jednako dobar rezultat u odnosu na ispitanike iz filološkog odeljenja. Učenici bilingvalnih odeljenja i Filološke gimnazije imaju intenzivnu nastavu francuskog jezika – filološki učenici se

usavršavaju u oblasti francuskog jezika i književnosti sa pet časova nedeljno, a CLIL učenici pored nastave francuskog kao stranog jezika imaju časove pojedinih nejezičkih predmeta na francuskom jeziku. Smatramo da će najslabiji rezultat zabeležiti učenici iz jednojezičnih odeljenja, jer prate nastavu francuskog kao drugog stranog jezika sa dva časa francuskog jezika na nedeljnom nivou, a od njih se očekuje da na kraju školovanja vladaju A2+ ili B1 nivoom jezičke kompetencije iz francuskog jezika.

Kada pogledamo ukupan uspeh učenika iz ove tri grupe, najbolji rezultat zabeležili su učenici Filološke gimnazije, među kojima je 72,21% učesnika u istraživanju tačno rešilo preko 50% testa. Zatim slede učenici CLIL odeljenja, od kojih je 66,67% uspešno rešilo preko polovine zadataka. Najslabiji rezultat postigli su ispitanici iz jednojezičnih odeljenja, među kojima je svega 30% zabeležilo pozitivan rezultat.

Ako poredimo prosečan broj poena koje su kandidati zabeležili, gotovo identičan broj poena postigli su učenici bilingvalnih i filološkog odeljenja sa 8,6 i 8,5 poena od mogućih 14 poena. Prosečna zabeležena ocena jednojezičnih učenika je 4,6 poena.

Na grafikonu br. 32 smo uporedili kako je uspeh raspoređen u eksperimentalnoj i dve kontrolne grupe:



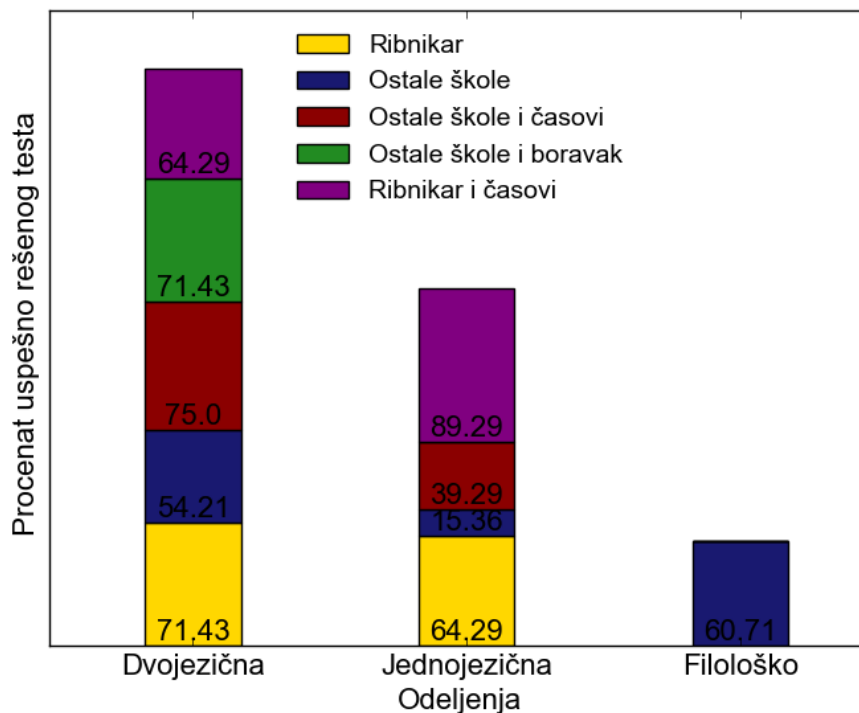
Grafikon 32. *Uporedni prikaz rezultata ispitanika na testu iz francuskog jezika*

U sve tri grupe, najveći procenat ispitanika zabeležio je nezadovoljavajući rezultat, sa jednojezičnim odeljenjima koja se jasno izdvajaju po procentu (70% ispitanika). Najviše učenika sa odličnim uspehom bilo je među dvojezičnim učenicima (13,33%), dok je među jednojezičnim ispitanicima bilo najmanje kandidata sa odličnim rezultatom (5%).

Kada uporedimo prosečne ocene učenika u školi iz predmeta Francuski jezik i rezultate zabeležene na testu, videćemo da među njima postoji uzročno-posledična veza. Najvišu prosečnu ocenu 4,57 i odličan uspeh imaju učenici CLIL odeljenja. Učenici Filološke

gimnazije i jednojezičnih odeljenja imaju vrlo dobar uspeh, sa prosečnom ocenom 4,20 za filološke učenike i 3,93 za učenike jednojezičnih odeljenja.

Ako analiziramo uspeh tri testirane grupe učenika u odnosu na pet izdvojenih varijabli, dobićemo sledeće rezultate:

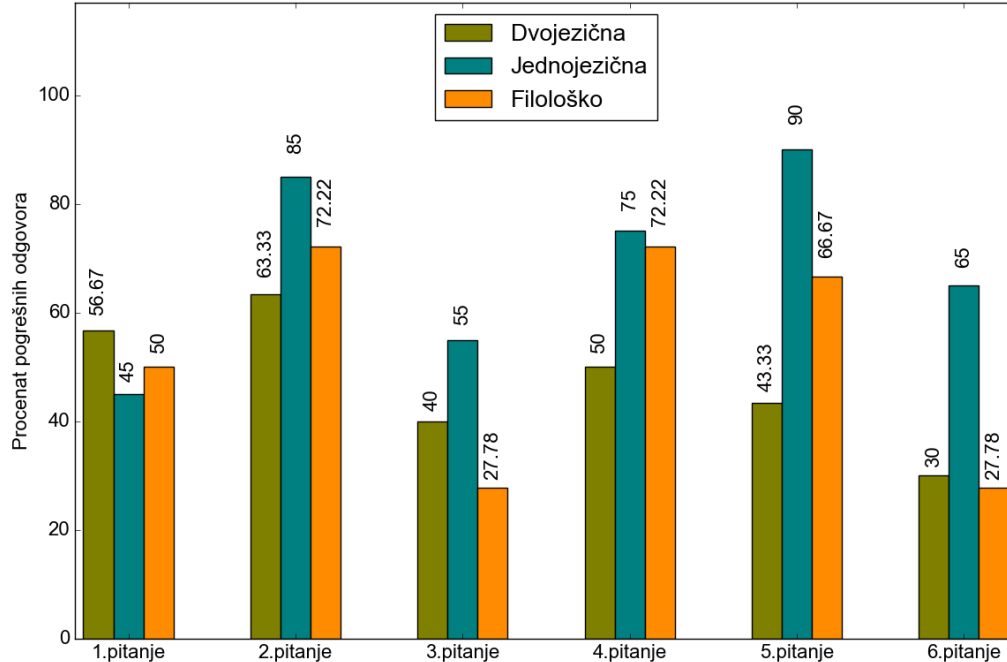


Grafikon 33. *Uporedna analiza rezultata na testu iz francuskog jezika prikazana u odnosu na pet izdvojenih varijabli*

Među ispitanicima iz dvojezičnih odeljenja najuspešniji su bili oni koji su završili neku od običnih osnovnih škola, a sada uče francuski jezik i izvan gimnazije, budući da su tačno

rešili 75% našeg testa. U grupi sa jednojezičnim učenicima, faktor koji je najpozitivnije uticao na postignuće na ovom testu bio je kombinacija završene OOS „Vladislav Ribnikar“ i učenje francuskog jezika u vannastavnom kontekstu. Ti kandidati su tačno rešili 89,29% testa nivoa B2. Među filološkim učenicima nije bilo ispitanika sa različitim profilima. Svi učesnici u testu uče francuski jezik tokom redovne školske nastave i završili su neku od redovnih osnovnih škola. Oni su tačno rešili 60,71% našeg testa. Kao presudan faktor postignuća ispitanika iz ove kontrolne grupe možemo istaći fond časova francuskog jezika i usmerenost nastave ka filološkim studijama.

Na grafikonu možemo posmatrati pitanja koja su ispitanicima zadala najviše poteškoća i uticala na rezultat koji su zabeležili na testu.



Grafikon 34. *Uporedni prikaz procenta pogrešnih odgovora na testu iz francuskog jezika učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja*

Najmanji broj netačnih odgovora dvojezični učenici su zabeležili u 6. pitanju (30%), u kojem se od kandidata tražilo da razumeju i objasne značenje sintagme iz teksta na osnovu konteksta. Najmanje pogrešnih odgovora (45%) jednojezični učenici su zabeležili u 1. pitanju zatvorenog tipa u kome treba označiti kojim tonom je pisan tekst, rukovodeći se implicitnim porukama i globalnim razumevanjem teksta. Filološki ispitanici su najmanje grešaka napravili u 3. zadatku i u 6. zadatku (27,78%), oba otvorenog tipa koji zahtevaju brzo letimično čitanje i intenzivno čitanje teksta.

Najveći procenat netačnih odgovora (63,33%) dvojezični ispitanici su zabeležili u 2. pitanju zatvorenog tipa gde je trebalo obrazložiti označen odgovor citiranjem argumenta iz pročitanoog teksta. Gotovo svi jednojezični ispitanici pogrešili su u 5. zadatku (90% grešaka) otvorenog tipa u kojem je trebalo izdvojiti određeni podatak iz teksta. Oni su takođe ostavljali i najviše praznih mesta za odgovor, što nam govori da jednojezični ispitanici ili nisu razumeli postavljene zahteve ili nisu ni pokušali da pruže odgovor, budući da rezultati testa nisu bili zvanično ocenjivani.

Kandidati iz filološkog odeljenja imali su najviše problema sa 2. pitanjem i 4. pitanjem (po 72,22% netačnih odgovora). Kako smo prethodno spomenuli, u 2. pitanju je trebalo obrazložiti zaokruženi odgovor citatom preuzetim iz teksta, dok je u 4. zadatku otvorenog tipa navesti određene poruke iz teksta.

VI.9.11.1. Kratak zaključak

Budući da su CLIL ispitanici tačno rešili 61,43% testa iz francuskog jezika, filološki učenici 60,71%, a jednojezični ispitanici 32,86% testa, nameće se zaključak da su najbolji uspeh postigli dvojezični učenici. Pa ipak, kada uporedimo broj ispitanika koji je postigao pozitivan rezultat, najuspešniji su bili filološki ispitanici. Među kandidatima iz Filološke gimnazije 72,21% tačno je rešilo preko polovine zadataka, dok je među bilingvalnim ispitanicima bilo 66,67% i među jednojezičnim kandidatima 30% ispitanika.

Na osnovu iznetih podataka možemo reći da većina učenika dvojezičnih odeljenja i odeljenja Filološke gimnazije vlada B2 nivoom pisane recepcije iz francuskog jezika, dok učenici jednojezičnih odeljenja nisu dostigli ovaj nivo veštine čitanja. Stoga možemo

zaključiti da CLIL nastava i nastava okrenuta filološkim studijama doprinosi razvoju pisane recepcije nivoa B2 u četvrtom razredu srednje škole.

Presudan faktor uspeha na testu za dvojezične ispitanike, među onima kojima smo posebno izdvojili, bilo je učenje francuskog jezika u vannastavnom kontekstu, dok je za jednojezične ispitanike bila završena OOS „Vladislav Ribnikar“ u kombinaciji sa učenjem francuskog jezika izvan škole, a za filološke kandidate isključivo pohađanje redovne nastave francuskog jezika u gimnaziji.

Kada govorimo o greškama na testu, ispitanici su zabeležili visok procenat netačnih odgovora u sve tri testirane grupe i to i na zatvorenom i na otvorenom tipu pitanja. Zadaci koji zahtevaju angažovanje više kognitivnih radnji (čitanje, analizu, objašnjavanje, izvođenje zaključka) očekivano su bila veće težine, zahtevala su više koncentracije i vremena, te su bila i pogodnija za pravljenje grešaka.

VI.10. Testiranje učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filoloških odeljenja iz predmeta Istorija (na francuskom jeziku)

Cilj testiranja je da utvrdimo uticaj CLIL nastave na razvijanje kognitivne akademske kompetencije na receptivnom nivou iz istorije na francuskom jeziku. Iz ovog razloga smo testirali dvojezične učenike (eksperimentalna grupa) i sa druge strane, jednojezične i filološke učenike (kontrolna grupa).

Najpre ćemo prikazati rezultate testiranja iz istorije na francuskom jeziku za učenike trećeg, a onda i četvrtog razreda.

Prilikom predstavljanja rezultata bavićemo se (1) analizom rezultata testiranja na nivou uzorka, (2) tumačenjem uspeha na testu u odnosu na pet izdvojeznih varijabli, (3)

poređenjem sa školskim uspehom ispitanika iz jezičkog i nejezičkog predmeta, kao i rezultatom na testu iz francuskog jezika, (4) tumačenjem rezultata ispitanika na dva tematski odvojena dela testa, (5) prikazom i analizom pogrešnih odgovora ispitanika po pitanjima. Na kraju ćemo dati kratak zaključak o testiranju za svaki uzorka posebno.

Poseban deo analize posvetićemo odgovorima učenika na nekoliko odabranih otvorenih pitanja, kako bismo stekli uvid u njihovu veštinu pisanog izražavanja i vladanja produktivnim rečnikom.

Na testovima za oba razreda radi se o 7. zadatku po redu sa prvog dela testa i 10. zadatku sa drugog dela testa.

VI.10.1. Kontekst učenja istorije u dvojezičnim, jednojezičnim i filološkim odeljenjima

U sva tri uzorka, nastava istorije se sprovodi po zvaničnom nastavnom planu i programu za istoriju¹⁷⁵ na nivou srednje škole. Razlika je jedino u fondu časova koji varira po razredima, u zavisnosti od obrazovnog profila.

Učenici dvojezičnih odeljenja nastavu istorije prate u obimu između 30% i 45% na francuskom jeziku. Budući da je praksa¹⁷⁶ pokazala da jedna od nastavnica dvojezičnu nastavu prilagođava potrebama nejezičkog sadržaja, ovaj procenat se ne može primeniti na svaku nastavnu jedinicu pojedinačno.

¹⁷⁵ Detaljnije na:

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/10%20istorija.pdf> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

¹⁷⁶ O opservaciji nastavne jedinice iz istorije videti poglavlje br. V.4.2.

U Trećoj beogradskoj gimnaziji, nedeljni fond časova istorije u trećem i četvrtom razredu društveno-jezičkog smera, u kojima smo sproveli istraživanje, iznosi 2 časa, dok se u Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“, na opštem smeru, nastava istorije izvodi dvaput nedeljno kroz celo srednje obrazovanje¹⁷⁷.

Isto važi i za jednojezična odeljenja.

Takođe, u nastavi istorije u oba nastavna konteksta, primenjuju se isti udžbenici¹⁷⁸¹⁷⁹.

U Filološkoj gimnaziji, nastava istorije se u trećem i četvrtom razredu izvodi sa nedeljnim fondom od dva časa nedeljno¹⁸⁰, a u upotrebi su zvanično odobreni udžbenici¹⁸¹ od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

VI.10.2. Test iz istorije za treći razred

Test iz istorije na francuskom za treći razred sastavljali smo imajući na umu znanje koje su učenici svih ispitivanih gurpa prethodno stekli tokom nastave u gimnaziji. Odabrali smo epohu Srednjeg veka i temu života i društvenih odnosa u srednjovekovnim gradovima, koje

¹⁷⁷ Detaljnije o fonduškolskih časova iz istorije na :

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Planovi%20gimnazije%20PDF/1%20Nastavni%20plan%20za%20gimnazije%20svi%20smerovi.pdf> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

¹⁷⁸ O zvanično odobrenim udžbenicima za srednje obrazovanje: <http://www.mpn.gov.rs/udzbenici/> (sajtu pristupljeno 5.3.2018)

¹⁷⁹ O udžbenicima u okviru dvojezične nastave detaljnije u poglavlju br. V.3.3.1.

¹⁸⁰ Nastavni plan i program Filološke gimnazije:

<http://www.filoloska.edu.rs/filoloska/sites/default/files/PredmetiUdzbenici.pdf> (sajtu pristupljeno 18.3.2018)

¹⁸¹ Detaljnije o udžbenicima za Filološku gimnaziju putem linka:

<http://filoloska.edu.rs/filoloska/sites/default/files/Lista%20udzbenika%20za%20sk.%202016-2017.%20godinu.pdf> (sajtu pristupljeno 18.3.2018)

su učenici usvojili tokom drugog razreda¹⁸². Tekst na francuskom jeziku na osnovu koga smo sastavili test preuzeli smo iz zvaničnog udžbenika iz istorije za gimnaziju u Francuskoj. Tekst nosi naslov *Les sociétés urbaines: Comment vivent les habitants des villes aux XIe- XIIIe siècles ?*¹⁸³. U tabeli br. 20 smo detaljno opisali parametre teksta:

Tabela 20. Analiza odabranog teksta iz istorije za treći razred

Parametar	Realizacija na testu
Vrsta teksta	Odlomak preuzet iz udžbenika iz istorije za učenike srednje škole u Francuskoj
Forma teksta	Tekst eksplikativnog, didaktičkog karaktera
Grafičke karakteristike	Tekst podeljen u 3 celine; prva ima 2 pasusa, druga 3, i treća 2 pasusa; bez grafikona, tabela ili ilustracija
Teme	Oživljavanje gradova, položaj i uređenje, razvoj privrede i društveni odnosi u gradovima u periodu od XI do XIII veka
Funkcionalni stil	Naučnopopularan stil udžbenika
Čitalačka publika kojoj se tekst obraća	Učenici srednje škole
Dužina	434 reči
Čitljivost	Tekst je čitljiv, budući da svaki pasus odgovara razradi jedne ideje, što olakšava traženje informacija u tekstu

¹⁸² Za detaljnije podatke o programu za predmet Istorija po razredima videti:

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/10%20istorija.pdf> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

¹⁸³ Videti prilog broj 8.

Bogatstvo rečnika	Korišćen je standardni francuski jezik; Tekst obiluje leksikom karakterističnom za udžbenik iz oblasti istorije (<i>le clergé, l'aristocrate, le seigneur, l'émeute, les enceintes...</i>), ali i rečima koje su iz svakodnevnog leksikona (<i>la famille, l'avocat, le lieu, vivre, proteger...</i>)
Raznolikost gramatičkih struktura	<ul style="list-style-type: none"> - Glagolska vremena: preovlađuje prezent - Stanje: aktiv i pasiv - Vrste nezavisnih i zavisnih rečenica: obaveštajne nezavisne rečenice, vremenske, odnosne, uzročne, posledične

Prvi segment testa o razumevanju pročitano g teksta sastoji se iz sedam pitanja i nosi 11,5 poena, dok druga celina ima tri pitanja i takođe nosi 11,5 poena. Dakle, ukupan broj poena na testu iznosi 23 poena.

Prvi deo testa ima četiri pitanja zatvorenog tipa i tri pitanja otvorenog tipa.

Zatvorena pitanja:

2. pitanje – višestruki izbor sa tri distraktora; označiti koji stanovnici imaju moć u gradovima
3. pitanje – višestruki izbor sa tri distraktora; označiti kakva je društvena struktura u gradovima
4. pitanje – višestruki izbor sa tri distraktora; odabrati pridev koji najbolje opisuje gradove

5. pitanje – višestruki izbor sa tri distraktora; odabrati koji od ponuđena četiri odgovora najbolje karakteriše kulturni život u srednjovekovnim gradovima

Svako pitanje nosi po 1 poen.

Otvorena pitanja:

1. pitanje – kratak odgovor; navesti glavne teme tri izdvojena dela pročitano g teksta (3 poena)
6. pitanje – kratak odgovor; na osnovu implicitno navedenih podataka u tekstu, učenik treba da navede razlog osnivanja esnafa (1,5 poen)
7. pitanje – produženi odgovor; na osnovu prikupljenih informacija iz teksta i ličnog iskustva, učenik treba da uporedi život u srednjovekovnim gradovima sa modernim gradovima (3 poena)

Poslednja tri pitanja odnose se na rezumevanje pojmova koji se pojavljuju u tekstu.

Zatvorena pitanja:

8. pitanje – povezivanje; povezati četiri pojma sa četiri ponuđene definicije; svaki tačan odgovor boduje se 1 poenom (4 poena)
9. pitanje – višestruki izbor sa tri distraktora; za svaku od tri reči ponuđena su po četiri sinonima, a učenici treba da odaberu onaj sinonim koji najbolje može da zameni date reči u tekstu; u ovom zadatku možemo videti koliko ispitanici poznaju nijanse značenja istih reči (3 poena)

Otvorena pitanja:

10. pitanje – kratak odgovor; posle zadataka prepoznavanja definicija i sinonima, u ovom zadatku se od učenika očekuje da sami daju objašnjenje za dve reči koje su označene u tekstu i to služeći se kontekstom u kome su one upotrebljene (4 poena)

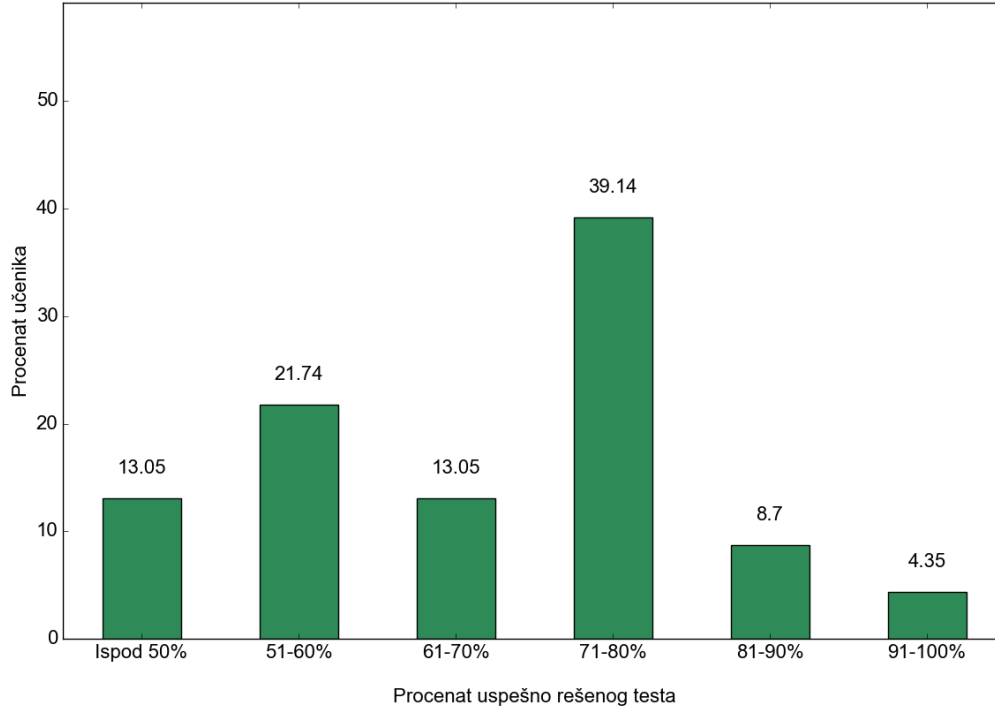
VI.10.3. Testiranje učenika trećeg razreda dvojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (eksperimentalna grupa) na testu pisane recepcije: Istorija

Pre nego što smo sproveli testiranje učenika iz istorije pošli smo od hipoteze da će dvojezični učenici sa uspehom rešiti test, budući da nastavu ovog predmeta delimično prate na francukom jeziku, da često na časovima obrađuju stručne pisane tekstove i da tokom redovne nastave nejezičkog predmeta usvajaju termine u vezi sa istorijom.

Na testu iz istorije za treći razred iz dvojezičnih odeljenja učestvovalo je 23 ispitanika – 13 učenika iz Desete beogradske gimnazije i 10 učenika iz Treće beogradske gimnazije.

Dvojezični učenici su prosečno zabeležili 15,9 poena od mogućih 23 poena, to jest u proseku su dali 69,13% tačnih odgovora i osvojili dovoljan uspeh. Ukupno 86,95% ispitanika tačno je rešilo 51% testa i zabeležilo pozitivan rezultat na testu.

Procenat učenika raspoređen prema uspehu na testu možemo analizirati na sledećem grafikonu br. 35:



Grafikon 35. *Postignuće učenika trećeg razreda dvojezičnih odeljenja na testu iz predmeta Istorija (na francuskom)*

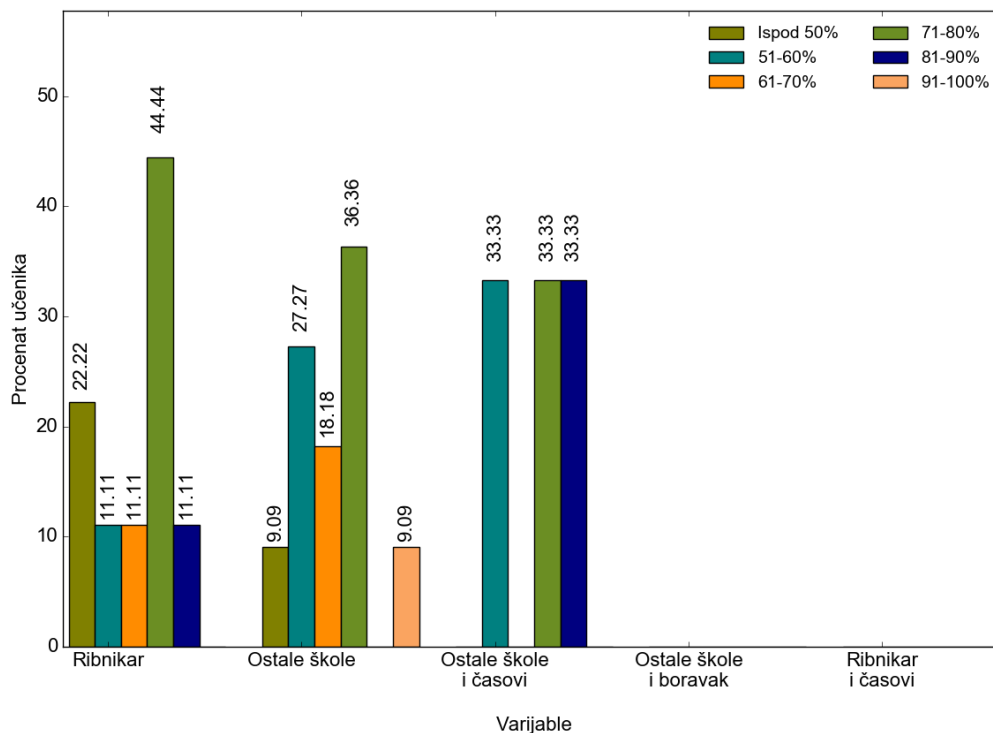
Najveći procenat učenika postigao je dobar uspeh (39,14%), zatim slede ispitanici sa minimalno zadovoljavajućim uspehom (21,74%), nezadovoljavajućim i dovoljnim rezultatom (po 13,05%), potom sa vrlodobrim uspehom (8,7%), i najzad sa odličnim uspehom (4,35%).

Po jedan učenik zabeležio je minimalan rezultat od 9,5 poena (nezadovoljavajući uspeh) i maksimalan rezultat za ovu grupu, 21 poen (odličan uspeh). Učenik sa najnižim rezultatom

(DIII.18) završio je OOS „Vladislav Ribnikar“, ima ocenu odličan 5 iz francuskog jezika i istorije, a na testu iz francuskog jezika osvojio je dovoljan uspeh. Kandidat sa najboljim rezultatom (DIII.33) završio je običnu osnovnu školu i takođe ima odličan školski uspeh iz ova dva predmeta, a na našem testu pisane recepcije B1 nivoa zabeležio je vrlo dobar uspeh. Većina učenika postigla je slabiji rezultat na testu iz istorije nego na testu iz francuskog jezika, osim četvero ispitanika (DIII.1, DIII.7, DIII.30 i DIII.33), koji su se bolje pokazali na testu iz istorije na francuskom jeziku.

Ovi podaci pokazuju da je za ispitanike test iz istorije bio zahtevniji, što je i očekivano, budući da se radi o testu koji ispituje CALP kompetencije. Sa druge strane, primećujemo da su na postignut rezultat značajno uticale individualne sposobnosti učenika za primenu stečenih znanja i stepen motivacije, jer je nekolicina učenika postigla bolji uspeh na testu iz istorije u odnosu na test iz francuskog jezika. O značaju motivacije i veštine primene stečenih znanja govore i profili učenika sa minimalnim i maksimalnim rezultatom na testu iz istorije. Oba učenika imaju odličan školski uspeh, a ispitanik DIII.18 sa najnižim brojem poena uči francuski jezik duže od ispitanika sa maksimalnim rezultatom.

Kada se osvrnemo na uspeh bilingvalnih ispitanika različitih jezičkih profila na testu iz istorije, dobijamo sledeće rezultate:

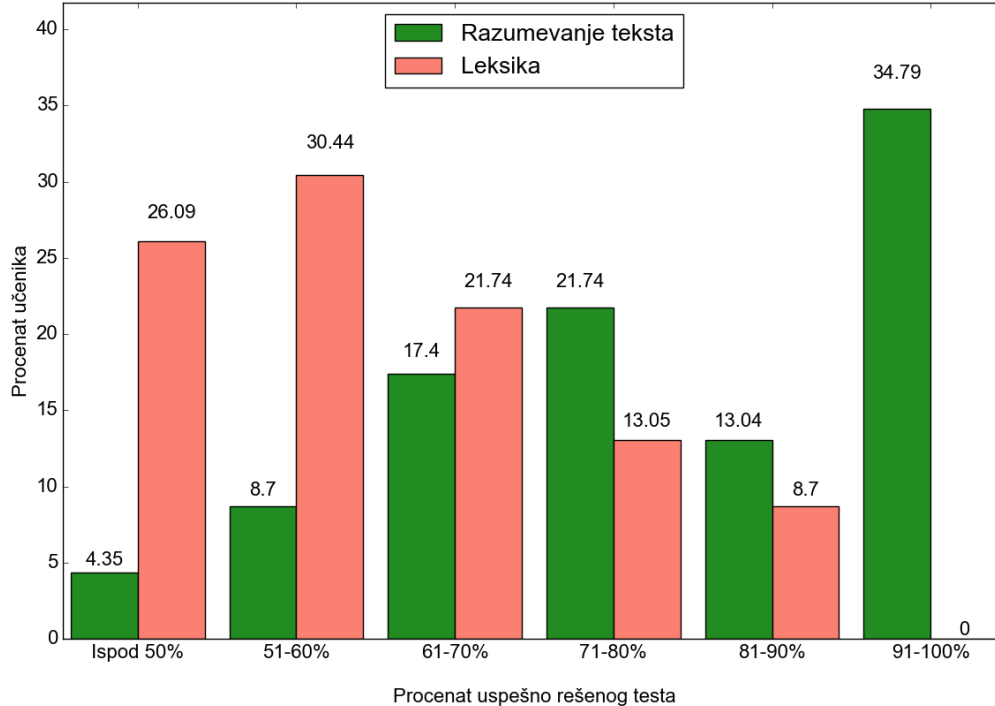


Grafikon 36. *Uspeh učenika dvojezičnih odeljenja trećeg razreda na testu iz predmeta Istorija (na francuskom)- rezultati u odnosu na pet izdvojenih varijabli*

Prema grafikonu br. 36, na testu iz istorije među CLIL ispitanicima nije bilo onih na koje se odnose varijable „Ostale škole i boravak“ i „Ribnikar i časovi“. Učenici koji uče francuski jezik od prvog razreda osnovne škole u najvećem procentu su zabeležili dobar uspeh (44,44%), a u najmanjem procentu minimalno zadovoljavajući, dovoljan i vrlodobar uspeh (po 11,11%). Među ispitanicima iz druge podgrupe najviše je bilo kandidata sa dobrim rezultatom (36,36%), a najmanje ispitanika je osvojilo nezadovoljavajući i odličan uspeh (po 9,09%). Učenici koji pohađaju nastavu francuskog jezika van gimnazije su u jednakom

procentu (33,33%) zabeležili minimalno zadovoljavajući, dobar i vrlo dobar uspeh. Ovo je i najuspešnija podgrupa dvojezičnih učenika. Oni su prosečno dali 73,17% tačnih odgovora, dok su ispitanici iz ostale dve podgrupe bili gotovo jednako uspešni – 68,96% tačnih odgovora za podgrupu „Ostale škole“ i 68,35% za podgrupu „Ribnikar“. Na osnovu iznetih podataka možemo zaključiti da je na uspešniji rezultat na testu kao ključan faktor uticalo učenje francuskog jezika u vannastavnom kontekstu.

Ako odvojeno sagledamo postignuće ispitanika na prvom delu testa, koji se odnosi na pisanu recepciju i drugom delu, koji se tiče poznavanja terminologije, rezultati pokazuju da su bilingvalni učenici bili uspešniji na pitanjima vezanim za pročitani tekst. Oni su prosečno postigli 9,1 od mogućih 11,5 poena na prvom delu testa, i 7 poena od maksimalnih 11,5, na zadacima u vezi sa stručnim rečnikom.



Grafikon 37. Poređenje postignuća učenika trećeg razreda dvojezičnih odeljenja na zadacima koji se odnose na pisanu recepciju i leksiku na testu iz predmeta Istorija (na francuskom)

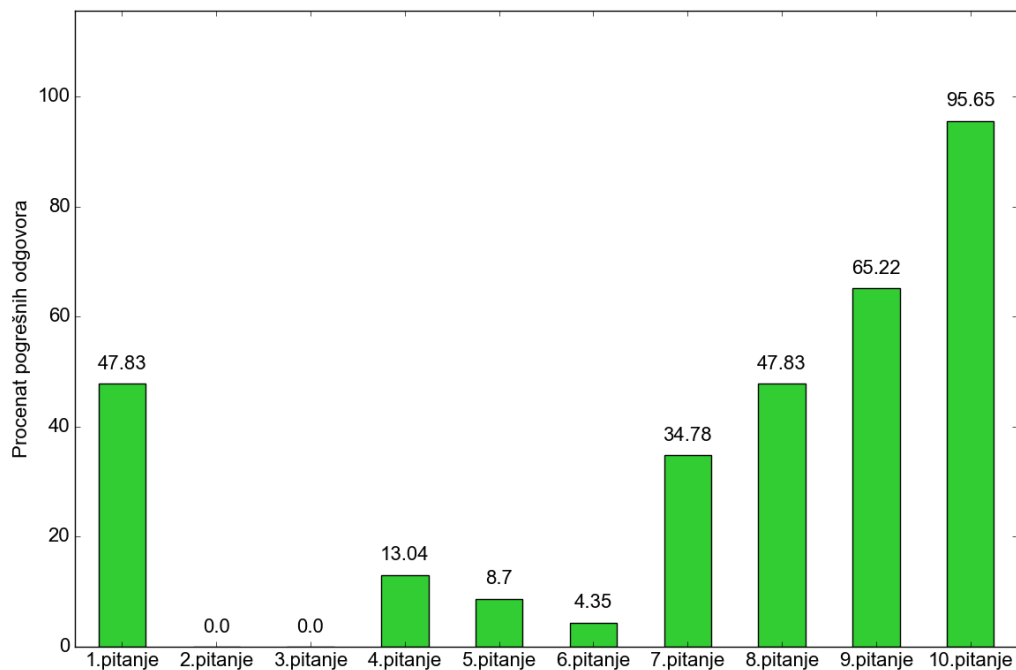
Ispitanici su u većem procentu postigli nezadovoljavajući, minimalno zadovoljavajući i dovoljan uspeh na pitanjima iz leksike nego u pitanjima o pročitanom tekstu – 21,74% više ispitanika sa nezadovoljavajućim i minimalno zadovoljavajućim uspehom i 4,34% više sa dovoljnim uspehom. Zauzvrat, učenici su bili brojniji sa dobrim, vrlodobrim i odličnim uspehom na pitanjima iz prvog dela testa – 8,69% više kandidata sa dobrim i 4,34% sa vrlodobrim uspehom. Nijedan kandidat nije postigao odličan uspeh na delu teksta koji se

odnosi na vokabular, a upravo je na delu o pisanoj recepciji bilo najviše učenika sa ovim uspehom (34,79%).

Budući da su učenici u proseku dali 86,96% tačnih odgovora na pitanja o pročitanoj tekstu (vrlodobar uspeh), možemo zaključiti da su ispitanici iz dvojezičnog odeljenja uspešno savladali tehniku čitanja i razumevanja stručnog teksta iz istorije. Ovo je za nas očekivani rezultat budući da se učenici tokom CLIL nastave inajčešće susreću sa metodom rada na tekstu. Pa ipak, očekivali smo da će bilingvalni učenici postići bolji uspeh na pitanjima o stručnoj terminologiji od minimalno zadovoljavajućeg uspeha (60,87% tačnih odgovora), imajući u vidu da tokom CLIL nastave istorije uče stručne termine na francuskom jeziku.

Ovakav rezultat možemo protumačiti ili činjenicom da učenici nisu savladali sve termine vezane za period srednjeg veka ili da nisu bili dovoljno posvećeni izradi ovog dela testa ili da se nisu dobro snašli na tipu zadatka koji smo im postavili, jer takve zadatke ne uvežbavaju tokom nastave istorije.

Važno je analizirati i greške koje su ispitanici zabeležili na pojedinačnim zadacima, budući da će nam takva analiza omogućiti uvid u vrstu zadataka koji su učenicima zadali najviše poteškoća i pomoći da izvedemo zaključak o vladanju CALP kompetencijom i o procesu razmišljanja dvojezičnih učenika.



Grafikon 38. *Procentat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima trećeg razreda dvojezičnih odeljenja na testu iz istorije (na francuskom)*

Ispitanici su namanje grešaka zabeležili na pitanjima zatvorenog tipa o pročitanoj tekstu. Svi učenici koji su učestvovali u istraživanju dali su tačne odgovore u 2. pitanju i 3. pitanju. Mali broj grešaka zabeležen je i u 6. pitanju otvorenog tipa (4,35%), gde se od ispitanika tražilo da navedu zašto su osnovani esnafi, za šta je potrebno razumevanje informacije koja nije eksplicitno navedena u tekstu na francuskom jeziku.

Ispitanici su veći broj grešaka zabeležili na zadacima u vezi sa stručnim rečnikom, što je očekivano, budući da su na ovom delu testa imali minimalno zadovoljavajući uspeh. Najveći broj grešaka učenici su napravili u poslednjem pitanju (95,65%).

U ovom pitanju od kandidata se tražilo da na francuskom objasne tri reči koje su upotrebljene u tekstu – imenicu *clergé* (srp. sveštenstvo) i *fidèle* (srp. vernik) i pridev *cosmopolite* (srp. kosmopolitski). Ovaj podatak je pomalo neočekivan s obzirom na to da i u srpskom jeziku postoji pridev kosmopolitski, da je *clergé* jedan od osnovnih termina iz srednjovekovne istorije, a i imenica *fidèle* se često spominje u dokumentima o Srednjem veku zbog velikog uticaja vere i crkve u toj epohi. Navešćemo neke od najčešćih odgovora učenika. Ovde ćemo skrenuti pažnju i na pravopisne, leksičke, morfosintaksičke greške, iako smo na testu bodovali samo sadržaj odgovora.

Clergé, n.

- *Les clercs et les moines*
- *L'église*
- *Gens qui s'occupent de la religion*
- *Quelque chose similiair d'église*
- *L'état ecclésiastique*

Najbolji su prvi, treći i peti odgovor, budući da označavaju sveštenike i monahe i one koji su posvećeni veri, te se direktno odnose na pripadnike crkvenih redova, sveštenstvo. Sa druge strane, sveštenstvo ne možemo izjednačiti sa terminom crkva, kao i drugom i četvrtom odgovoru. Jezičke greške primećujemo samo u trećem primeru, i to jednu pravopisnu (*similiair* umesto *similaire*, interferencija sa engleskim *similar*) i jednu

sintaksičku grešku – konstrukcija prideva sa predlogom (*similair d'église* umesto *similaire à léglise*).

Fidèle, n.

- *Qui croit*
- *Ce sont des personnes qui croient en Dieu et qui vont aux églises*
- *Ils sont religieux*
- *Quand quelqu'un crois a quelqu'un autre*

U sva četiri odgovora učenici su dali objašnjenje imenice u skladu sa kontekstom u kojem je upotrebljena, ali su neki odgovori sročeni preciznije od drugih, u zavisnosti od bogatstva rečnika kojim učenik raspolaže. Najpotpuniji odgovor je drugi po redu, dok je poslednji odgovor dosta neprecizan zbog neodređenih zamenica (*quelqu'un, quelqu'un d'autre*). U ovim primerima takođe beležimo morfološku (*quelqu'un crois* umesto *croit*), pravopisnu – izostavljanje akcenta (*a* umesto *à* jer je u pitanju predlog, a ne glagol trećeg lica jednine *avoir*) i sintaksičku grešku – izostavljanje predloga (*quelqu'un autre* umesto *quelqu'un d'autre*).

Cosmopolite, adj.

- *Une grande population des genes*
- *Avec les origins differents*
- *Beaucoup des populations differentes dans même place*
- *Qui est citoyen du Monde*

Najbolje objašnjenje prideva kosmopolitski bilo bi u 4. odgovoru, budući da tačno znači „onaj koji je građanin sveta“. Drugi i treći odgovor takođe možemo prihvatiti zbog

konteksta originalnog teksta. Srednjevekovni gradovi jesu imali raznoliko stanovništvo različitog porekla, dok prvi odgovor insistira na brojnosti, a ne strukturi i poreklu stanovništva, te ga ne možemo prihvatiti.

Od jezičkih grešaka uočavamo nekoliko pravopisnih (*genes* umesto *gens*; *différents/differentes* umesto *différents/différentes*; *origins* pod uticajem engleskog jezika umesto *origines*), sintaksičkih grešaka (*beaucoup des populations* umesto *beaucoup de populations*; *dans même place* umesto *à la même place*) i jednu leksičku grešku (umesto imenice *la place* što u srpskom jeziku znači trg, mesto, bolje rešenje bi ovde bio sinonim *l'endroit*).

Na osnovu ovih primera vidimo da pojedini učenici imaju razvijeniji rečnik od drugih i da se bolje snalaze u ovakvom tipu zadatka, iako su većinom pokazali sposobnost razumevanja reči u kontekstu i tumačenja njihovog značenja. Zajedničko za sve odgovore je da su se prilikom definisanja zadatih reči ispitanici rukovodili kontekstom u kojem su one upotrebljene, kao i da su odgovore formulisali uz pojedine greške koje ne remete razumevanje odgovora i koje su u skladu sa njihovim jezičkim nivoom¹⁸⁴.

U 7. pitanju otvorenog tipa možemo analizirati kratku pisanu produkciju učenika sa aspekta pravopisa, morfosintakse, i leksike. U ovom zadatku se od učenika tražilo da navedu koje sličnosti uočavaju između srednjovekovnih i modernih gradova, te ispituje u kojoj meri su

¹⁸⁴ Detalji u vezi sa deskriptorima za nivo B1 dostupni su preko reference: Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier.

ispitanici razumeli tekst, da li umeju da primene saznanja iz teksta i kako se pismeno izražavaju.

Najviše grešaka zabeležili smo iz morfosintakse, zatim pravopisa i na kraju iz leksike, i to među ispitanicima sva tri jezička profila. Pojedini učenici nisu davali kompletan odgovor ili su odgovarali kratko, ne obrazlažući svoje mišljenje, već samo ispunjavajući formu (na primer kod učenice DIII.15 *Il n'y a pas de différences*).

Ovde ćemo izdvojiti nekoliko relevantnih primera odgovora.

Učenica DIII.1, koja je tačno rešila 89,13% testa, a završila je OOS „Vladislav Ribnikar“ i ima položen ispit *DELF* nivoa B1, odgovorila je:

La culture est développée dans les deux cas. On a des universités dans les villes dans les deux cas. On a le maire qui dirige la ville dans les deux cas.

U ovom primeru je učenica odgovorila na zahtev zadatka i izdvojila tri sličnosti između nekadašnjih i sadašnjih gradova i za svaki napisala jednu rečenicu. Sintaksičke strukture su jednostavne, imamo tri proste rečenice i repetitivnost u vidu sintagme „*dans les deux cas*“. Od grešaka je prisutna samo jedna pravopisna greška – upotreba akcenta (*développée* umesto *développé*).

Učenica DIII.8 dala je 78,26% tačnih odgovora, dolazi iz podgrupe „Ribnikar“, a odgovorila je:

Toujours existent les corporations de métiers = les travaux différents, les villes sont toujours ouverts aux étudiants et accessibles même aux pauvres. La culture s'exprime aussi.

I u ovom odgovoru rečenice su jednostavne i sličnosti između gradovima se nabrajaju, ali je odgovor lako čitljiv. Pa ipak, čini se da učenica nije dobro razumela udruženja različitih zanimanja, budući da ih izjednačava sa različitim vrstama poslova. Od grešaka izdvajamo jednu pravopisnu – izostavljanje akcenta (*differeents* umesto *différents*) i morfosintaksičku – slaganje prideva sa imenicom u množini (*les villes sont toujours ouverts* umesto *ouvertes*).

Učenica DIII.22, iz podgrupe „Ostale škole“, sa 80,43% tačnih odgovora, napisala je:

La population est diverse et hyérarchisée, le plus riches ont le pouvoir, il y a beaucoup d'événements culturells.

I učenica DIII.22 se poslužila nabranjem i navela tri sličnosti između nekadašnjih i današnjih gradova. Ona je spomenula strukturu stanovništva i uređenje, za razliku od prethodne dve učenice. Pritom je napravila dve pravopisne greške (*hyérarchisée* umesto *hiérarchisée*; *culturells* umesto *culturels*) i jednu sintaksičku grešku – slaganje određenog člana u superlativu (*le plus riches* umesto *les plus riches*).

Za kraj, učenik DIII.33 sa najboljim rezultatom od 91,3% i iz podgrupe „Ostale škole“ je naveo:

La population des villes est très diversite les corporation des métiers ressemble aux syndicats d'aujourd'hui, il y a des manifestation dans les rues etc.

Kao i u prethodnim primerima i ovde najpre uočavamo jednostavnu strukturu rečenice sa nabranjem. Za razliku od prethodnih odgovora, ovde je učenik poredio nekadašnje esnafe sa današnjim sindikatima. Odgovor je jasan i lako se razume uprkos sledećim greškama: leksička greška – upotreba nepostojećeg oblika prideva (*diversite* umesto *diverse*) i morfosintaksičke greške – kongruencija glagola sa subjektom (*les corporation des métiers*

ressemble umesto *ressemblent*) i slaganje imenice u množini (*les corporation* umesto *les corporations*; *des manifestation* umesto *manifestations*).

Na osnovu prethodnih primera možemo zaključiti da su CLIL ispitanici pokazali da razumeju eksplicitne ideje iz teksta, kao i da umeju da iznesu svoje mišljenje i porede gradove iz dve različite epohe. Njihovi odgovori su bili jasno i jednostavno sročeni uz povremene greške koje ne narušavaju razumevanje odgovora. Takođe primećujemo da se kvalitet odgovora nije razlikovao u zavisnosti od jezičkog profila učenika, kao i da pisana produkcija ispitanika odgovara nivou njihove veštine razumevanja čitanjem.

VI.10.3.1. Kratak zaključak

Budući da su dvojezični ispitanici u proseku tačno rešili 69,13% testa i time osvojili dovoljan uspeh, a da je 86,95% učenika ostvarilo pozitivan rezultat sa više od polovine tačno rešenih zadataka, zaključujemo da su ispitanici iz eksperimentalne grupe uspešno rešili test, iako je njihov uspeh skroman. Ovi podaci potvrdili su našu početnu pretpostavku.

Bolji uspeh na testu pokazali su učenici sa razvijenijom motivacijom i sposobnošću inferencije, kao i sa boljim jezičkim znanjem.

Imajući u vidu da su dvojezični učenici zabeležili veći broj poena na zadacima o pročitanoj tekstu, možemo reći da su zahvaljujući CLIL nastavi razvili veštinu razumevanja čitanjem stručnih tekstova iz istorije, ali da nisu u jednakoj meri usvojili termine svojstvene ovom nastavnom predmetu. Oni su pokazali veštinu razumevanja i izdvajanja eksplicitnih i implicitnih ideja iz teksta, sposobnost zaključivanja i upoređivanja.

Kada je reč o kratkoj pisanoj produkciji, CLIL ispitanici umeju jasno i slobodno da se izraze, da pruže tačne i koherentne odgovore, mada su njihove rečenice skromnih sintaksičkih konstrukcija. Stičemo utisak da su više pažnje poklanjali sadržaju nego formi svojih odgovora, što i jeste fokus bilingvalne nastave iz istorije na francuskom jeziku u ove dve gimnazije.

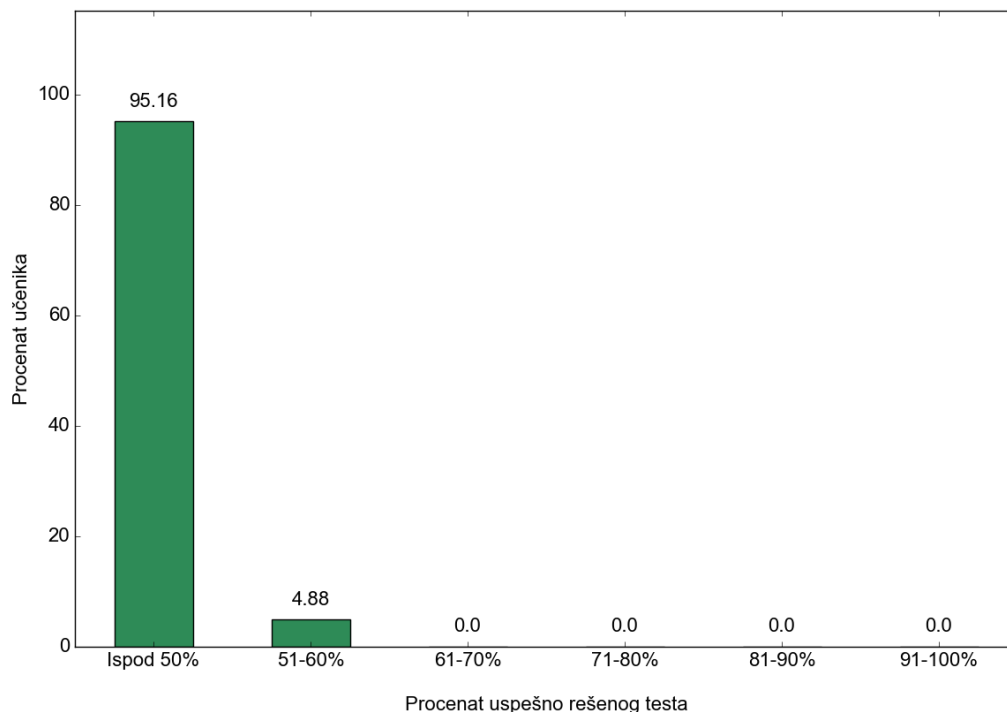
Pravopisne, morfosintaksičke i leksičke greške koje su pravili ne ugrožavaju čitljivost njihovih odgovora i u skladu su sa njihovim jezičkim nivoom.

VI.10.4. Testiranje učenika trećeg razreda jednojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Istorija

Imajući u vidu da jednojezični učenici nastavu istorije prate na maternjem jeziku, da iz francuskog jezika imaju nedeljni fond od dva časa tokom kojih su pre svega usmereni ka usvajanju gramatičkih znanja, naša hipoteza je da ispitanici iz ovog uzorka neće zabeležiti pozitivan uspeh na testu iz istorije. Podsećamo da su na testu BICS kompetencija B1 nivoa zabeležili nezadovoljavajući uspeh sa prosečno rešenih 47,69% zadataka.

U našem testiranju jezičkih veština iz istorije za treći razred učestvovalo je 18 učenika Desete beogradske gimnazije „Mihajlo Pupin“ i 23 učenika Treće beogradske gimnazije, što predstavlja uzorak od 41 ispitanika.

Prema rezultatima testiranja, svega 4,84% ispitanika postiglo je pozitivan rezultat na testu, tačno rešivši više od polovine naših zadataka. Prosečan broj poena koji su učenici postigli je 6,8 od mogućih 23 poena. Grupni uspeh ispitanika jednojezičnih odeljenja je dakle nezadovoljavajući, budući da su prosečno tačno rešili 29,57% testa.



Grafikon 39. *Uspeh učenika trećeg razreda jednojezičnih odeljenja na testu iz predmeta Istorija (na francuskom)*

Kako je prikazano na grafikonu br. 39, najveći procenat učenika (95,16%) postigao je nezadovoljavajući uspeh, dok su ostali ispitanici (4,88%) zabeležili minimalno zadovoljavajući uspeh.

Ovo nije iznenađujući podatak, budući da su jednojezični učenici na testu iz francuskog jezika tačno rešili 46,15% pitanja. Samo jedna učenica, JIII.8 zabeležila je minimalno zadovoljavajući uspeh (52,17% tačnih odgovora) na testu iz istorije na francuskom, a nezadovoljavajući uspeh na testu iz francuskog jezika (38,46% tačno rešenog testa). Ovaj

podatak možemo objasniti individualnom sposobnošću inferencije, kao i različitom stepenu motivacije u različitim fazama testiranja.

Svi ostali ispitanici su imali bolji rezultat na testu veštine čitanja nivoa B1 nego na našem testu iz istorije, što smatramo očekivanim, budući da test nivoa B1 proverava bazične interpersonalne komunikativne veštine, a test iz istorije kognitivnu akademsku kompetenciju.

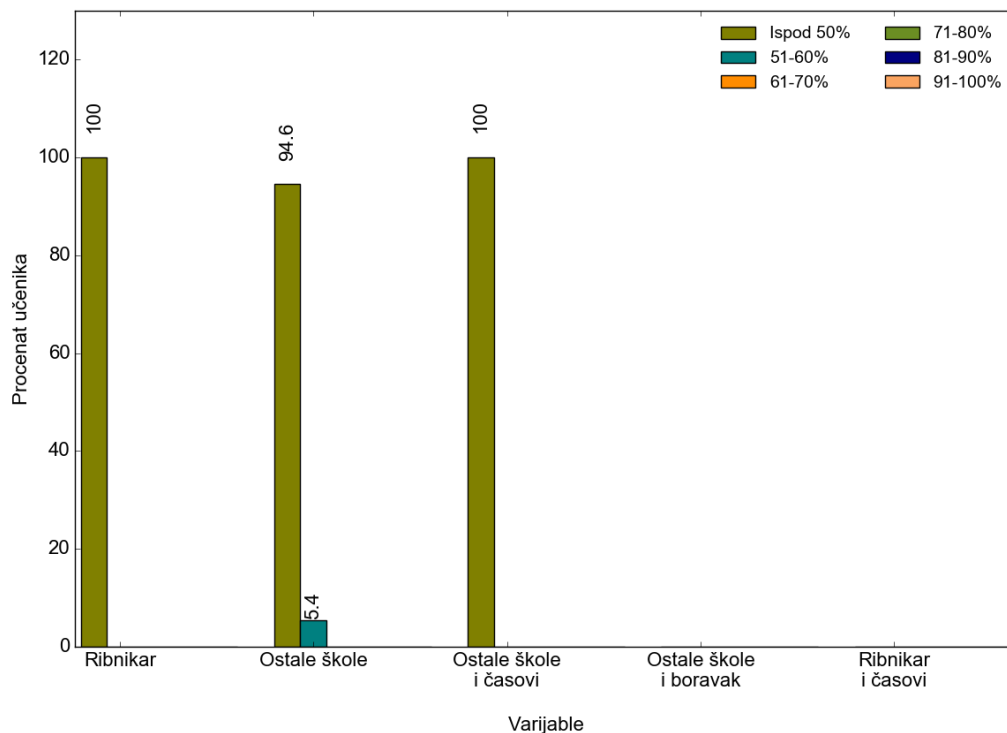
Minimalan broj poena u ovoj kontrolnoj grupi bio je 1 od mogućih 23 poena, dok najveći broj poena iznosi 12,5 poena.

Četvoro učenika (JIII.41, JIII.42, JIII.45 i JIII.55) postiglo je minimalan rezultat. Učenica JIII.41 je na testu iz francuskog jezika je takođe imala nezadovoljavajući uspeh, dok iz predmeta Francuski jezik ima ocenu vrlo dobar 4, a iz Istorije ocenu odličan 5. Učenica JIII.42 je na testu iz francuskog jezika postigla minimalno zadovoljavajući rezultat, iz francuskog jezika ima dovoljan školski uspeh, a iz istorije odličan uspeh. Zatim, učenica JIII.45 iz predmeta Francuski jezik ima dovoljan uspeh, iz predmeta Istorija dobar uspeh, a na našem testu iz francuskog jezika ostvarila je nezadovoljavajući rezultat. Učenik JIII.55 nije učestvovao na testu pisane recepcije B1 nivoa, niti je popunio našu anketu, te nismo u mogućnosti da uporedimo njegov rezultat sa školskim uspehom i rezultatom na ostalim testovima.

Maksimalan rezultat od 12,5 poena u ovoj grupi postigao je učenik JIII.5, koji iz oba nastavna predmeta ima odličan uspeh, a na testu pisane recepcije nivoa B1 osvojio je dobar uspeh.

Međutim, za ovu kontrolnu grupu ne možemo uočiti pozitivnu korelaciju između školskog uspeha iz Francuskog jezika i Istorije i uspeha na testu. Učenici sa odličnim ocenama u gimnaziji postigli su rezultat ispod 50% na našem testu, isto kao i učenici sa vrlodobrim, dobrim ili dovoljnim školskim uspehom.

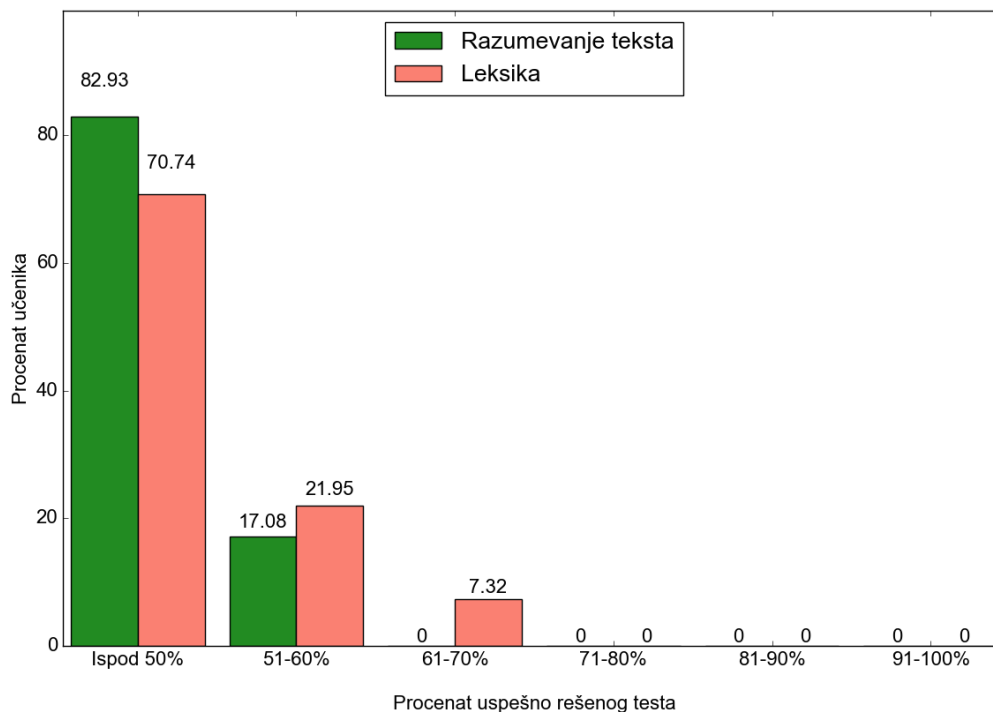
Ni različiti profili učenika i varijable nisu imale velikog značaja za postignuće na našem testu. Napominjemo da na ovom testu među jednojezičnim učenicima nije bilo onih koji su boravili u nekoj frankofonoj državi ili pak onih koji imaju „pomoć sa strane“, a pohađali su OOŠ „Vladislav Ribnikar“:



Grafikon 40. *Uspeh učenika jednojezičnih odeljenja trećeg razreda na testu iz predmeta Istorija (na francuskom)- rezultati u odnosu na pet izdvojenih varijabli*

U prvoj i trećoj podgrupi svi ispitanici su zabeležili do 50% tačnih odgovora. U podgrupi „Ostale škole“ 94,6% ispitanika takođe je imalo nezadovoljavajući uspeh, ali je zato 5,4% zabeležilo minimalno zadovoljavajući rezultat. Ovo nas navodi na zaključak da su motivacija i zalaganje na testu bili ključni faktori uspeha, budući da su učenici, koji bi trebalo da su u prednosti sa završenom OoŠ „Vladislav Ribnikar“ i dodatnim časovima, svi bili ispod 50% tačno rešenih zadataka.

Ako sagledamo postignuće ispitanika na pitanjima koja se odnose na razumevanje pročitano­g teksta i na stručne termine prisutne u tekstu na francuskom jeziku, jednojezični učenici postigli su u proseku 3,1 poena od maksimalnih 11,5 na zadacima o pročitano­m tekstu (26,72% tačnih odgovora) odnosno 3,7 poena od mogućih 11,5 na pitanjima vezanim za stručnu terminologiju (32,13% tačnih odgovora).

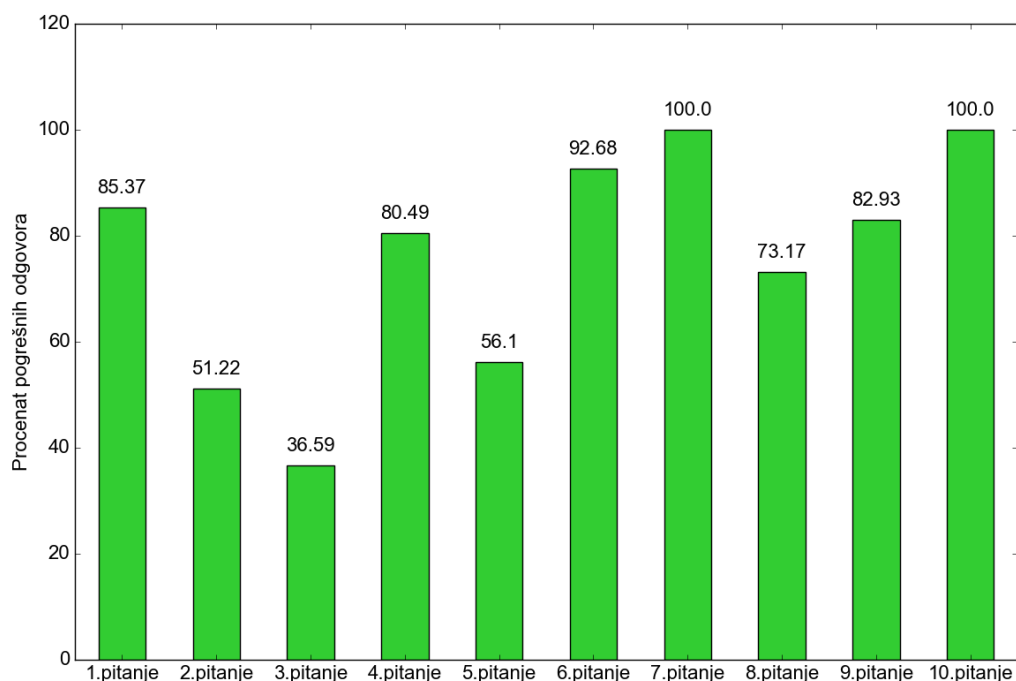


Grafikon 41. Poređenje postignuća učenika trećeg razreda jednojezičnih odeljenja na zadacima koji se odnose na pisanu recepciju i leksiku na testu iz predmeta Istorija (na francuskom)

Na delu testa o pisanoj recepciji jednojezični učenici su zabeležili nezadovoljavajući uspeh (82,93% ispitanika) i u manjem procentu minimalno zadovoljavajući uspeh (17,08%). Na drugom delu testa, ispitanici su ostvarili nezadovoljavajući (70,74%), minimalno zadovoljavajući (21,95%) i dovoljan uspeh (7,32%).

Imajući u vidu ukupan uspeh ispitanika i činjenicu da učenici jednojezičnih odeljenja prate nastavu istorije na srpskom jeziku, te nemaju naviku da obrađuju istorijske tekstove na francuskom jeziku, ovo je očekivan podatak.

Budući da su ispitanici iz jednojezičnih odeljenja dali 29,43% tačnih odgovora, izvesno je da su zabeležili veliki broj grešaka na našem testu.



Grafikon 42. *Procenat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima trećeg razreda jednojezičnih odeljenja na testu iz istorije na francuskom*

U prvih sedam pitanja o pročitanoj tekstu, najmanje pogrešnih odgovora zabeležili smo u 3. pitanju zatvorenog tipa. U ovom pitanju od ispitanika se tražilo da među četiri ponuđena odgovora označe koji najbolje opisuje stanovništvo u urbanim sredinama Srednjeg veka. Sa druge strane, nijedan tačan odgovor nismo zabeležili u 7. pitanju, gde se od učenika tražilo da navedu sličnosti između srednjovekovnih i današnjih gradova.

Na poslednja tri pitanja o jezičkoj materiji, najmanje netačnih odgovora (73,17%) bilo je na zatvorenom pitanju povezivanja pojmova sa tačnim definicijama, dok u poslednjem pitanju

objašnjavanja termina nijedan učenik nije dao tačan odgovor za sva tri termina. U ovim zadacima smo dobili izuzetno puno praznih odgovora.

Na osnovu ovih podataka zaključujemo da su jezičkim ispitanicima na testu iz istorije poteškoće zadala i zatvorena i otvorena pitanja, a da su za otvorena pitanja primenjivali strategiju izbegavanja odgovora. Iz razgovora sa učenicima smo saznali da većina nije razumela zahteve zadataka, ali i da nisu znali kako da se pismeno izraze na francuskom jeziku.

Za 7. pitanje možemo izdvojiti i analizirati samo dva odgovora.

Učenica JIII.9, sa 34,78% tačno rešenih zadataka, iz podgrupe „Ostale škole“, odgovorila je:

Les villes sont grandes et la population est diverse. Il y a beaucoup de travailles.

Ovaj odgovor nije dovoljno precizan, budući da nije jasno rečeno da li se odgovor odnosi na današnje ili nekadašnje gradove. Ono što bismo mogli da prihvatimo kao sličnost među gradovima nekada i sada jeste raznolikost populacije i činjenica da se u gradovima obavljaju brojni poslovi. U odgovoru takođe beležimo i jednu sintaksičku grešku, budući da je glagol *travailles* (srp. radiš) korišćen umesto imenice *travail* (srp. posao, rad).

Učenica JIII.35, sa 45,65% tačnih odgovora i istog jezičkog profila, je napisala:

Organisation de la ville est diferent. La population

Ovaj odgovor je takođe neprecizan, ali i nepotpun. Učenica je samo započela drugu rečenicu. Takođe, odgovor ne pruža odgovor na pitanje koje su sličnosti između gradova dve epohe, već navodi da je organizacija u gradovima drugačija. Kada je reč o jezičkim

greškama, u prvoj rečenici učenica nije koristila određeni član na početku rečenice (*L'organisation*), a takođe je napravila pravopisnu grešku, izostavljenje akcenta i slova u pridevu (*diferent* umesto *différent*), kao i morfotaksičku grešku kod istog prideva, jer nije izvršeno slaganje u ženskom rodu sa imenicom *organisation* (*diferent*, a treba *différente*).

Na osnovu navedenih primera odgovora možemo zaključiti da se jednojezični učenici slabo snalaze na ovakvom zadatku, višeg kognitivnog nivoa usvajanja sadržaja, koji traži razumevanje sadržaja na francuskom jeziku i njegovu primenu u novom kontekstu. Ne zaboravimo da je većina ispitanika izbegla zadatak, a odgovori koje smo dobili su kratki, ograničenog leksičkog fonda i sintaksičkih struktura.

U 10. pitanju otvorenog tipa, ali o stručnim terminima, takođe smo dobili tek nekolicinu odgovora. Za termin *le clergé* (srp. sveštenstvo) možemo izdvojiti jedan tačan odgovor:

- *Le clergé est un personne qui travaille dans la église*

Ovo je prihvatljiv odgovor iako ne sasvim precizan (*un presonne qui travaille*), što je posledica ograničene leksike francuskog jezika. Pored toga, u odgovoru uočavamo jednu morfološku grešku – rod imenice (*un personne* umesto *une personne*), pravopisnu – elizija određenog člana (*la église* umesto *l'église*) i sintaksičku grešku – izbor predloga (*qui travaille dans la église* umesto *à l'église*).

U drugom delu kao prihvatljivo objašnjenje imenice *fidèle* (srp. vernik) možemo citirati odgovor:

- *Le fidèle est un personne qui croit en église*

Iako vernik veruje u Boga, a ne u crkvu, smisao je pogođen, te odgovor smatramo tačnim.

Nažalost, nismo dobili prihvatljivo objašnjenje trećeg termina, prideva *cosmopolite* (srp. kosmopolitski). Uprkos pravopisnim i morfosintaksičkim greškama, kao i ograničenoj leksici i sintaksičkim strukturama, ova dva primera tačno opisuju značenje dva od tri zadata termina i to u skladu sa kontekstom u kojem su upotrebljeni.

VI.10.4.1. Kratak zaključak

Budući da je svega 4,84% ispitanika postiglo pozitivan rezultat na testu iz istorije na francuskom jeziku, a da su ispitanici u proseku dali 29,43% tačnih odgovora, zaključujemo da učenici jednojezičnih odeljenja trećeg razreda nisu uspešno rešili test iz istorije na francuskom jeziku, čime se potvrđuje naša početna hipoteza za ovaj uzorak ispitanika.

Pozitivan rezultat zabeležili su ispitanici iz podgrupe „Ostale škole“, koji su imali veću motivaciju prilikom izrade testa, bolje jezičko predznanje i razvijeniju sposobnost inferencije.

Jednojezični ispitanici su zabeležili visok procenat grešaka u gotovo svim zadacima, i to i na pitanjima zatvorenog i otvorenog tipa.

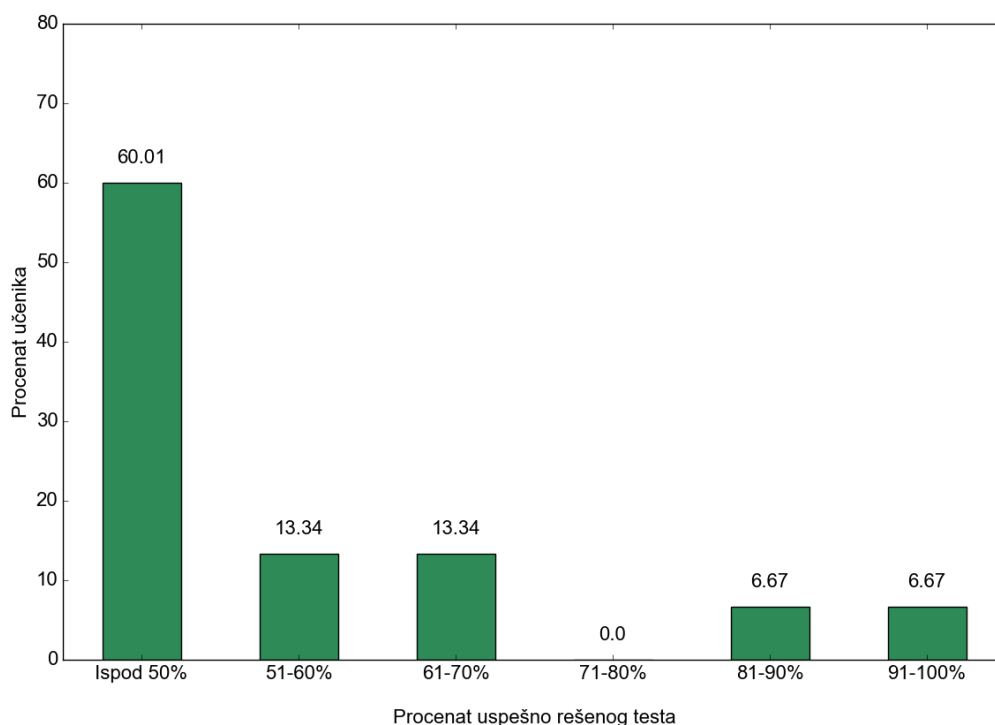
Budući da su imali poteškoća da razumeju sadržaj iz istorije na francuskom, većinom nisu umeli ni da se izraze na stranom jeziku. Mnogi ispitanici su preskakali odgovore otvorenog tipa, a u malobrojnim tačnim odgovorima primećujemo ograničenost rečnika i sintakse.

VI.10.5. Testiranje učenika trećeg razreda Filološke gimnazije u Beogradu (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Istorija

Iako ne prate nastavu istorije na francuskom jeziku, naša pretpostavka je da će filološki ispitanici uspešno rešiti test budući da njihove jezičke veštine, koje razvijaju tokom intenzivne nastave francuskog jezika i književnosti, mogu da im pomognu prilikom razumevanja čitanjem stručnog teksta.

U našem testiranju iz istorije na francuskom jeziku učestvovalo je 15 učenika trećeg razreda Filološke gimnazije u Beogradu.

Od mogućih 23 poena, ispitanici iz ove kontrolne grupe su zabeležili prosečno 11,5 poena, što predstavlja 50% tačno rešenog testa i nezadovoljavajući uspeh.



Grafikon 43. *Postignuće učenika trećeg razreda Filološke gimnazije na testu iz predmeta Istorija (na francuskom)*

Ukupno 60,01% ispitanika zabeležilo je nezadovoljavajući rezultat, zatim je po 13,34% osvojilo minimalno zadovoljavajući i dovoljan uspeh, i najzad, po 6,67% učenika je postiglo vrlo dobar i odličan uspeh.

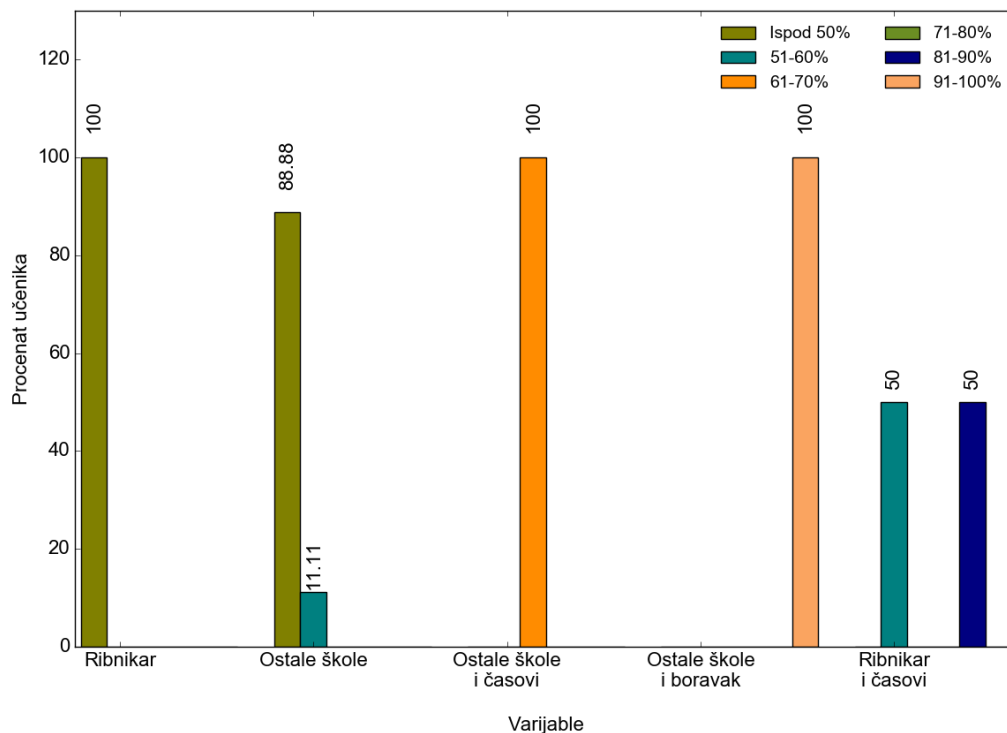
Minimalan broj poena zabeležila je učenica sa šifrom FIII.8 koja iz predmeta Francuski jezik ima ocenu dovoljan 2, iz Istorije vrlo dobar uspeh, a na testu iz francuskog jezika takođe je zabeležila nezadovoljavajući uspeh. Ona je na ovom testu ostvarila 5 poena.

Maksimalan rezultat od 23 poena, zabeležila je učenica FIII.1, koja ima odličan uspeh u gimnaziji iz oba pomenuta nastavna predmeta, živela je na frankofonom području i ima položen ispit *DELFB1*. Ona je i jedina učenica koja je na testu iz istorije na francuskom zabeležila bolji uspeh (odličan) nego na našem testu iz francuskog jezika (vrlodobar). U ovom slučaju možemo govoriti o individualnoj sposobnosti inferencije, kao i o ličnoj motivaciji. Svi ostali ispitanici su bolji rezultat imali na testu iz francuskog jezika, što je i očekivan podatak, jer filološki učenici tokom redovne nastave upravo razvijaju BICS kompetencije.

Ispitanici sa odličnim uspehom i dvoje sa vrlodobrom ocenom iz francuskog jezika zabeležili su preko 51% tačnih odgovora i više, dok su nezadovoljavajući rezultat na testu postigli ispitanici sa vrlodobrim, dobrim i dovoljnim uspehom u gimnaziji. Iz ovoga zaključujemo da postoji pozitivna korelacija između ocene iz Francuskog jezika i uspeha na našem testu, koja potvrđuje da su jezička znanja od ključnog značaja za čitanje i razumevanje stručnog teksta.

Školski uspeh iz predmeta Istorija nije se pokazao kao značajan faktor za postignuće na našem testu iz istorije, budući da je bilo učenika sa ocenom odličan 5 koji su tačno rešili manje od polovine zadataka.

Osim školskog uspeha postoje i drugi faktori koji utiču na veštinu razumevanja stručnog teksta i leksike iz oblasti istorije. I u ovom uzorku bilo je učenika koji uče francuski jezik od prvog razreda osnovne škole, imaju pomoć iz francuskog jezika i u vannastavnom kontekstu ili su boravili u nekoj frankofonoj državi.

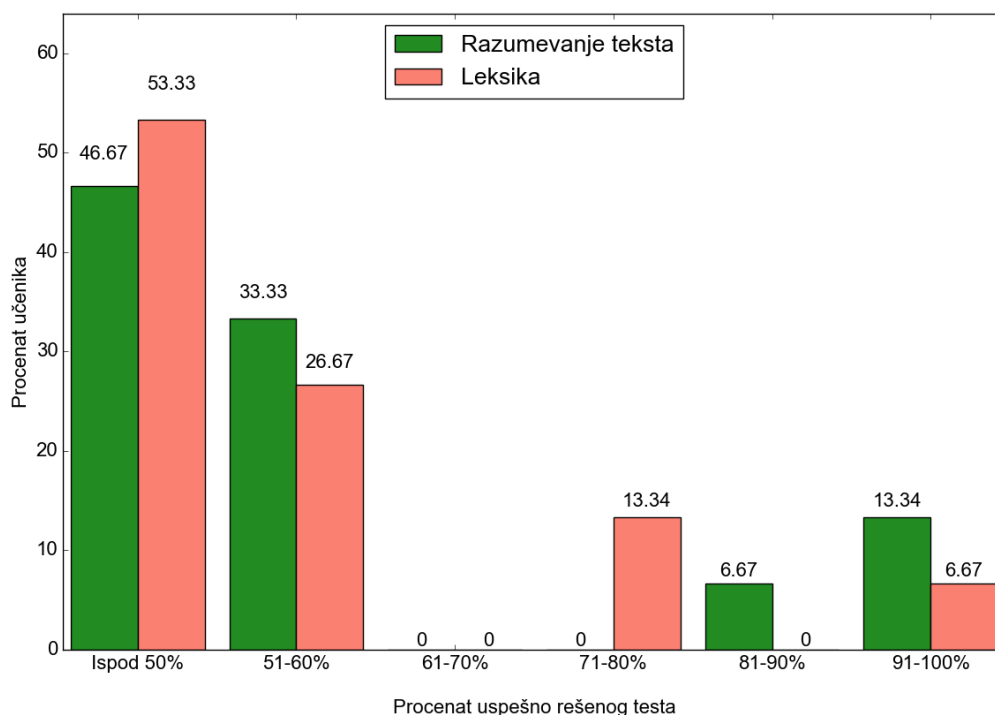


Grafikon 44. *Uspeh učenika trećeg razreda Filološke gimnazije na testu iz predmeta Istorija (na francuskom)- rezultati u odnosu na pet izdvojenih varijabli*

Svi učenici koji spadaju u prvu podgrupu zabeležili su nezadovoljavajući uspeh. Ispitanici na koje se odnosi varijabla „Ostale škole“ većinom su zabeležili nezadovoljavajući uspeh (88,88% kandidata) i u manjem procentu minimalno zadovoljavajući rezultat (11,11%). Ispitanici koji su završili običnu osnovnu školu, a uče francuski jezik u vannastavnom kontekstu su ostvarili dovoljan uspeh, a učenica iz podgrupe „Ostale škole i boravak“ osvojila je odličan uspeh. Najzad, ispitanici koji su završili OoŠ „Vladislav Ribnikar“, a uče francuski jezik van gimnazije postigli su minimalno zadovoljavajući (50%) i vrlo dobar

uspeh (50%). Na osnovu iznetih podataka, lako je zaključiti da je zagarantovani faktor uspeha na testu iz istorije u ovom uzorku bio boravak u inostranstvu.

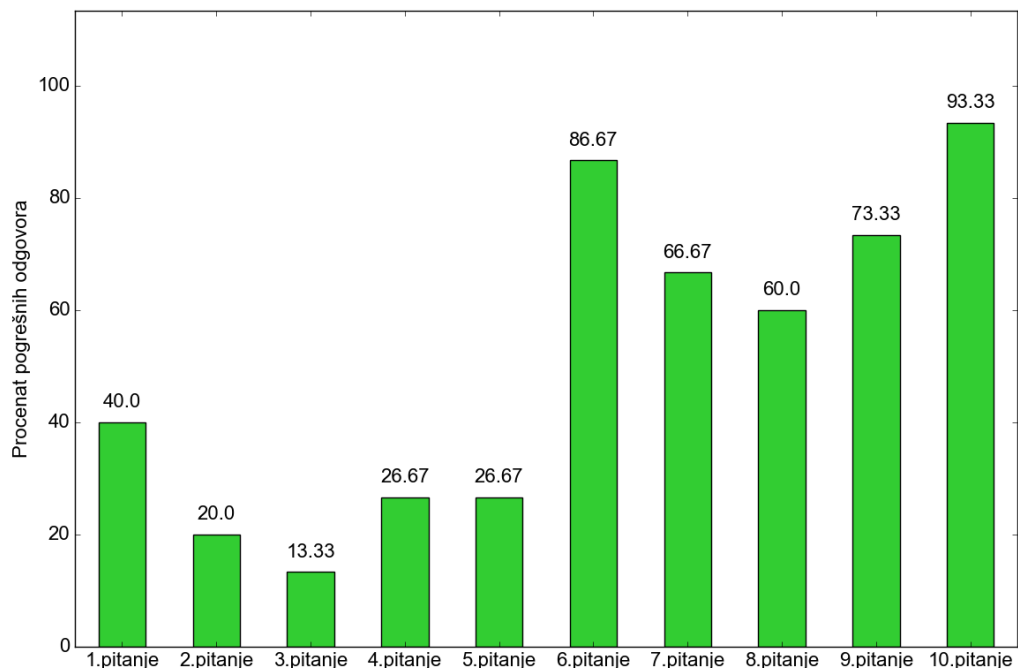
Ako se osvrnemo na postignuće filoloških ispitanika na zadacima koji se odnose na pisanu recepciju i na poznavanje leksičke materije, ispitanici su u proseku postigli 6,2 poena na prvom delu i 5,2 poena na drugom delu našeg testa. Oni su dakle tačno rešili 54,2% zadataka u prvom delu i 45,51% zadataka u drugom delu testa.



Grafikon 45. Poređenje postignuća učenika trećeg razreda Filološke gimnazije na zadacima koji se odnose na pisanu recepciju i leksiku na testu iz predmeta Istorija (na francuskom)

66,67% ispitanika zabeležilo je nezadovoljavajući uspeh na delu testa koji se odnosi na pisanu recepciju, 13,34% manje minimalno zadovoljavajući uspeh, 6,67% filoloških učenika imalo je vrlo dobar rezultat i 13,34% odličan uspeh. Sa druge strane, na pitanjima o stručnoj terminologiji, učenici su u najvećem procentu zabeležili nezadovoljavajući uspeh (53,33%), zatim minimalno zadovoljavajući (26,67%), dobar (13,34%) i odličan uspeh (6,67%). Stoga možemo zaključiti da su filološki učenici pokazali za nijansu bolje umeće razumevanja specijalizovanog teksta iz istorije nego vladanja stručnim rečnikom. Ovi podaci su u skladu sa činjenicom da učenici nastavu istorije prate na srpskom jeziku, a ne bave se stručnom terminologijom iz istorije tokom nastave francuskog jezika, te nisu dužni da poznaju ove termine na francuskom jeziku.

Za kraj ćemo analizirati greške koje su filološki ispitanici zabeležili na našem testu.



Grafikon 46. *Procenat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima trećeg razreda Filološke gimnazije testu iz istorije (na francuskom)*

Na prvom delu testa, filološki ispitanici su najuspešnije rešili 3. pitanje zatvorenog tipa (13,33% netačnih odgovora) u kome je trebalo označiti tačan među četiri ponuđena odgovora, koji se tiču društvenog uređenja u srednjovekovnim gradovima. Najveći broj grešaka beležimo u 6. pitanju otvorenog tipa (86,67%) gde je trebalo objasniti zašto su nastali esnafi. Ovo pitanje je podrazumevalo da ispitanici najpre razumeju podatak iz teksta, a zatim donesu zaključak i obrazlože ga svojim rečima. U drugom delu testa posvećenog stručnim terminima, najmanje netačnih odgovora učenici su zabeležili u 8.

pitanju (60%), povezivanja termina sa odgovarajućim definicijama. U poslednjem pitanju, otvorenog tipa, bilo je najviše grešaka za ceo test (93,33% grešaka). Ovde se od učenika tražilo da objasne tri zadate reči. Pa ipak, možemo izdvojiti nekoliko malobrojnih odgovora koji pokazuju kako filološki učenici definišu termine na francuskom jeziku.

Clergé, n.

- *Quelqu'un qui fait quelque chose à l'église.*
- *La part de la société qui est engagé dans l'église.*
- *Les prêtres, tous ceux qui sont reliés à l'église.*

Na osnovu ova tri primera vidimo da su se učenici izrazili u skladu sa leksičkim fondom kojim raspolažu – u prvom primeru neprecizno *quelqu'un* (srp. neko) i *quelque chose* (srp. nešto), koji su u narednom primeru zamenjeni preciznijom sintagmom *la part de la société* (srp. deo društva) da bismo u poslednjem primeru odgovora došli do pravog termina – *prêtres* (srp. sveštenici). U drugom primeru uočavamo samo jednu sintaksičku grešku – slaganje popridevljenog participa (*la part de la société qui est engagé* umesto *engagée*).

Kao objašnjenja za imenicu *le fidèle* (srp. vernik), kandidati su navodili sinonim *loyal* i opisni odgovor: „*ceux qui croissent en Dieu, qui sont catholiques*“. U kontekstu originalnog teksta, drugi odgovor je bolje rešenje, a takođe predstavlja objašnjenje imenice, što smo tražili, a ne prideva, iako nisu samo pripadnici Katoličke crkve vernici. U ovom primeru primećujemo i jednu morfološku grešku – pogrešan oblik glagola *croire* (*croissent* umesto *croient*).

Pored netačnih odgovora, filološki ispitanici su pridev *cosmopolite* opisivali imenicom *diversité*, a jedan od kvalitetnih i preciznih odgovora koje možemo izdvojiti je – „*qui est ouvert vers le monde, qui sait beaucoup sur des autres cultures*“.

U skladu sa već iznetim podacima o prosečnom broju poena na dva odvojena dela testa, ispitanici su zabeležili manji broj netačnih odgovora od prvog do petog pitanja, koja se odnose na razumevanje pročitanoog teksta (ispod 50% grešaka), a preko 50% netačnih odgovora na pitanjima vezanim za termine iz istorije.

Pa ipak, pojedini učenici su pokazali da mogu uspešno da definišu zadate termine u poslednjem pitanju. Pojedine morfološke, pravopisne i sintaksičke greške ne odražavaju se na razumevanje odgovora.

U 7. pitanju filološki ispitanici su dali 66,67% netačnih odgovora, a upravo u ovom pitanju možemo analizirati kratku pisanu produkciju učenika na temu sličnosti života u gradu nekad i sad.

Na osnovu malog broja odgovora koje smo dobili, zabeležili smo da su ispitanici iz Filološke gimnazije napravili najviše morfosintaksičkih grešaka i pravopisnih grešaka, što se vidi i u sledećim primerima:

Učenica FIII.2, koja je tačno rešila 65,22% testa, uči francuski i u vannastavnom kontekstu, a poseduje diplomu nivoa B1 francuskog jezika, napisala je:

Ministre = seigneur; la culture s'exprime parfois dans les rues; y habitent les pauvres et les riches;

Učenica FIII.6, sa 45,65% tačnih odgovora i iz podgrupe „Ostale škole“, odgovorila je:

Je ne remarque pas beaucoup de ressemblances, je trouve les villes médiévales plus culturelle et plus juste que celle aujourd'hui.

Učenica FIII.18 sa 56,52% tačnih odgovora napisala je:

Chacun a son place a societe et la population est cosmopolite aussi.

U sva tri primera na prvi pogled uočavamo jednostavne sintaksičke strukture, nabranje argumenata jedan za drugim i ograničen fond reči. Pa ipak, učenice su ispunile zahtev zadatka i pružile njihovo viđenje sličnosti gradova iz dve različite epohe – one su poredile kulturne događaje, hijerarhiju vlasti, kosmopolitski duh nekad i sad.

Sa aspekta gramatičke kompetencije izdvajamo sledeće greške: morfosintaksičke – kongruencija imenice i prideva u rodu i broju (*son place* umesto *sa place*; *villes culturelle*, a treba *villes culturelles*; *villes [...] plus juste* umesto *justes*; *celle* umesto *celles*, jer se misli na *villes*) i pravopisne greške (*societe* umesto *société*).

VI.10.5.1. Kratak zaključak

Budući da je prosek ispitanika Filološke gimnazije trećeg razreda na testu iz istorije na francukom 50% tačnih odgovora, što predstavlja nezadovoljavajući uspeh, ne možemo reći da su oni test uspešno rešili. Ovaj podatak opovrgava našu početnu hipotezu.

Pa ipak, 39,99% ispitanika zabeležilo je preko polovine tačnih odgovora. Oni su iz podgrupe „Ostale škole“, „Ostale škole i časovi“, „Ostale škole i boravak“ i „Ribnikar i časovi“.

Kao uticajni faktori postignuća u ovom uzorku ispitanika javljaju se pre svega razvijeno jezičko znanje, individualna sposobnost inferencije i motivacija.

Filološki učenici su više grešili na zadacima u vezi sa stručnim rečnikom iz istorije, dok su veći broj poena osvojili na pitanjima u vezi sa stručnim tekstom. Razlog ovakvog rezultata vidimo u činjenici da filološki učenici tokom intenzivne nastave francuskog jezika razvijaju receptivne veštine, a da se ne bave stručnim temama, te nisu dužni da poznaju stručne termine iz istorije kao nejezičkog predmeta.

Analiza kratkih odgovora učenika u sedmom i desetom pitanju pokazala je da oni umeju da se izraze na francuskom jeziku i definišu stručne termine, pri čemu su njihovi odgovori bili kratki i nedovoljno struktuisani uz pojavu morfoloških, spravopisnih i sintaksičkih grešaka koje ipak ne ugrožavaju smisao odgovora i u skladu su sa njihovim jezičkim nivoom.

Na osnovu analize kratkih produkcija učenika zaključujemo da nema velike razlike u kvalitetu odgovora, osim što je učenica koja uči francuski i u vannastavnom kontekstu zabeležila manji broj grešaka.

VI.10.6. Upporedna analiza rezultata testiranja učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja trećeg razreda na testu pisane recepcije: Istorija

Naša hipoteza o postignuću učenika trećeg razreda na testu iz istorije na francuskom jeziku je da će najuspešniji biti CLIL učenici, zatim filološki učenici i na kraju učenici iz jednojezičnih odeljenja.

Dvojezični učenici imaju 30% do 45% od ukupnog godišnjeg fonda časova istorije na francuskom jeziku, te u okviru CLIL nastave obrađuju istorijske tekstove na francuskom jeziku, a takođe usvajaju stručne termine iz ove oblasti. Bilingvalni učenici su takođe imali najbolji rezultat na testu iz francuskog jezika, budući da su dali prosečno 80,77% tačnih odgovora.

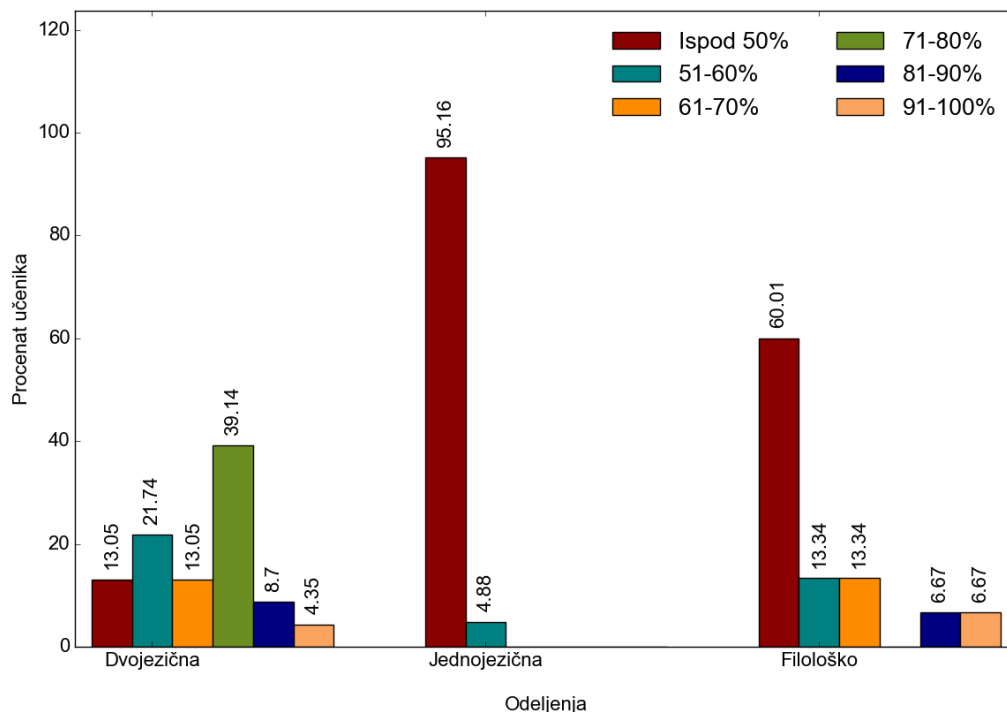
Učenici Filološke gimnazije imaju nedeljno 5 školskih časova francuskog kao prvog stranog jezika, te bi trebalo da dobro vladaju lingvističkim veštinama na francuskom jeziku, što pomaže prilikom izrade testa iz istorije. Oni su tačno rešili 60,77% testa iz francuskog jezika, što predstavlja drugoplasirani rezultat.

Imajući u vidu da su jednojezični učenici imali najslabiji uspeh na testu iz francuskog jezika, odnosno da su pružili 47,69% tačnih odgovora, očekujemo da će učenici iz dva jednojezična odeljenja imati najslabiji rezultat na testu iz istorije. Podsećamo i to da oni imaju najmanji nedeljni fond časova francuskog jezika – 2 školska časa.

Ako uporedimo školski uspeh učenika iz predmeta Istorija i Francuski jezik dobijamo isti poredak. Dvojezični učenici imaju odličan uspeh iz oba nastavna predmeta i prosečnu ocenu 4,86. Filološki učenici imaju vrlodobar uspeh iz Francuskog jezika sa prosečnom ocenom 3,77, dok iz Istorije imaju odličan uspeh i ocenu 4,66. Učenici jednojezičnih odeljenja trećeg razreda iz Francuskog jezika imaju dobar uspeh sa prosečnom ocenom 3,48, a iz predmeta Istorija prosek 4,44 i vrlodobar uspeh.

Unakrsnom analizom postignuća učenika iz eksperimentalne i dve kontrolne grupe dolazimo do zaključka da je naša pretpostavka bila ispravna.

Među dvojezičnim ispitanicima 86,95% zabeležilo je preko 50% tačnih odgovora uz 15,9 prosečno osvojenih poena. Filološki učenici su prosečno zabeležili 11,5 poena i u ovoj kontrolnoj grupi bilo je 39,99% ispitanika sa pozitivnim rezultatom. Među jednojezičnim učenicima tek 4,84% ispitanika je ostvarilo pozitivan rezultat, tačno rešivši barem 51% našeg testa, a oni su u proseku zabeležili 6,8 poena.

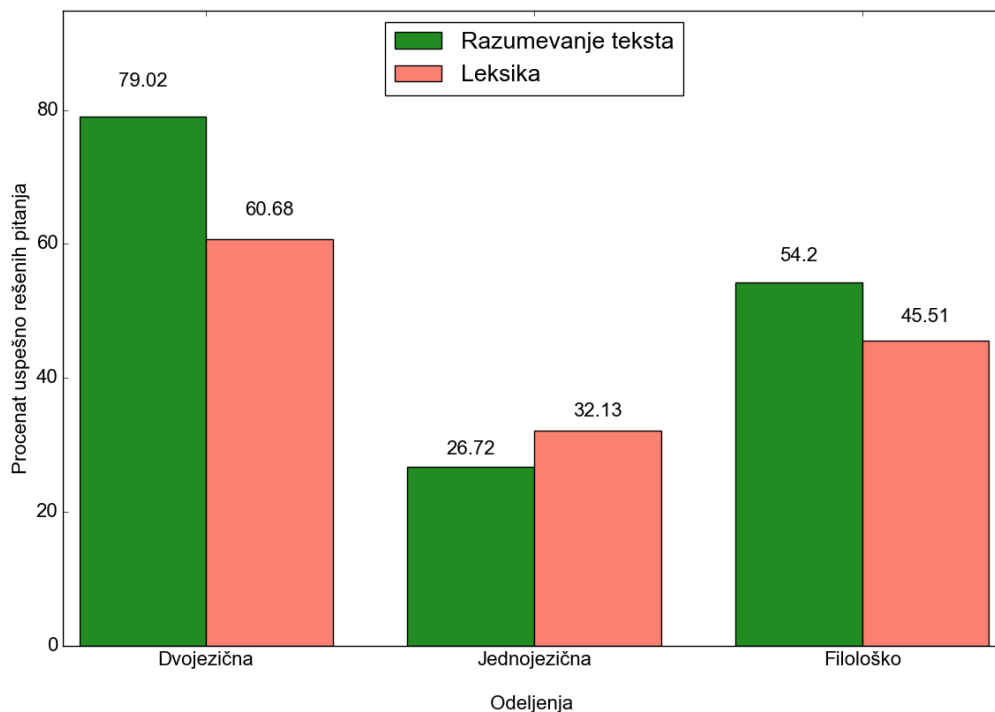


Grafikon 47. *Uporedni prikaz rezultata ispitanika na testu iz istorije*

U prvom uzorku imali smo najviše ispitanika sa dobrim uspehom (39,14%), a najmanje sa odličnim uspehom (4,35%). Među jednojezičnim ispitanicima najbrojniji su bili oni sa nezadovoljavajućim uspehom (95,16%), dok su ostali zabeležili minimalno zadovoljavajući uspeh (4,88%). U filološkom odeljenju su takođe najbrojniji bili ispitanici sa manje od pola tačno rešenog testa (60,01%), dok je najmanji procenat bio među ispitanicima sa vrlodobrim i odličnim rezultatom (po 6,67%).

Kada uporedimo uspeh ispitanika na delu testa koji se odnosi na pisanu recepciju sa rezultatom na zadacima u vezi sa stručnim rečnikom iz istorije, videćemo da su CLIL i

filološki ispitanici bili bolji na pitanjima o pročitanoj tekstu, a jednojezični kandidati na zadacima u vezi sa stručnim terminima.



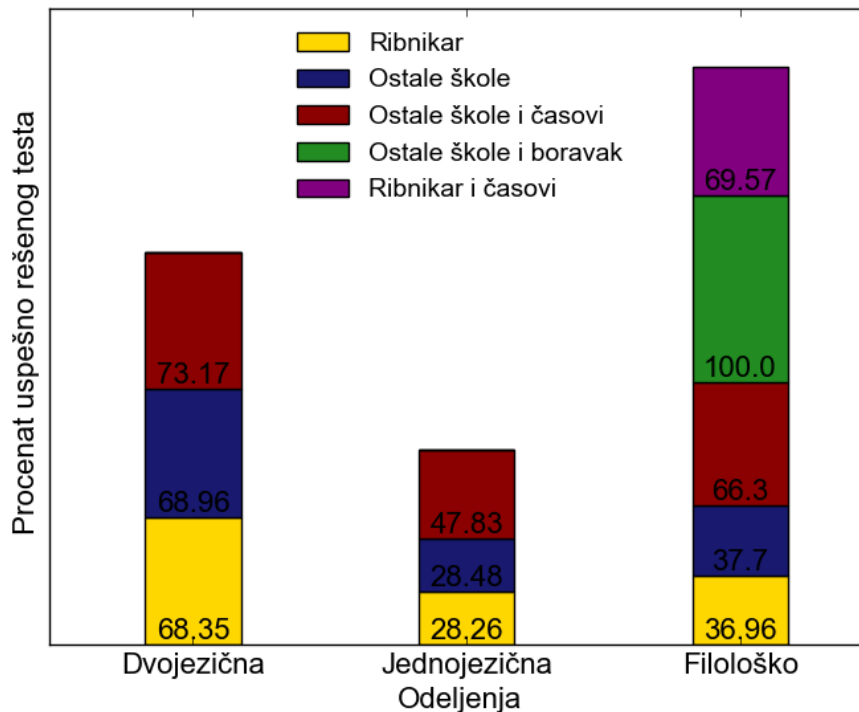
Grafikon 48. *Uspех učenika na pitanjima vezanim za pisanu recepciju i leksiku na testu iz istorije*

Dvojezični učenici su za 18,34% bili bolji na prvom delu u odnosu na drugi deo testa, jednojezični učenici su za 5,41% bili bolji iz poznavanja leksike nego razumevanja

pročitanoj teksta, a filološki učenici su za 8,69% uspješnije rešili zadatke o pisanoj recepciji.

Činjenica da su bilingvalni učenici zabeležili najveći procenat tačnih odgovora na oba dela testa, u odnosu na ispitanike iz dve kontrolne grupe, takođe je u skladu sa našim očekivanjima, a dokazuje da se CLIL nastava iz predmeta Istorija uspešno sprovodi i da je ključan faktor za razvijanje CALP kompetencije, za razliku od druga dva vida nastave.

Kako bismo utvrdili koji je bio najsnažniji faktor za postizanje boljeg uspeha na testu iz istorije, upoređićemo rezultate ispitanika iz tri testirane grupe u odnosu na naših pet varijabli.

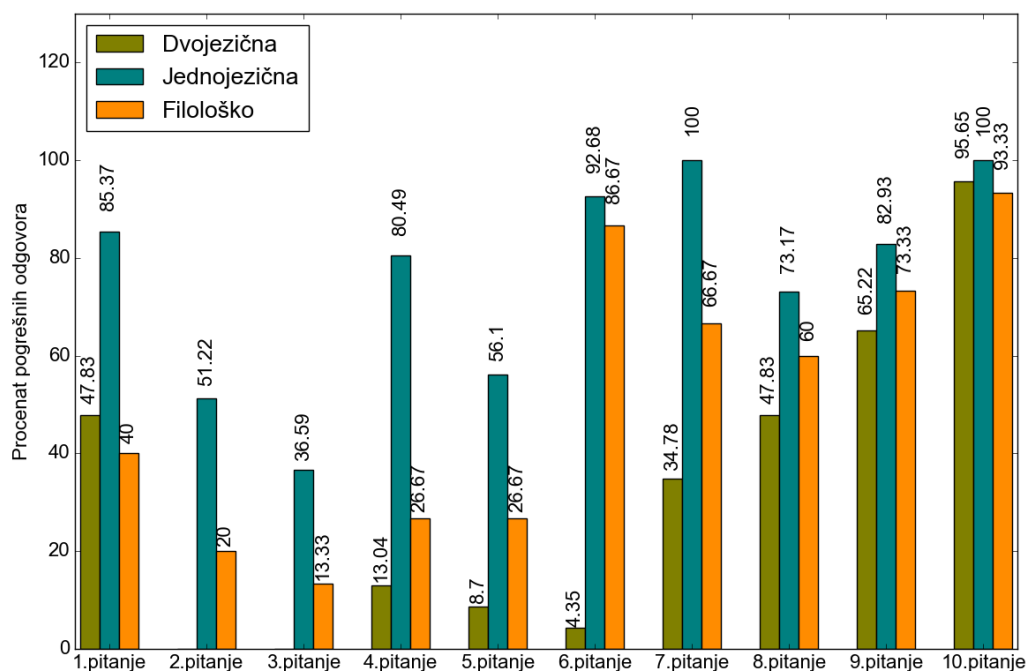


Grafikon 49. *Uporedna analiza rezultata učenika trećeg razreda na testu iz istorije prikazana u odnosu na pet izdvojenih varijabli*

Kao najuspešnija podgrupa među dvojezičnim učenicima pokazala se kategorija „Ostale škole i časovi“ – oni su tačno rešili 73,17% testa. Isto važi i za jednojezična odeljenja, gde su učenici u istoj podgrupi imali najviše tačnih odgovora (47,83%). U filološkom odeljenju najuspešnija je bila učenica koja je živela na frankofonom području, tačno rešivši sve zadatke na testu.

Za dvojezične i jednojezične učenike možemo dakle zaključiti da je faktor učenja francuskog jezika u vannastavnom kontekstu bio odlučujući, dok je za filološke učenike to bio boravak u inostranstvu.

Zanimljivo je uporediti i procenat netačnih odgovora ispitanika iz tri testirane grupe.



Grafikon 50. *Uporedni prikaz procenta pogrešnih odgovora učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja na testu iz istorije*

Na osnovu grafikona br. 50 vidimo da su bilingvalni učenici zabeležili manji procenat grešaka u svim pitanjima u odnosu na ispitanike iz kontrolne grupe, osim u prvom i

poslednjem pitanju, gde su dali više netačnih odgovora od filoloških ispitanika. Oni su samo u poslednja dva zadatka zabeležili preko 50% netačnih odgovora. Isto tako, manji procenat netačnih odgovora dali su u pitanjima zatvorenog tipa o pročitanoj tekstu – od 2. pitanja do 5. pitanja.

Jednojezični učenici su zabeležili veliki broj grešaka i na zatvorenom i na otvorenom tipu pitanja, uz dosta praznih odgovora kod pitanja otvorenog tipa. Oni su jedino u 3. pitanju napravili manje od 50% grešaka (36,59%).

Filološki ispitanici su zabeležili više od 50% netačnih odgovora od 6. pitanja do 10. pitanja, a rezultati analize grešaka pokazuju da su se ispitanici iz ove testirane grupe bolje snašli na pitanjima zatvorenog tipa o pisanoj recepciji – od 2. pitanja do 5. pitanja.

Na osnovu analiziranog broja grešaka možemo zaključiti da su ispitanici iz dvojezičnih i filološkog odeljenja, sa boljim lingvističkim znanjem i veštinama, bili uspešniji na pitanjima zatvorenog i otvorenog tipa o pisanoj recepciji, dok su jednojezični ispitanici imali poteškoća na oba tipa zadataka. Najviše problema učenicima je zadalo poslednje pitanje, gde su ispitanici iz sva tri uzorka zabeležili najviše netačnih odgovora – dvojezični ispitanici 95,65% netačnih odgovora, jednojezični 100% i filološki 93,33% grešaka. Ovo pitanje se sastojalo iz tri ajtema i pomenuti procenat ispitanika po testiranim grupama nije zabeležio tačan odgovor na sva tri ajtema. U ovom zadatku trebalo je dati objašnjenje tri zadata termina iz teksta. Izdvojićemo po nekoliko primera odgovora za sve tri testirane grupe.

Za termin *le clergé* (srp. sveštenstvo) najbolje odgovore smo dobili od dvojezičnih i filoloških ispitanika. Oni su davali odgovore sličnog kvaliteta poput „*l'état*

ecclésiastique“, „*les prêtres, tous ceux qui sont reliés à l'église*“, u kojima je primetno dobro vladanje leksikom, dok se kod jednojezičnih učenika primećuje nedostatak leksičkog fonda „*le clergé est un personne qui travaille dans la église*“, uz prisustvo pravopisne (*la église*, a treba *l'église*) i morfoloških grešaka u rodu (*un presonne* umesto *une personne*).

Dvojezični ispitanici su pružili najkompletniji odgovor za imenicu *le fidèle* (srp. vernik) – „*ce sont des personnes qui croient en Dieu et qui vont aux églises*“, a i filološki ispitanici su dali sličan odgovor – „*ceux qui croissent en Dieu, qui sont catholiques*“. Najbolji odgovor među jednojezičnim ispitanicima bio je „*le fidèle est un personne qui croit en église*“. U svim primerima primećujemo da su se učenici prilikom objašnjenja oslanjali na originalan tekst, što se od njih i tražilo, te je za sve odgovore zajednički glagol *croire* (srp. verovati). Razlike u primerima su ponovo u stepenu razvijenosti leksičkog fonda i broju grešaka. U drugom odgovoru zapažamo pravopisnu grešku (*qui croissent* umesto *croient*), a u trećem morfološke greške u rodu (*un personne* umesto *une personne*).

Kao definiciju prideva *cosmopolite* (srp. kosmopolitski), dvojezični i filološki ispitanici su naveli slična objašnjenja – „*qui est citoyen du Monde*“, „*qui est ouvert vers le monde, qui sait beaucoup sur des autres cultures*“, dok među jednojezičnim ispitanicima nije bilo tačnog odgovora. U oba pomenuta primera smisao je pogođen i odgovori su precizni i kompletni.

Iz navedenih primera možemo zaključiti da su učenici iz tri uzorka ispitanika odgovorili u skladu sa svojim jezičkim mogućnostima. Dvojezični i filološki učenici su koristili sličnu leksiku i gramatičke konstrukcije, dok su malobrojni odgovori jednojezičnih ispitanika manje precizni usled siromašnijeg produktivnog rečnika.

U 7. pitanju otvorenog tipa ispitanici su imali priliku da napišu koje sličnosti primećuju između života u gradovima Srednjeg veka i savremenog doba. Ovaj zadatak je iz više oblasti kognitivnih sposobnosti prema taksonomiji Bendžamina Bluma, budući da od ispitanika očekuje da razume sadržaj teksta, utvrdi sličnosti sa današnjom epohom i da, koristeći sopstveni leksički fond, formuliše traženi odgovor. Ovde ćemo citirati i uporediti po jedan reprezentativan odgovor za svaki od tri uzorka, a pri odabiru odgovora vodili smo računa i o jezičkom profilu ispitanika, radi objektivnije analize.

Učenica DIII.22 („Ostale škole“, 80,43% tačnih odgovora na testu):

La population est diverse et hiérarchisée, le plus riches ont le pouvoir, il y a beaucoup d'événements culturels.

Učenica JIII.9 (34,78% tačno rešenih zadataka, podgrupa „Ostale škole“):

Les villes sont grandes et la population est diverse. Il y a beaucoup de travaux.

Učenica FIII.6 (45,65%, podgrupa „Ostale škole“):

Je ne remarque pas beaucoup de ressemblances, je trouve les villes médiévales plus culturelle et plus juste que celle aujourd'hui.

U sva tri primera najpre primećujemo da su rečenice kratke i da se sličnosti koje su učenice uočile da postoje ili ne, samo nabrajaju. U prvom primeru dvojezična učenica je od jedne rečenice mogla sastaviti tri proste rečenice, dok je učenica FIII.6 mogla sastaviti dve rečenice. To nas navodi na zaključak da ispitanice nisu dugo promišljale o zadatku, budući da nisu bolje organizovale misli. Pa ipak, forma zadatka je zadovoljena. Takođe, sličnosti u odgovorima primećujemo i u odnosu na sadržaj i jezičke greške.

U prvom primeru dve pravopisne greške (*hyérarchisée* umesto *hiérarchisée*; *culturelles* umesto *culturels*). Ona najbolje vlada gramatičkom kompetencijom, budući da je zabeležila samo pravopisne greške. U drugom primeru zapažamo jednu sintaksičku grešku – (glagol u 2. licu jednine prezenta *travaillés* umesto imenice *travail*). Najzad, u trećem odgovoru, izdvajamo tri morfosintaksičke greške (*les villes médiévales plus culturelle et plus juste* umesto *plus culturelles et plus justes*; *celle* umesto *celles*).

Kada uzmemo u obzir kvalitet odgovora u ova dva otvorena pitanja i kvantitativne podatke o procentu tačnih odgovora, dolazimo do podatka da su najuspešniji bili dvojezični učenici.

VI.10.6.1. Kratak zaključak

Kada uporedimo prosečan broj poena po testiranim grupama trećeg razreda i procenat ispitanika koji su zabeležili pozitivan uspeh na testu iz istorije na francuskom jeziku, zaključujemo da su najuspešniji bili dvojezični, zatim filološki i na kraju jednojezični učenici. Ovi podaci potvrđuju našu hipotezu koju smo postavili pre testiranja.

Pošto su bilingvalni učenici na testu zajedno ostvarili dovoljan uspeh (69,13% tačno rešenog testa), a jednojezični i filološki ispitanici nezadovoljavajući uspeh (29,57% i 50% tačnih odgovora), možemo zaključiti da je njihova CALP kompetencija iz istorije na dovoljnom, odnosno nezadovoljavajućem nivou.

I ovaj podatak potvrđuje našu pretpostavku o tome da CLIL učenici imaju razvijenu kognitivnu akademsku kompetenciju, iako je ona na skromnom nivou.

Kada je reč o kratkoj pisanoj produkciji ispitanika, sa stanovišta kvalitativne i kvantitativne analize odgovora, najuspešniji su bili CLIL ispitanici. Iz toga sledi da dvojezična srpsko-

francuska nastava pored razvijanja veštine razumevanja čitanjem, podstiče razvoj sposobnosti pisanog izražavanja.

Pa ipak, po sadržaju i formi odgovori dvojezičnih učenika bili su dosta slični odgovorima filoloških ispitanika, dok su jednojezični učenici bili slabiji – većina ispitanika je izbegla da pruži odgovor usled nerazumevanja zahteva zadatka, neiskustva sa ovakvim tipom pitanja i nemogućnosti da se izrazi na francuskom jeziku zbog siromašnog rečnika.

VI.10.7. Test iz istorije za četvrti razred

Prilikom odabira teksta iz istoriju na francuskom jeziku za učenike četvrtog razreda susreli smo se sa najviše poteškoća. Program iz istorije za srednju školu u Francuskoj i Srbiji se dosta razlikuju, a pregledom udžbenika, priručnika i stručnih časopisa iz istorije nismo naišli na tekst koji bi tematski, stilski i jezički odgovarao potrebama našeg istraživanja. Posle duge potrage odlučili smo se za tekst naslovljen *Un âge d'or colonial?*¹⁸⁵, preuzet iz zvaničnog francuskog udžbenika za srednju školu. Tekst govori o kolonijalizmu sa početka XX veka i podeljen je na tri tematske celine – prva se bavi političkim uređenjem u kolonijama, druga govori o stavu evropskih nacija o kolonijalizmu sa početka prošlog veka, dok treća celina razmatra posledice kolonijalizma za narod koji živi u kolonijama. U zavisnosti od smera, učenici teme vezane za borbu za kolonije obrađuju u trećem ili četvrtom razredu u okviru prve teme „Evropa i svet u drugoj polovini XIX i početkom XX veka“¹⁸⁶.

¹⁸⁵ Videti prilog br.9.

¹⁸⁶ Za detaljnije podatke o programu za predmet Istorija po razredima videti:

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/10%20istorija.pdf> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

Naredna tabela prikazuje analizu odabranog teksta na osnovu deset parametara.

Tabela 21. *Analiza odabranog teksta iz istorije za četvrti razred*

Parametar	Realizacija na testu
Vrsta teksta	Odlomak preuzet iz udžbenika iz istorije za učenike srednje škole u Francuskoj
Forma teksta	Tekst eksplikativnog, didaktičkog karaktera
Grafičke karakteristike	Tekst podeljen na 3 celine; prva celina ima 2 pasusa, druga 5 i treća 2 pasusa; bez izdvojenih grafikona, tabela ili ilustracija
Teme	Politika evropskih država prema kolonijama početkom XX veka
Funkcionalni stil	Naučnopopularan stil udžbenika
Čitalačka publika kojoj se tekst obraća	Učenici srednje škole
Dužina	396 reči
Čitljivost	Tekst je jednostavno organizovan za čitanje, tako da svaka od tri celine odgovara jednoj ključnoj temi
Bogatstvo rečnika	Korišćen je standardni francuski jezik; Tekst obiluje leksikom karakterističnom za udžbenik iz oblasti istorije i datu temu (<i>l'empire, l'indigène, le protectorat, la métropole, le dominion, l'indigénat, colonial, civilisateur...</i>), ali i elementima iz svakodnevnog leksikona (<i>l'intérêt, le développement, stéréotypé, sacrifier...</i>)

Raznolikost gramatičkih struktura	<ul style="list-style-type: none"> - Glagolska vremena: preovlađuje prezent - Stanje: pasiv i aktiv - Vrste nezavisnih i zavisnih rečenica: obaveštajne nezavisne rečenice, vremenske, odnosne, uzročne, načinske
-----------------------------------	--

Pošto pročitaju tekst, učenici se susreću sa 10 pitanja koja ukupno nose 22 poena. Na pitanjima o sadržaju pročitanoog teksta ispitanici mogu da zabeleže ukupno 12 poena, a na pitanjima vezanim za leksiku 10 poena.

Prvi segment sastoji se od sedam pitanja.

Zatvorena pitanja:

1. pitanje – višestruki izbor sa tri distraktora; obeležiti glavni cilj teksta (0,5 poena)
2. pitanje – višestruki izbor sa tri distraktora; označiti status kolonijalnog sistema početkom XX veka (0,5 poena)

Otvorena pitanja:

1. pitanje – kratak odgovor; odrediti teme koje tri odvojena dela teksta obrađuju (3 poena)
3. pitanje – kratak odgovor; na osnovu konteksta iz teksta odrediti razloge zbog kojih su evropski narodi podržavali kolonijalnu politiku svojih država (2 poena)
4. pitanje - kratak odgovor; nabrojati posledice kolonijalne politike po narode koji žive u kolonijama (2 poena)
5. pitanje – kratak odgovor; odgovoriti da li je postojao jedan model upravljanja kolonijama i objasniti zašto (1 poen)

6. pitanje – produženi odgovor; na osnovu podataka iz pročitano­g teksta učenik ima priliku da iznese svoj stav o kolonijalizmu (0-3 poena u zavisnosti od toga koliko je učenik odgovorio na zadatu temu, koliko je ispoštovao pravopisna, morfološka, sintaksička, leksička pravila)

Segment posvećen poznavanju jezičke materije iz istorije sadrži 3 pitanja.

Zatvorena pitanja:

7. pitanje – višestruki izbor sa dva distraktora; označiti tačnu definiciju zadatog pojma (3 poena)
8. pitanje – višestruki izbor sa tri distraktora; rukovodeći se kontekstom iz teksta, učenik treba da obeleži sinonim koji bi najbolje zamenio zadate reči u tekstu (3 poena)

Otvorena pitanja:

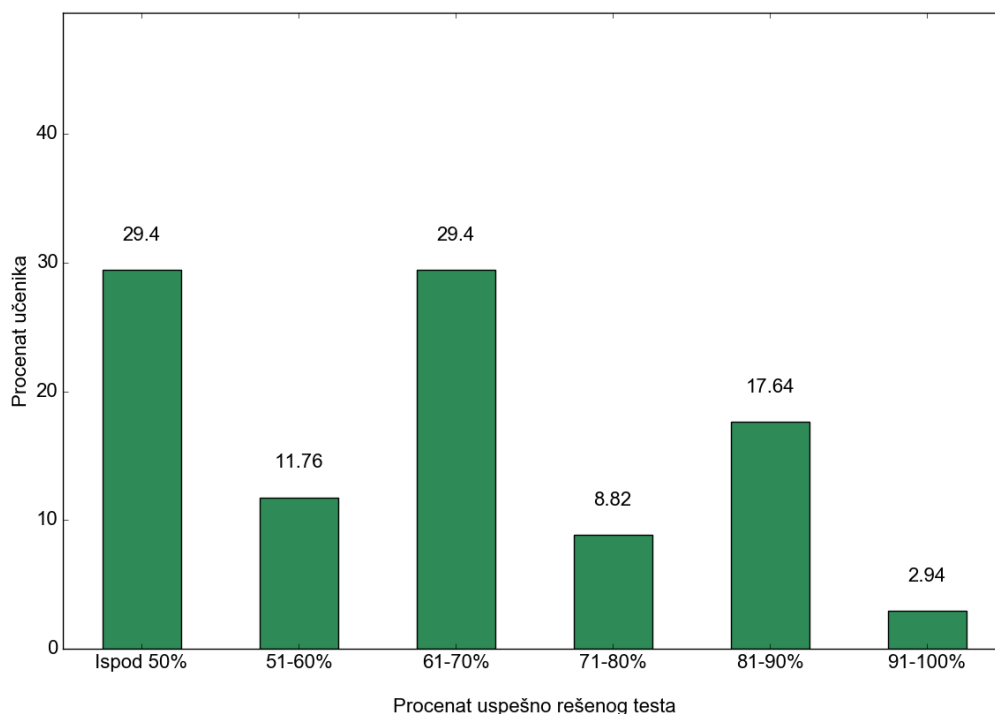
9. pitanje – kratak odgovor; učenik treba da pruži objašnjenje ili navede sinonim za dve izdvojene reči iz teksta (4 poena)

VI.10.8. Testiranje učenika četvrtog razreda dvojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (eksperimentalna grupa) na testu pisane recepcije: Istorija

Imajući u vidu da učenici CLIL programa delimično prate nastavu istorije na francuskom jeziku, te da na časovima često obrađuju stručne tekstove iz ove oblasti, kao i da usvajaju vokabular specifičan za ovaj nejezički predmet, pošli smo od pretpostavke da će bilingvalni učenici sa uspehom rešiti naš test.

U testiranju iz istorije na francuskom jeziku iz dvojezičnih odeljenja učestvovalo je 34 ispitanika – 19 učenika iz Treće beogradske gimnazije i 15 učenika Desete beogradske gimnazije „Mihajlo Pupin“.

70,6% ispitanika postiglo je pozitivan rezultat na našem testu tačno rešivši preko 50% pitanja. Učenici su postigli dovoljan uspeh sa 13,6 prosečnih poena od mogućih 22.



Grafikon 51. *Postignuće učenika četvrtog razreda dvojezičnih odeljenja na testu iz predmeta Istorija (na francuskom)*

Najveći broj ispitanika (po 29,4%) postigao je nezadovoljavajući i dovoljan uspeh, zatim su na drugom mestu ispitanici sa vrlodobrim uspehom (17,64%), potom sa minimalno zadovoljavajućim rezultatom (11,76%), dobrim rezultatom (8,82%) i najzad učenici sa odličnim uspehom (2,94%). Minimalan broj poena na testu bio je 4 poena, što predstavlja svega 18,18% tačno rešenog testa i nezadovoljavajući uspeh. Ovaj rezultat postigla je učenica sa šifrom DIV.47 koja nije učestvovala u testiranju iz biologije ili na testu iz francuskog jezika. Najbolji rezultat ostvarila je učenica sa šifrom DIV.13, zabeleživši 21 poen na testu i odličan uspeh. Učenica DIV.13 završila je OOŠ „Vladislav Ribnikar“, ima položen ispit B2 nivoa francuskog jezika, pohađa privatne časove francuskog jezika, a takođe je postigla najviši rezultat među bilingvalnim učenicima na testu iz biologije na francuskom.

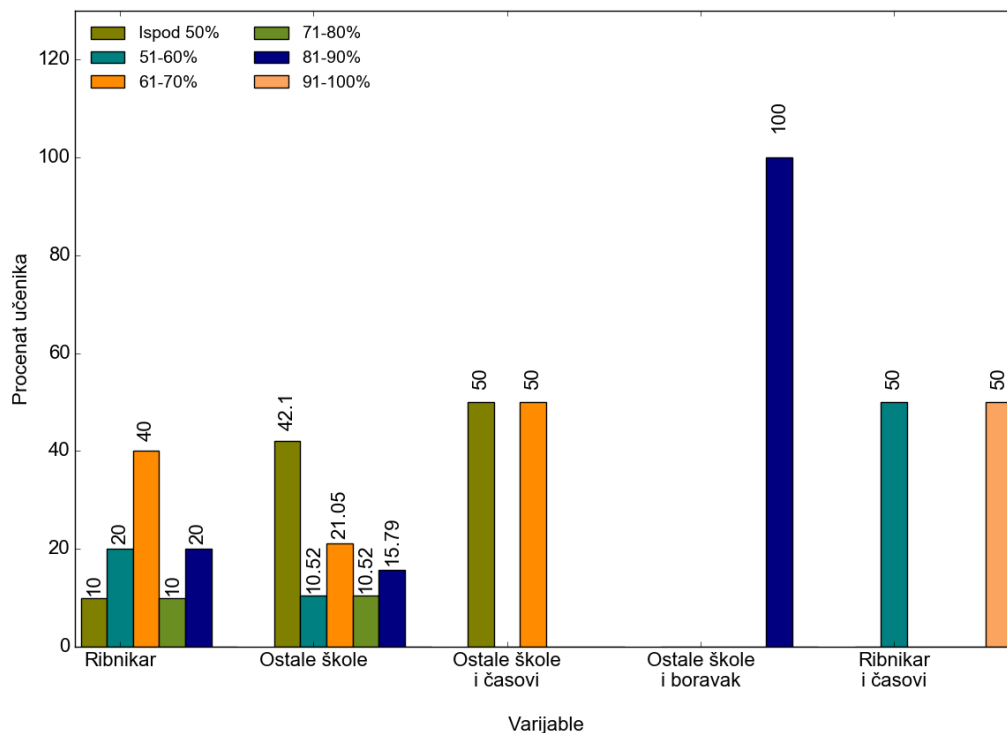
Tako je i većina ostalih učenika koja je učestvovala u testiranju pisane recepcije nivoa B2 bila uspešnija na ovom testu u odnosu na test iz istorije. Međutim, šestoro učenika je imalo bolji rezultat na testu iz istorije: učenica DIV.2 je zabeležila nezadovoljavajući uspeh na testu iz francuskog jezika, a na testu iz istorije minimalno zadovoljavajući uspeh; učenica DIV.5 nezadovoljavajući rezultat na testu iz francuskog jezika, a na testu iz istorije vrlodobar uspeh; učenica DIV.13 dovoljan rezultat na prvom i odličan na drugom testu; učenica DIV.28 takođe nezadovoljavajući rezultat na prvom i minimalno zadovoljavajući uspeh na drugom testu; učenica DIV.36 nezadovoljavajući uspeh na testu iz francuskog jezika, a dobar uspeh na testu iz istorije. Učenica DIV.37 je od minimalno zadovoljavajućeg uspeha na prvom našem testu poboljšala svoj rezultat do vrlodobrog uspeha iz istorije.

Budući da je većina ispitanika postigla bolji uspeh na testu pisane recepcije B2 nivoa BICS veština, možemo zaključiti da je test iz istorije bio zahtevniji upravo zato što je testirao akademsku CALP kompetenciju ispitanika. Pojedine kandidatkinje koje beleže suprotan trend dokazuju da je za postignuće na testu iz nejezičkog predmeta važan faktor bila sposobnost inferencije, a takođe i da stepen motivacije od testa do testa varira.

Pored toga, uviđamo da je postizanje pozitivnog rezultata na našem testu zavisilo od školskog uspeha ispitanika iz francuskog jezika. Ispitanici koji imaju odličan ili vrlodobar školski uspeh zabeležili su preko 50% tačnih odgovora. Izuzetak je samo troje učenika (DIV.3, DIV.17 i DIV.33) koji su imali nezadovoljavajući rezultat na našem testu, a ocenu 5 iz predmeta Francuski jezik. U njihovom slučaju takođe možemo govoriti o motivaciji i zalaganju prilikom izrade testa. Sa druge strane, uspeh iz Istorije nije imao značajan doprinos za bolji rezultat na našem testu, budući da ispitanici za koje imamo raspoložive podatke svi imaju ocenu odličan 5 iz ovog nastavnog predmeta.

Ovi podaci nam govore da je za izradu testa iz istorije znanje francuskog jezika predstavljalo važan faktor.

Drugi faktori koji su uticali na postignuće ispitanika su završena osnovna škola, učenje francuskog jezika u vannastavnom kontekstu i boravak u nekoj frankofonoj državi.



Grafikon 52. *Uspeh učenika dvojezičnih odeljenja četvrtog razreda na testu iz predmeta Istorija (na francuskom) – rezultati u odnosu na pet izdvojenih varijabli*

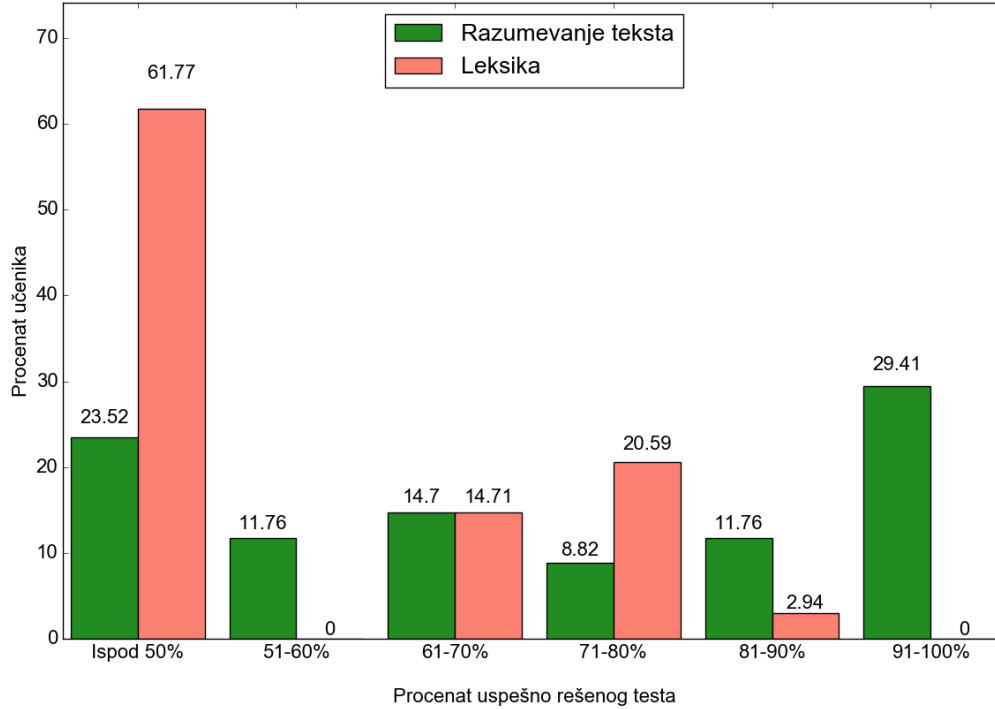
U prvoj podgrupi ispitanici su postigli od nezadovoljavajućeg do vrlodobrog uspeha, a u najvećem procentu dovoljan uspeh (40%). U drugoj podgrupi je takođe bilo učenika sa rezultatom od nezadovoljavajućeg do vrlodobrog uspeha, a ponovo su najbrojniji bili oni sa nezadovoljavajućim uspehom (42,1%). U podgrupi „Ostale škole i časovi“ polovina ispitanika je postigla nezadovoljavajući rezultat, a polovina dovoljan uspeh. Učenica koja je boravila u inostranstvu osvojila je vrlodobar uspeh. Na kraju, ispitanici koji su završili OoŠ „Vladislav Ribnikar“, a pohađaju časove francuskog jezika van redovne školske nastave, su

osvojili u jednakom broju minimalno zadovoljavajući i odličan rezultat (po 50%). Na osnovu ove podgrupe možemo videti da je postignuće na testu u mnogome zavisilo od individualnih sposobnosti učenika da primene stečena znanja, kao i od lične motivacije prilikom izrade testa.

Budući da je samo na osnovu grafikona teško zaključiti koja varijabla je najviše uticala na uspešno rešavanje testa i bolji uspeh iz istorije, upoređićemo ukupan procenat tačno rešenog testa po varijablama.

Ispitanici na koje se odnosi varijabla „Ostale škole i časovi“ tačno su rešili 50% testa, ispitanici iz podgrupe „Ostale škole“ rešili su 57,64% testa, „Ribnikar“ 67,05%, „Ribnikar i časovi“ 77,27% testa i najzad, sa 86,36% tačnih odgovora najuspešnija je bila učenica DIV.41 koja je boravila u inostranstvu. Dakle, kao ključni faktor postignuća na testu iz istorije izdvojio se boravak na frankofonom području. Ovo je očekivan podatak, budući da je učenica duži period bila uronjena u francuski jezik i intenzivno se služila ovim jezikom.

Dvojezični učenici su se pokazali uspešnijim na pitanjima vezanim za razumevanje čitanjem. Naime, oni su tačno rešili 70,22% pitanja na prvom delu testa sa prosečno 8,4 poena od mogućih 12. Sa druge strane, bilingvalni ispitanici su tačno rešili 52,06% pitanja o stručnim terminima zabeleživši uskupno 5,2 od mogućih 10 poena.



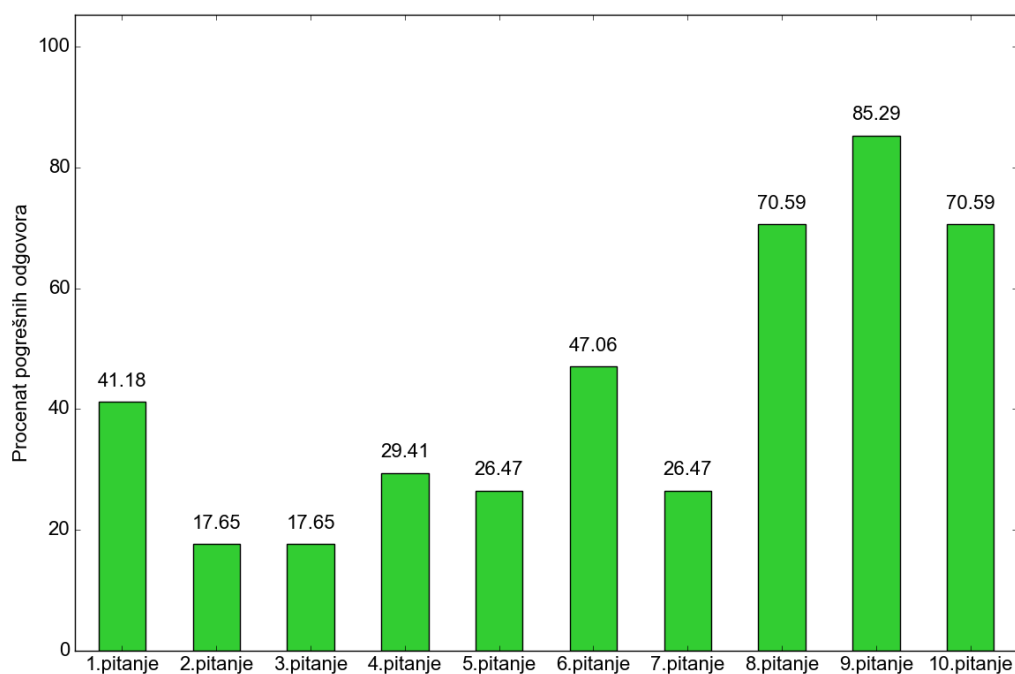
Grafikon 53. Poređenje postignuća učenika dvojezičnih odeljenja četvrtog razreda na zadacima koji se odnose na pisanu recepciju i leksiku na testu iz predmeta Istorija (na francuskom)

Kako vidimo na grafikonu br. 53, najveći procenat učenika je na prvom delu testa postigao odličan uspeh (29,41%), a na drugom delu zadatka nezadovoljavajući uspeh (61,77%). Na prvom delu testa je bilo najmanje ispitanika sa dobrim rezultatom (8,82%), a na zadacima o leksici sa vrlodobrim uspehom (2,94%).

Budući da su ispitanici ukupno tačno rešili preko polovine zadatka o pisanoj recepciji i u najvećem procentu zabeležili odličan uspeh, možemo zaključiti da se CLIL nastava sa njoj

svojtvenim pristupom i tehnikama pokazala uspešnom. Takođe, i usvajanje stručnih termina na francuskom jeziku je bilo produktino tokom CLIL nastave iz istorije, iako ne u jednakoj meri, jer su ispitanici na ovom delu testa postigli minimalno zadovoljavajući uspeh.

Ovu činjenicu dokazuje i grafikon br. 54 koji prikazuje gde su učenici najviše grešili.



Grafikon 54. *Procenat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima četvrtog razreda dvojezičnih odeljenja na testu iz istorije (na francuskom)*

Bilingvalni ispitanici su upravo postigli manji procenat grešaka – i to ispod 50% od 1. pitanja zaključno sa 7. pitanjem, koja se odnose na pročitani tekst. Preko 50% grešaka bilo je od 8. pitanja do 10. pitanja, koja su se upravo odnosila na definisanje i pronalaženje sinonima stručnih termina iz oblasti istorije.

Najmanji broj grešaka (po 17,65%) zabeležili smo u 2. i 3. pitanju zatvorenog tipa. U 2. pitanju se od kandidata očekivalo da označe cilj teksta među četiri ponuđena odgovora, dok se u trećem pitanju tražilo da označe opis koji najbolje odgovara kolonijalnom sistemu sa kraja XIX i početka XX veka.

Najveći procenat pogrešnih odgovora dvojezični ispitanici su zabeležili u 9. zadatku (85,29%). U ovom zadatku se od učenika očekivalo da među ponuđenim odgovorima označe sinonime koji bi najbolje zamenili tri reči iz teksta u skladu sa kontekstom u kojim su upotrebljeni u tekstu.

U 7. pitanju esejskog tipa CLIL ispitanici su imali prilike da iznesu svoj stav o kolonijalnom sistemu, i to na osnovu podataka koje su saznali iz teksta. Ovaj zadatak nam omogućuje da analiziramo pisanu produkciju učenika i u zavisnosti od toga da li su ispitanici odgovorili na temu i kako vladaju gramatičkom kompetencijom, mogli su da osvoje od 0 do 3 poena.

U zadacima smo uočili najviše morfosintaksičkih grešaka, zatim pravopisnih grešaka i omaški, a najmanje leksičkih grešaka. U nastavku ćemo navesti i tumačiti nekoliko upečatljivih primera.

Učenica DIV.5, koja je završila OOS „Vladislav Ribnikar“, a na testu zabeležila 90,91% tačnih odgovora, napisala je:

Je suis contre la colonisation, parce que ça aide au détriment culturelle des populations locales. Les pays qui ont les colonies ont une grande influence sur la qualité de vie dans les colonies.

Ovo je primer dobrog odgovora, budući da je učenica odgovorila na temu, izrazila i obrazložila stav zašto je protiv kolonijalizma. Pa ipak, možemo komentarisati izbor pojedinih reči koje bi odgovor činile boljim. Iz konteksta naslućujemo da je učenica umesto imenice *détriment* (pravilan oblik *le détrimet* na srpskom ima značenje šteta, uštrb) htela da upotrebi imenicu *la destruction*, što u srpskom znači uništenje, razaranje, od glagola *détruire* (to objašnjava i upotrebu prideva *culturelle* u ženskom rodu). Osim toga, zapažamo sintaksičku grešku kod konstrukcije glagola *aider* (*ça aide au détriment*, a trebalo bi da glagol bude direktno prelazan *ça aide le détrimet/la destruction*). Na kraju, umesto glagola *avoir* (*les pays qui ont les colonies*), smatramo da bi u ovom kontekstu bolje i preciznije rešenje bio glagol *posséder*.

Učenica DIV.8, sa 72,73% tačno rešenog testa i iz podgrupe „Ribnikar i časovi“, odgovorila je:

Elle a des côtés positifs et négatifs, les colonies ont un intérêt économique pour l'Europe et il y a l'exploitation des culture, mais les population locales sont des fois mises à travailler par la force.

U ovom odgovoru takođe vidimo jasno izražen podeljen stav kandidatkinje obrazložen sa tri argumenta. Od grešaka najpre uočavamo sintaksičku grešku koja utiče na smisao rečenice – upotrebu rastavnog veznika *mais* (*mais les population locales sont des fois mises à travailler par la force*). Ukoliko kulturnu eksploataciju smatramo negativnom stranom

kolonijalizma, kao i prisilan rad naroda u kolonijama, rastavni veznik je trebalo da stoji ispred nezavisne rečenice *il y a l'exploitation des culture*, umesto sastavnog veznika *et*. Takođe, beležimo i pravopisne greške – izostavljanje akcenta (*negatifs* umesto *négatifs*; *interet* umesto *intérêt*) kao i morfološke greške – slaganje imenica u množini (*des culture* umesto *des cultures*; *les population* umesto *les populations*).

Učenica DIV.13, istog profila, sa diplomom B2 iz francuskog jezika i 95,45% tačnih odgovora, zapisala je:

La colonisation a donné une avantage injuste aux métropoles, lorsque les indigénats et les autres pays devaient survivre avec leurs propres ressources (ou sand des ressources).

Za razliku od prethodnih odgovora, učenica DIV.13 nije koristila izraze za izražavanje mišljenja. Ipak, u odgovoru je iznela negativne strane kolonijalizma, te naslućujemo da je njeno mišljenje negativno. Osim toga, odgovor je jasan i precizan i leksički kvalitetan. Od grešaka izdvajamo morfološku grešku u rodu, verovatno pod uticajem srpskog jezika (*une avantage*, a treba *un avantage*) i dve pravopisne greške (*lorsque* umesto *lorsque*; *sand* umesto *sans*).

Na kraju, učenica DIV.36, iz podgrupe „Ostale škole“ i sa 70,45% tačnih odgovora, je odgovorila:

Je pense que la colonisations a beaucoup aidé les grand pays, mais je ne vois pas la colonisation comme une chose pour être fier parce que beaucoup de gens sont maltraités. Je pense que c'est la negatif presentation du force.

U ovom primeru kandidatkinja je takođe jasno obrazložila svoj stav, ali uočavamo da u drugoj rečenici jezičke greške blago remete lako razumevanje odgovora. Osim pravopisne i

morfološke, primećujemo značajnu sintaksičku grešku – redosled reči u rečenici (*c'est la negatif presentation du force* umesto *c'est la présentation négative de la force*). Pre svega uočavamo morfološke greške – pridev u množini (*les grand pays*, a treba *les grands pays*), pridev u ženskom rodu (*la negatif presentation* umesto *négative*), rod imenice (*du force* umesto *de la force* u ženskom rodu), broj imenice (*la colonisations* umesto *colonisation*, što je očigledno omaška, jer je u nastavku ista imenica u jednini tačno napisana). Najzad, u pridevu *negatif* postoji i pravopisna greška – nedostatak akcenta (*negatif*, a pravilo je *négatif*).

Na osnovu analiziranih odgovora možemo zaključiti da su se dvojezični ispitanici slobodno izražavali u svojim odgovorima, da su umeli da izraze svoje mišljenje, što se od njih i tražilo. Sličnosti u kvalitetu odgovora prisutne su u primerima ispitanica različitih jezičkih profila. Odgovore su formulisale svojim rečima, ne oslanjajući se na originalan tekst. Prisustvo pravopisnih, morfoloških, sintaksičkih i leksičkih greška u skladu je sa njihovim jezičkim nivoom¹⁸⁷ i uglavnom ne ugrožava razumevanje iskaza. Prisustvo različitih i brojnih grešaka ukazuje da su učenice pre svega vodile računa o sadržaju, a manje o formi odgovora, kao i da nedosledno primenjuju jezička pravila.

U 10. zataku otvorenog tipa na delu teksta o stručnoj terminologiji, od učenika se tražilo da objasne dve imenice iz teksta. Ovo su njihovi tipični odgovori:

¹⁸⁷ Detalji u vezi sa deskriptorima za nivo B2 dostupni su preko reference: Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier.

Métropole, n.

- *Les États Européennes (Grande Bretagne, France, Pays-Bas, etc.) qui gouvernent leurs territoires colonialles*
- *Les pays qui ont beaucoup d'influence sur des autres pays (leurs cité qui sont grand et ils s'expandent rapidement)*
- *Elle est représentée par des fonctionnaires, gère directement la colonie*
- *Le pays qui a la colonie*

Indigène, n.

- *Une personne habitant la territoire colonialle, mais d'origine de cette territoire*
- *La population locale des colonie et les colonie en generale. Les pays qui ont besoin d'une „missione civilisatrice“ ne sont pas civile au standard de les pays qui ont cet colonies*
- *Les indigènes sont les gens qui vivent aux pays colonials*

U ovim primerima vidimo da je većina ispitanika davala objašnjenje termina u vidu definicija i oslanjajući se na kontekst imenica iz originalnog teksta, što jeste bio cilj zadatka. Tako su metropole prikazane kao velike, uticajne sile, koje upravljaju kolonijama, dok je starosedelac definisan kao lokalna populacija, kolonizovan narod, stanovnik kolonija.

Kao i u prethodnom zadatku, ovde uočavamo isti tip grešaka. Pravopisne – (*colonialles* umesto *coloniales*; *en generale* umesto *en général*; *missione* pod uticajem italijanskog umesto *mission*), morfološke – rod i broj imenica i prideva (*qui sont grand* umesto *grands*; *leurs cité* umesto *cités*; *des colonie* umesto *colonies*; *cet colonies* umesto *ces colonies*; *les pays civile* umesto *civiles*), oblik prideva u množini (*colonials* umesto *coloniaux*-

hipergeneralizacija pravila o dodavanju slova „s“ za množinu prideva), leksičke greške – (*cit  * umesto *villes*, interferencija sa engleskim jezikom; *les gens qui vivent aux pays colonials* umesto *pays colonis  s*) i sintaksičke greške – sažimanje člana (*de les pays* umesto *des pays* – uticaj hipergeneralizacije jer pre toga u odgovoru stoji *qui ont besoin d'une „missionne civilisatrice“*).

I na primeru odgovora na ovo pitanje, vidimo da se kvalitet odgovora pre svega ogleda u njihovom sadržaju, dok su sa aspekta gramatičke kompetencije ispitanici zabeležili značajan broj grešaka.

Ovaj podatak možemo objasniti činjenicom da se tokom nastave nejezičkog predmeta od CLIL učenika pre svega traži tačnost u vezi sa sadržajem predmeta, dok je jezička tačnost u drugom planu.

VI.10.8.1. Kratak zaključak

Među dvojezičnim učenicima četvrtog razreda bilo je 70,6% ispitanika sa pozitivnim rezultatom, dok su u proseku tačno rešili 61,82% testa iz istorije na francuskom i ostvarili dovoljan uspeh. Na osnovu ovog podatka zaključujemo da je većina učenika bilingvalnih odeljenja uspešno rešila test, a da je njihova kognitivna akademska kompetencija iz istorije na dovoljnom nivou, kada je reč o receptivnoj veštini.

Više poena na testu zabeležili su ispitanici koji imaju bolje jezičko znanje, koji su bili više motivisani za rad, a najuspešnija podgrupa bila je „Ostale škole i boravak“.

Dvojezični ispitanici su više poena zabeležili na pitanjima u vezi sa pročitanim tekstom, nego na delu testa koji ispituje znanje iz leksike, što znači da su bolje savladali veštinu čitanja stručnog teksta iz ovog nejezičkog predmeta, nego vokabular iz ove oblasti.

Na osnovu rezultata analize odgovora, možemo reći da su CLIL ispitanici pokazali sposobnost globalnog razumevanja teksta, izdvajanja relevantnih podataka iz teksta, razumevanje ideja koje su date eksplicitno ili implicitno, sposobnost zaključivanja na osnovu konteksta i objašnjavanja termina.

U 7. zadatku produženog odgovora, većina učenika je jasno izrazila svoje mišljenje o zadatoj temi, uz česte pravopisne i morfološke, a ređe sintaksičke i leksičke greške, koje ipak ne dovode do nesporazuma.

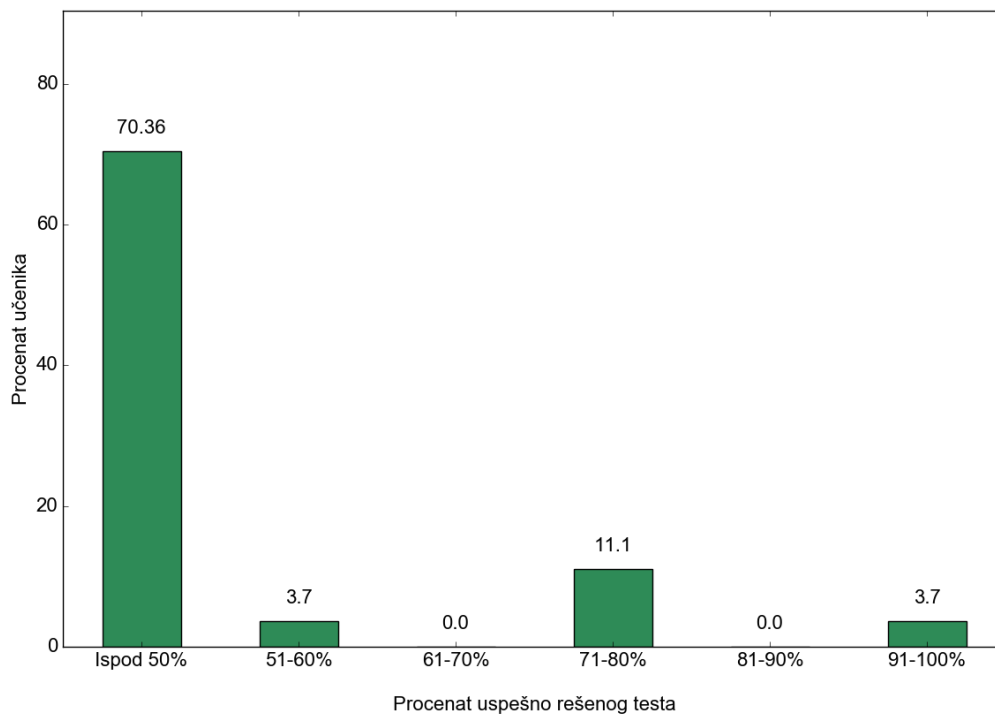
Na osnovu primera koje smo prikazali, možemo zaključiti da nivo pisane produkcije odgovara nivou pisane recepcije ispitanika.

VI.10.9. Testiranje učenika četvrtog razreda jednojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Istorija

Imajući u vidu da ispitanici ovog dela uzorka prate tradicionalnu nastavu francuskog jezika usmerenu ka usvajanju gramatičkih struktura i vokabulara vezanog za svakodnevni život, a da gradivo iz istorije usvajaju na srpskom jeziku, očekujemo da jednojezični učenici ne vladaju CALP kompetencijom iz ovog nejezičkog predmeta i da neće sa uspehom rešiti test iz istorije. U prilog ove pretpostavke ide i rezultat jednojezičnih učenika na testu iz francuskog jezika – oni su tačno rešili svega 32,86% testa.

Na testu iz istorije na francuskom jeziku imali smo 9 ispitanika iz Treće beogradske gimnazije i 18 ispitanika iz Desete beogradske gimnazije, što predstavlja uzorak od ukupno 27 ispitanika.

Prosečan broj poena na našem testu iznosi 7,1 od mogućih 22 poena, što predstavlja 32,27% tačno rešenog testa ili nezadovoljavajući uspeh. Svega 29,64% ispitanika zabeležilo je pozitivan rezultat, pruživši 51% tačnih odgovora ili više.



Grafikon 55. *Postignuće učenika četvrtog razreda jednojezičnih odeljenja na testu iz predmeta Istorija (na francuskom)*

Na osnovu prethodno iznetih podataka, jasno je da je najveći broj učenika (70,36%) postigao nezadovoljavajući uspeh. Zatim slede ispitanici sa dobrim uspehom (11,1%), dok treće mesto dele učenici sa minimalno zadovoljavajućim i odličnim uspehom (po 3,7%).

Dvoje učenika koji nisu potpisali svoje radove nisu zabeležili nijedan poen na testu.

Najveći broj poena (21 poen) zabeležio je učenik sa šifrom JIV.9, koji je završio OOS

„Vladislav Ribnikar“, ima položen *DELFL* ispit nivoa B2 i pohađa privatne časove francuskog jezika.

Većina učenika je na testu iz istorije na francuskom jeziku zabeležila slabiji uspeh nego na našem testu iz francuskog jezika, što smatramo očekivanim. Ukoliko učenici ne vladaju veštinom čitanja teksta na neku od tema iz svakodnevnog života, ne možemo očekivati da će se bolje pokazati na testu razumevanja čitanjem stručnog teksta, koji obiluje apstraktnim pojmovima i pisan je naučnim stilom.

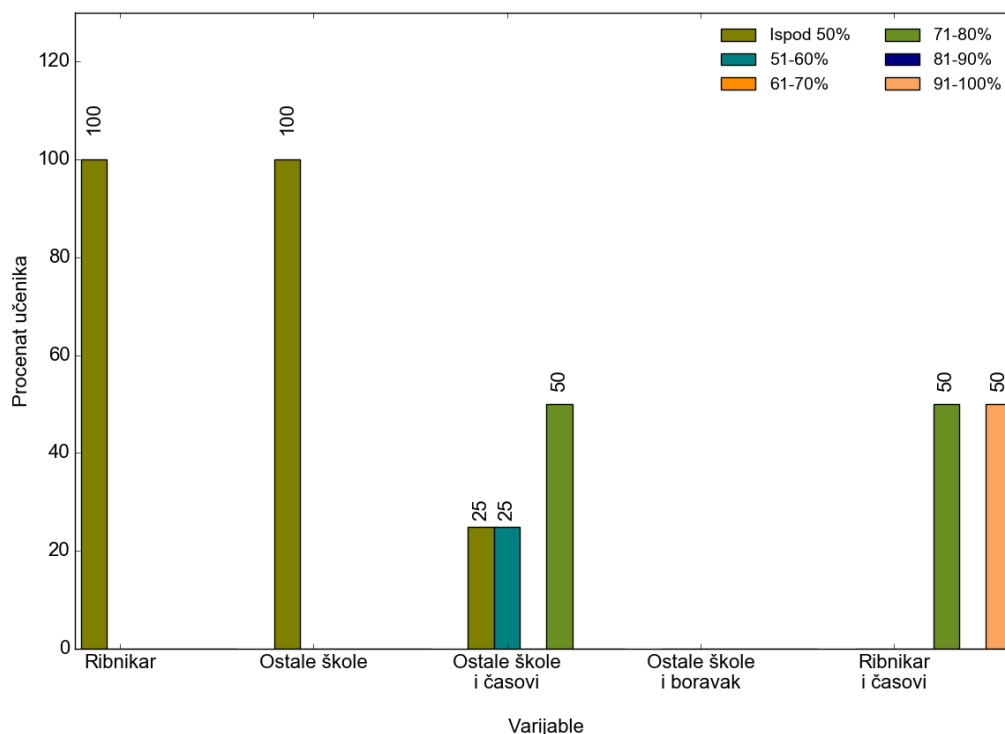
Međutim, učenik JIV.8 je imao dobar uspeh na oba testa, a par učenika je zabeležilo veći broj poena na testu iz nejezičkog predmeta. Tako je učenik JIV.9 na testu nivoa B2 postigao vrlodobar uspeh, a iz istorije odličan, dok je učenik JIV.12 na testu iz istorije zabeležio dobar, a na testu iz francuskog jezika nezadovoljavajući uspeh.

Ove podatke možemo tumačiti ličnom motivacijom učenika i individualnom sposobnošću inferencije.

Na ovom mestu možemo dodati da smo uočili pozitivnu korelaciju između školskog uspeha ispitanika iz predmeta Francuski jezik i rezultata na testu. 88,89% učenika koji imaju ocenu 5 iz ovog nastavnog predmeta tačno su rešili barem polovinu našeg testa, dok su oni sa vrlodobrim, dobrim i dovoljnim uspehom tačno rešili manje od 50% zadataka.

Korelacije između uspeha iz predmeta Istorija i uspeha na našem testu nije bilo. Ovaj podatak nam govori da su za izradu testa o pisanoj recepciji i poznavanju stručne terminologije iz istorije od velikog značaja bile lingvističke veštine kandidata. Nedovoljno znanje iz francuskog jezika rezultiralo je slabim rezultatom jednojezičnih učenika na našem testu iz istorije.

Ako analiziramo uticaj nezavisnih varijabli na postignuće jednojezičnih učenika na testu, dobićemo sledeće podatke (učenika koji su duže boravili na frankofonom području nije bilo):



Grafikon 56. *Uspeh učenika jednojezičnih odeljenja četvrtog razreda na testu iz predmeta Istorija (na francuskom) – rezultati u odnosu na pet izdvojenih varijabli*

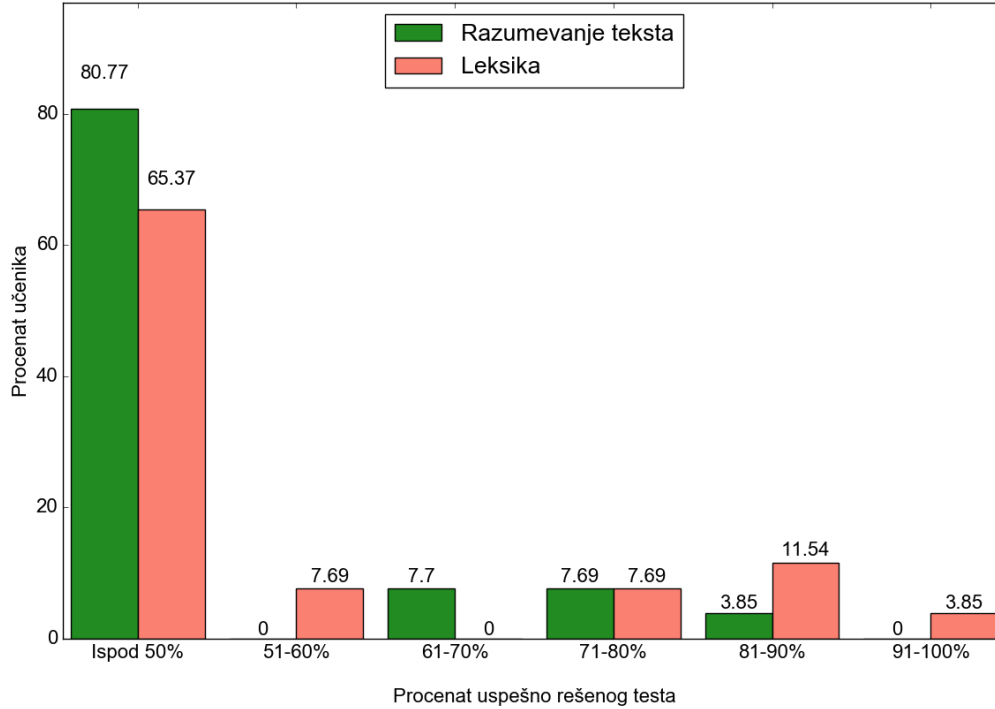
Svi ispitanici na koje se odnose varijable „Ribnikar“ i „Ostale škole“ zabeležili su nezadovoljavajući uspeh. Ispitanici koji su pohađali običnu osnovnu školu, a imaju „pomoć sa strane“ iz francuskog jezika osvojili su dobar uspeh (50% ispitanika), i u dvostruko manjem procentu nezadovoljavajući i minimalno zadovoljavajući uspeh (po 25%).

Ispitanici iz poslednje podgrupe bili su najsupešniji, jer su osvojili dobar i odličan rezultat (po 50%).

Dakle, možemo slobodno reći da je ključni faktor za bolji uspeh na testu iz istorije među jednojezičnim učenicima bila završena OOŠ „Vladislav Ribnikar“ u kombinaciji sa dodatnim časovima francuskog jezika.

Ovaj podatak još jedan je dokaz da je od presudnog uticaja za postignuće na testu ovog nejezičkog predmeta imalo vladanje jezičkim veštinama. Ispitanici iz poslednje podgrupe imaju duže stiču znanja iz francuskog jezika i imaju pojačan intenzitet učenja stranog jezika i tokom i izvan škole.

Ispitanici iz jednojezičnih odeljenja bili su nešto uspešniji na pitanjima vezanim za stručnu terminologiju nego za pisanu recepciju. Oni su postigli 3,2 od mogućih 12 poena – 26,39% tačnih odgovora – na prvom delu testa koji se odnosi na razumevanje čitanjem, dok su na pitanjima o stručnom rečniku postigli prosečno 4 poena od maksimalnih 10 – 39,81% tačno rešenog testa.

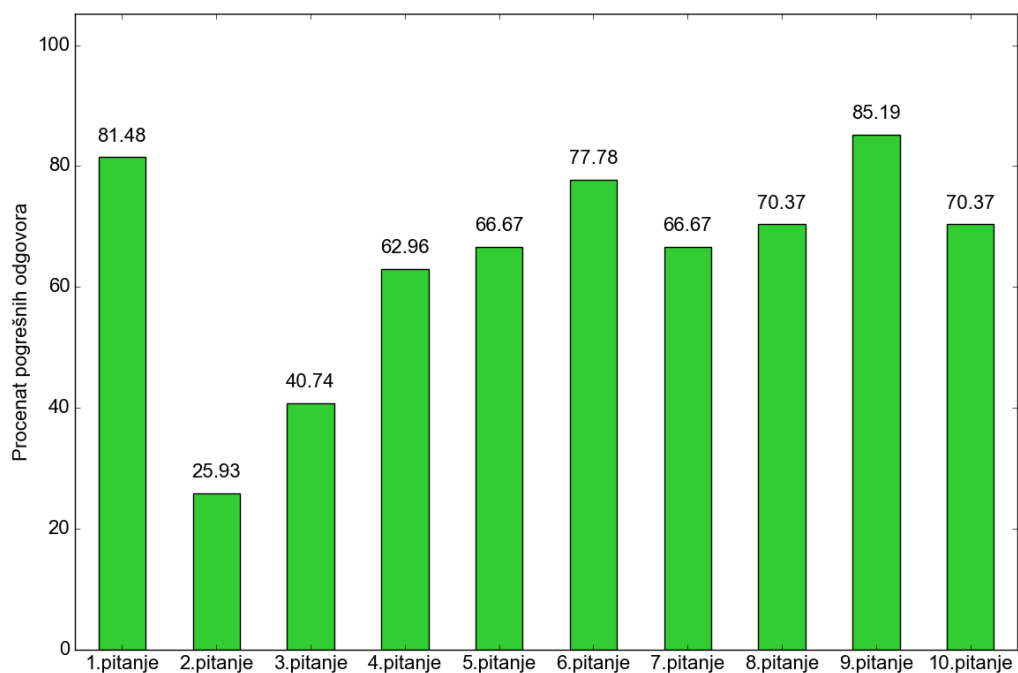


Grafikon 57. *Poređenje postignuća učenika četvrtog razreda jednojezičnih odeljenja na zadacima koji se odnose na pisanu recepciju i leksiku na testu iz predmeta Istorija (na francuskom)*

Kao što je prikazano na grafikonu br. 57, jednojezični učenici su na prvom delu testa u najvećem broju zabeležili nezadovoljavajući uspeh (80,77%), zatim dovoljan (7,7%), dobar (7,69%) i vrlodobar uspeh (3,85%). Oni su na drugom delu testa u najvećem procentu (65,37% ispitanika) imali nezadovoljavajući uspeh, zatim vrlodobar rezultat (11,54%), minimalno zadovoljavajući i dobar (po 7,69%) i najzad odličan uspeh (3,85%).

Ovakav rezultat nije iznenađujući budući da učenici četvrtog razreda jednojezičnih odeljenja nisu navikli da tokom nastave francuskog jezika obrađuju stručne tekstove iz istorije, a tokom nastave istorije usvajaju stručnu terminologiju na srpskom jeziku.

Sada ćemo se osvrnuti na procenat netačnih odgovora ispitanika i njihove odgovore u dva važna zadatka na našem testu, na kojima je prigodno analizirati upravo njihove lingvističke veštine.



Grafikon 58. Procenat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima četvrtog razreda jednojezičnih odeljenja na testu iz istorije (na francuskom)

Na prvi pogled, učenici su zabeležili veliki broj netačnih odgovora na svim pitanjima. Među zadacima koji se odnose na pročitani tekst najmanje netačnih odgovora beležimo u 2. pitanju zatvorenog tipa (25,93%) gde je trebalo prepoznati cilj teksta, dok je najviše grešaka bilo u 1. pitanju otvorenog tipa (81,48%), u kojem je trebalo odrediti teme tri odvojene celine u tekstu.

Najviše grešaka na delu teksta o stručnoj leksici ispitanici su zabeležili u 9. pitanju sa višestrukim izborom (85,19%), gde se od njih očekivalo da označe sinonim koji bi najbolje mogao da zameni tri zadate reči u tekstu. Nešto manje netačnih odgovora zabeležili smo na preostala dva pitanja ovog dela testa (po 70,37%) u kojima se tražilo prepoznavanje definicije pojmova i objašnjenje zadatih reči.

Na osnovu grafikona takođe vidimo da su učenici na prvom delu testa manje netačnih odgovora dali u zatvorenim pitanjima, dok tip pitanja nije imao uticaj na davanje odgovora na poslednja tri pitanja o leksici.

Napominjemo da je većina ispitanika ostavljala prazna mesta za odgovor u otvorenom tipu pitanja, to jest od 4. zadatka do 7. zadatka. Čini se da učenici nisu ni pokušavali da formulišu svoj odgovor, što možemo tumačiti nedostatkom znanja i samopouzdanja ili pak nedostatkom motivacije prilikom učešća u našem istraživanju.

U 7. pitanju učenici su imali prilike da daju svoje mišljenje o kolonijalizmu. U ovom pitanju možemo analizirati produktivni rečnik ispitanika i njihovo vladanje gramatičkom kompetencijom.

U prvi mah primećujemo da su odgovori učenika uglavnom kratki, ograničenog leksičkog fonda, da pojedini učenici nisu odgovorili na zahtev zadatka ili da nisu dovršili svoj

odgovor. Zabeležili smo takođe značajan broj pravopisnih i morfosintaksičkih grešaka. Evo i nekoliko odgovora u kojima su ispitanici ispunili zahtev zadatka:

Učenica JIV.4, iz podgrupe „Ribnikar i časovi“, sa 79,55% tačnih odgovora na testu, odgovorila je:

Je pense que dans l'âge moderne c'est important de respecter les populations qui étaient colonisées et de les aider d'être indépendantes, surtout au sense économique.

Ovo je primer veoma kvalitetnog odgovora – učenica je u odgovoru srednje dužine jasno iznela i obrazložila svoj stav, pritom formulišući odgovor isključivo svojim rečima i uz samo jednu sintaksičku grešku – predlog u glagolskoj konstrukciji (*les aider d'être indépendantes* umesto *à être indépendantes*).

Učenik JIV.8, sa 72,73% tačno rešenog testa i iz podgrupe „Ostale škole i časovi“, napisao je:

C'est un systeme qui n'ai pas correct pour les colonies mais le benefit économique pour les colonisateurs est undoutable.

Učenik je takođe ispunio zahtev zadatka, izložio svoj stav o zadatoj temi i dao razlog takvog mišljenja. Međutim, ovde beležimo više grešaka nego u prethodnom odgovoru, koje ipak ne narušavaju smisao iskaza. Reč je o sintaksičkim greškama – zamena glagola *être* glagolom *avoir* pod uticajem homofonije (*un systeme qui n'ai pas correct* umesto *qui n'est pas correct*), pravopisnim greškama – izostavljanje akcenata (*systeme* umesto *ystème*; *économique*, a treba *économique*), leksičkim greškama usled interferencije sa srpskim ili engleskim jezikom (*le benefit* umesto *le bénéfice*) i morfološkim greškama pod uticajem

engleskog jezika – upotreba nepostojećeg oblika prideva (*undoutable*, pod uticajem engleskog jezika *undoubtable*, a umesto *indubitable*).

Učenik JIV.27, sa 50% tačnih odgovora na testu, koji spada u podgrupu „Ostale škole“, dao je sledeći odgovor:

C'est mauvais et c'est la cause de pauvreté et de la moins d'égalité entre les gens.

U ovom kraćem odgovoru u odnosu na prethodne, primetni su siromašniji leksički fond i slabije razvijena sintaksa. Uprkos tome, učenik je uspeo da jasno izrazi svoj stav. Greške koje beležimo su pravopisne – izostavljanje akcenta (*pauvrete* umesto *pauvrété*; *egalite* umesto *égalité*) i sintaksičke – upotreba partitivnog člana (*la cause de pauvreté* umesto *la cause de la pauvrété*; *la cause [...] de la moins d'égalité*, usled hipergeneralizacije sa prethodnim kontekstom).

Na kraju, učenik JIV.33 istog jezičkog profila i sa 27,27% tačnih odgovora, napisao je:

Non étiquement et moralement. Aucun homme ne mérite d'être dans une cage.

Kao i u prethodnom odgovoru, i u ovom primeru primećujemo da ispitanik ima ograničen leksički fond i nerazvijenu sintaksu. U prvoj rečenici vidimo uticaj srpskog jezika na sintaksičku konstrukciju. U srpskom jeziku rekli bismo neetički i nemoralno, što je učenik doslovno preveo na francuski jezik u svom odgovoru, dok bi pravilan oblik pune rečenice bio *ce n'est pas étique ni moral*. U drugoj rečenici uočavamo sistematsko izostavljanje akcenta (*homme ne merite* umesto *mérite*; *etre*, a treba *être*).

Na osnovu analiziranih odgovora, možemo zaključiti da je kvalitet pisane produkcije (vladanje gramatičkom kompetencijom i sposobnost izražavanja sopstvenog stava) u ovom

uzorku zavisio od trajanja i intenziteta učenja francuskog jezika, budući da su učenici iz podgrupe „Ribnikar i časovi“ i „Ostale škole i časovi“ pružili mnogo kvalitetnije odgovore.

Među malobrojnim odgovorima u 10. pitanju otvorenog tipa u kojem se traži objašnjenje dva termina iz teksta, možemo navesti sledeće:

Métropole, n.

- *La pays qui controle les colonies*
- *Un grande pays qui a eu les colonies*
- *Une ville avec plus d'un million d'habitants*

Indigène, n.

- *Une territoire qui n'est pas connu pour les peuples européens, colonisé et avec les peuples locals pas respecté par les métropoles*
- *La population qui sont nativé d'un territoire*
- *C'est la place ou la personne est née*

Uprkos pravopisnim, morfološkim, sintaksičkim greškama koje su slične onima iz prethodnog pitanja, malobrojni jednojezični ispitanici uspeli su da definišu dva zadata pojma.

Kao definiciju pojma metropola, prvi primer predstavlja objašnjenj značenja u kontekstu teksta, što smo u ovom zadatku očekivali, dok druga dva primera opisuju značenje imenice u značenju veliki grad, što je češći kontekst u kome se ova reč javlja u srpskom jeziku.

Drugi pojam jednojezični učenici su objašnjavali kao kolonizovanu teritoriju sa lokalnim stanovništvom, mesto rođenja pojedinca ili autohtoni narod. Budući da je reč o starosedeoocu, prvi i treći primer nisu prihvatljivi.

Greške koje se javljaju u 10. zadatku su pravopisne – izosavljanje akcenta (*controle* umesto *contrôle*; *ou* umesto *où*, jer se radi o relativnoj zamenici mesta), morfološke – rod imenice i prideva (*la pays* umesto *le pays*; *un grande pays* umesto *un grand pays*; *une territoire*, a treba *un territoire*), množina prideva (*locals* umesto *locaux*, pod uticajem hipergeneralizacije pravila o građenju množine dodavanjem slova „s“), zatim sintaksičke greške – kongruencija glagola/participa sa subjektom (*la population qui sont* umesto *la population qui est*; u rečenici *une territoire qui n'est pas connu pour les peuples européens, colonisé* umesto predloga *pour* treba upotrebiti *par*, jer je reč o pasivu) i na kraju leksičke greške – upotreba nepostojećeg oblika prideva (*nativé* umesto *natif*).

VI.10.9.1. Kratak zaključak

Budući da je tek trećina jednojezičnih učenika prešla prag od 51% tačnih odgovora, a da su u proseku rešili takođe oko trećine zadataka (32,27%) možemo zaključiti da većina učenika jednojezičnih odeljenja četvrtog razreda nije savladala CALP kompetenciju na receptivnom nivou iz oblasti istorije, čime se potvrđuje naša izvorna hipoteza.

Najuspešniji ispitanici na testu bili su učenici iz podgrupe „Ribnikar i časovi“, pošto su osvojili dobar i odličan uspeh.

Ovi podaci pokazuju da je uslov za postignuće na testu iz istorije bilo poznavanje francuskog jezika, a ne sadržaja iz nejezičkog predmeta.

Kada govorimo o analizi pogrešnih odgovora, jednojezični ispitanici su zabeležili veliki broj netačnih odgovora, a i češće su izbegavali odgovore na otvorenim pitanjima.

Kada je reč o veštinama koje se vezuju za čitanje, jednojezični ispitanici su većinom pokazali da razumeju glavni cilj teksta i da prepoznaju informaciju koja u tekstu nije eksplicitno data.

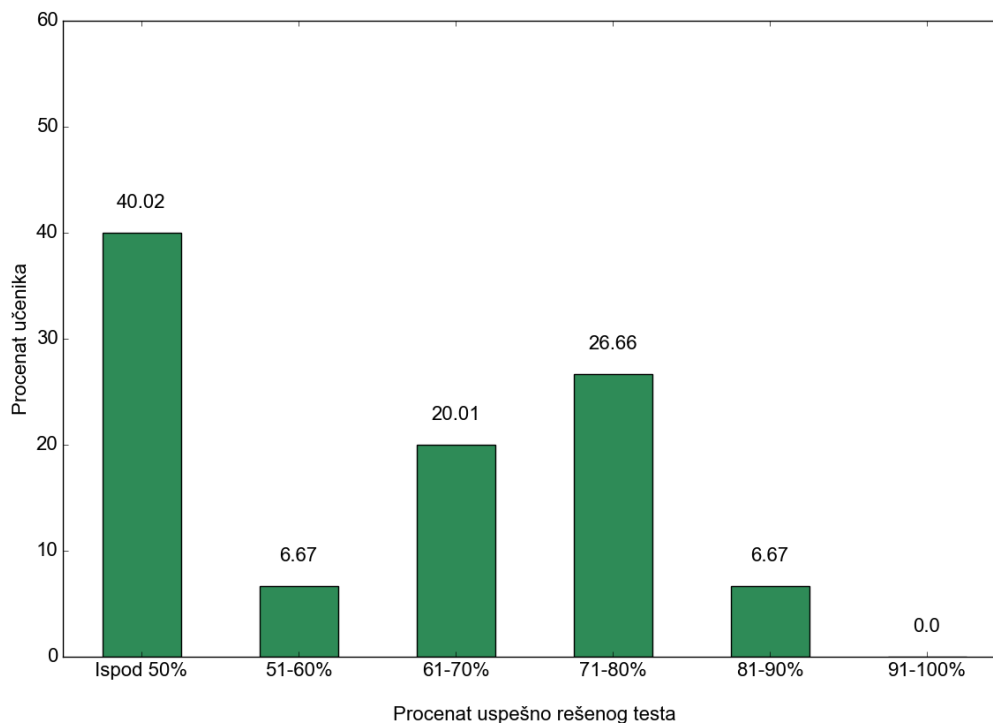
U otvorenim odgovorima pokazalo se da učenici koji duži niz godina stiču znanja iz francuskog jezika, a uče ga i uporedo sa nastavom u gimnaziji imaju bolju pisanu produkciju – morfosintaksička tačnost, bogatstvo rečnika i koherentnost. To je očekivan podatak s obzirom na to da jednojezični učenici tokom redovne nastave francuskog jezika često razvijaju isključivo gramatičku kompetenciju, a ne i pisanu produkciju. Takođe, vidno je odsustvo primene pravopisnih i morfosintaksičkih pravila.

VI.10.10. Testiranje učenika četvrtog razreda Filološke gimnazije u Beogradu (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Istorija

Kada uzmemo u obzir činjenicu da je za razumevanje svakog, pa i stručnog teksta neophodno poznavanje jezika, a da su filološki ispitanici na testu iz francuskog jezika zabeležili solidan uspeh – 72,21% učenika sa pozitivnim rezultatom – i pokazali da vladaju B2nivoom na receptivnom nivou francuskog jezika, očekujemo da će im lingvistička znanja pomoći u cilju uspešnog rešavanja testa pisane recepcije iz istorije.

U našem testiranju iz istorije na francuskom jeziku učestvovalo je 15 učenika četvrtog razreda Filološke gimnazije u Beogradu.

Ukupno 59,98% ispitanika postiglo je pozitivan uspeh, tačno rešivši više od polovine zadataka na testu. Prosečan broj poena koji su učenici postigli je 12 od mogućih 22 poena, što predstavlja 54,55% tačnih odgovora i minimalno zadovoljavajući uspeh.



Grafikon 59. *Postignuće učenika četvrtog razreda Filološke gimnazije na testu iz predmeta Istorija (na francuskom)*

Najveći broj učenika (40,02%) zabeležio je nezadovoljavajući uspeh, zatim je 26,66% ispitanika postiglo dobar uspeh, 20,01% dovoljan i po 6,67% minimalno zadovoljavajući i vrlodobar uspeh. Ispitanika sa odličnim uspehom nije bilo.

Učenica sa šifrom FIV.1 zabeležila je 3,5 poena, što predstavlja 15,91% rešenog testa i nezadovoljavajući uspeh, a i najniži broj poena među filološkim učenicima. Ona je na testu iz francuskog jezika postigla dovoljan uspeh. Sa druge strane, najbolji rezultat bio je 18 poena i vrlodobar uspeh, koliko je zabeležio ispitanik koji nije potpisao svoj rad. Dve trećine ispitanika postiglo je bolji uspeh na testu iz francuskog jezika, dok je četvoro učenika osvojilo bolji uspeh na testu iz istorije. Učenica FIV.6 je na testu iz francuskog jezika postigla dovoljan, a na testu iz istorije dobar uspeh; učenica FIV.13, koja ima zvanično položen ispit nivoa B2, postigla je minimalno zadovoljavajući uspeh na prvom, a dovoljan uspeh na drugom testu; učenica FIV.14 je na prvom testu zabeležila nezadovoljavajući, a na testu iz istorije dobar uspeh; učenica sa šifrom FIV.17 je na testu iz francuskog jezika postigla minimalno zadovoljavajući uspeh, a na testu iz istorije dobar uspeh. U slučaju ove četiri ispitanice možemo govoriti o individualnoj sposobnosti inferencije i različitom stepenu motivacije prilikom izrade različitih testova.

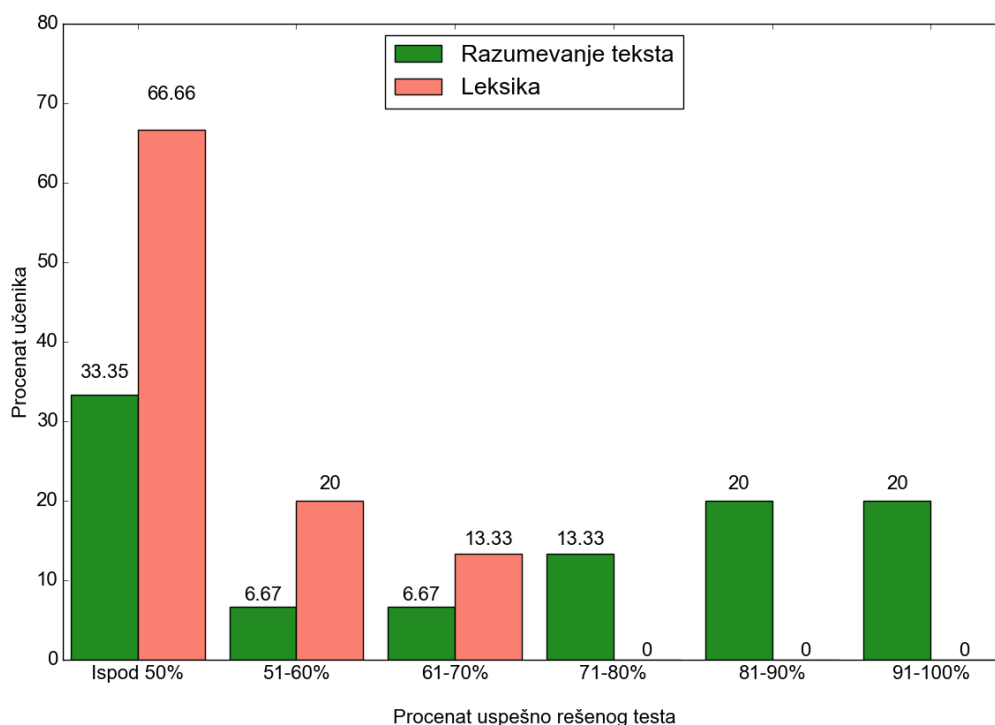
Budući da u ovoj testiranoj grupi nema ispitanika na koje bismo primenili pet varijabli koje smo izdvojili u ostale dve testirane grupe, postignuće filoloških ispitanika na testu jedino možemo tumačiti u odnosu na njihov školski uspeh.

Na osnovu podataka kojima raspolažemo, učenici koji imaju ocenu vrlodobar 4 ili ocenu odličan 5 iz predmeta Francuski jezik postigli su zadovoljavajući uspeh na našem testu iz istorije, tačno rešivši barem 51% zadataka. Učenici koji imaju ocenu dobar 3 iz jezičkog predmeta zabeležili su nezadovoljavajući uspeh na našem testu. Jedini izuzetak je učenica FIV.1 koja u gimnaziji iz Francuskog jezika ima ocenu odličan 5, a na testiranju je zabeležila nezadovoljavajući uspeh i najniži rezultat. Ako uporedimo školski uspeh iz predmeta Istorija i rezultate na našem testu, primetićemo da su učenici sa dobrim,

vrlo dobrim i odličnim uspehom na testu postigli zadovoljavajući uspeh, dok je učenica FIV.12 sa ocenom dovoljan 2 na testu zabeležila nezadovoljavajuću uspeh.

Imajući u vidu da su ispitanici sa boljim uspehom iz predmeta Francuski jezik i boljim rezultatom na testu iz francuskog jezika osvojili više poena na testu iz istorije, a da školski uspeh iz predmeta Istorija nije bio snažan faktor postignuća na testu iz istorije na francuskom jeziku, možemo zaključiti da su jezičke veštine učenika bile presudan faktor na testu za razumevanje sadržaja stručnog teksta iz istorije.

Ukoliko uporedimo uspeh filoloških ispitanika na prvom delu testa koji se odnosi na razumevanje čitanjem, i na drugom delu o jezičkoj materiji, podaci govore da su ispitanici bili uspešniji na pitanjima o pročitanoj materiji. Ispitanici su na prvom delu testa prosečno imali 7,8 od mogućih 12 poena – 65,28% tačno rešenih pitanja i dovoljan uspeh, dok su na zadacima iz leksike osvojili 4,1 od mogućih 10 poena – 41,33% tačno rešenih pitanja i nezadovoljavajući uspeh.



Grafikon 60. Poređenje postignuća učenika četvrtog razreda Filološke gimnazije na zadacima koji se odnose na pisanu recepciju i leksiku na testu iz predmeta Istorija (na francuskom)

Najveći procenat učenika je na prvom delu testa zabeležio nezadovoljavajući uspeh (33,35%), dok je najmanje bilo ispitanika sa minimalno zadovoljavajućim i dovoljnim rezultatom (po 6,67%).

Na pitanjima vezanim za stručnu terminologiju takođe je bilo najviše ispitanika sa nezadovoljavajućim rezultatom (66,66%), a najmanje sa dovoljnim uspehom (13,33%).

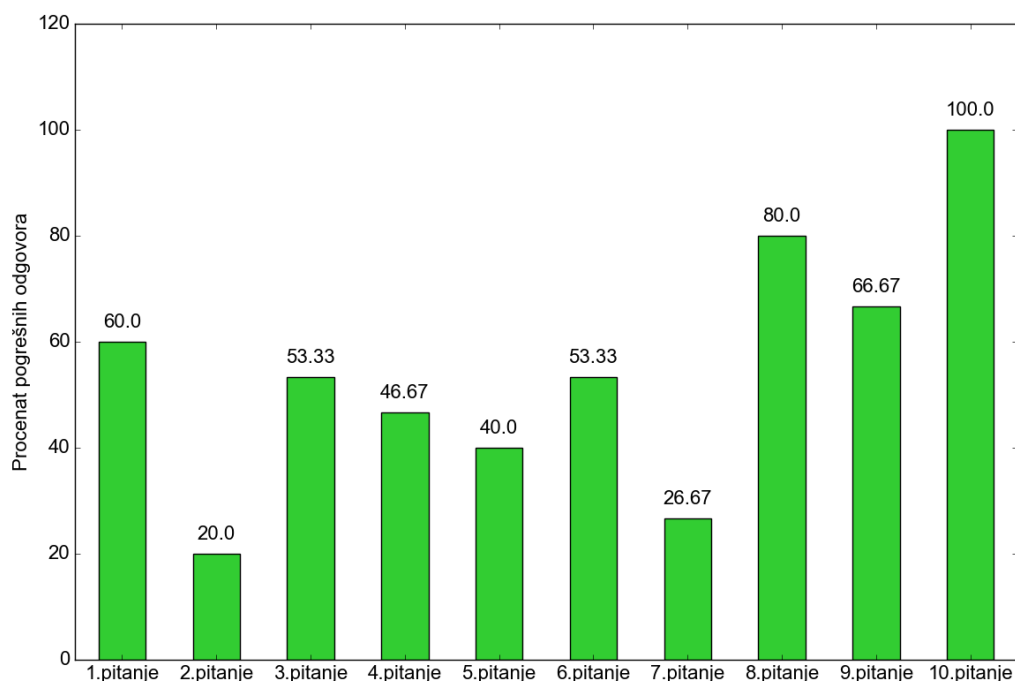
Važno je istaći da je bilo ispitanika koji su na pitanjima o pisanoj recepciji ostvarili

vrlo dobar i odličan uspeh (po 20%), dok nijedan učenik nije osvojio ovakav rezultat na pitanjima u vezi sa leksikom.

Očekivano je da filološki učenici imaju manji broj poena na delu testa koji se odnosi na leksiku, jer nastavu nejezičkog predmeta prate na srpskom jeziku i nisu dužni da usvajaju apstraktne termine iz istorije na stranom jeziku.

Filološki ispitanici su zabeležili značajan broj netačnih odgovora u gotovo svim pitanjima, i to nezvezano za tip zadatka.

Na sledećem grafikonu se takođe jasno vidi da su filološki ispitanici bili bolji na pitanjima o pročitanoj tekstu, budući da su najviše grešaka zabeležili na poslednja tri pitanja u vezi sa leksikom.



Grafikon 61. *Procentat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima četvrtog razreda Filološke gimnazije na testu iz istorije (na francuskom)*

Kako je prikazano na grafikonu br. 61, najmanje grešaka na prvom delu testa (od prvog do sedmog zadatka) učenici su zabeležili u 2. pitanju zatvorenog tipa (20% netačnih odgovora), u kojem se tražilo da učenici navedu koji je cilj pročitano g teksta među četiri ponuđena odgovora. Sa druge strane, najviše netačnih odgovora beležimo u 1. zadatku otvorenog tipa, gde je trebalo svojim rečima navesti glavne teme o kojima tekst govori. Na zadacima u vezi sa terminologijom iz istorije, u poslednjem pitanju otvorenog tipa nijedan ispitanik nije uspeo da pruži tačno objašnjenje za obe zadate reči. I druga dva pitanja – 8.

zadatak i 9. zadatak – koja se odnose na definisanje stručnih termina i sinonime, učenicima su zadala dosta poteškoća (80% i 66,67% grešaka).

Zanimljiv je podatak da su filološki ispitanici zabeležili manje grešaka na otvorenom tipu pitanja – od 4. zadatka do 7. zadatka – što nam ukazuje da nemaju otpor prema otvorenom tipu pitanja, da su ozbiljno pristupili izradi testa (nisu preskakali pitanja kao jednojezični učenici), a imaju i razvijen leksički fond da formulišu sopstvene odgovore.

U 7. zadatku smo pitali učenike o njihovom mišljenju na temu kolonijalizma.

Prilikom analize jezičkog sadržaja odgovora, ustanovili smo da su ispitanici zabeležili najviše morfosintaksičkih, zatim pravopisnih grešaka i na kraju greške vezane za vokabular.

Ovde ćemo izdvojiti i analizirati nekoliko relevantnih odgovora filoloških ispitanika.

Učenica FIV.2 sa 64,91% tačno rešenog testa odgovorila je:

Les pays qui sont les colonies doivent devenir indépendants et ils doivent diriger son économie parce que ils ont droit d'avoir son propre pays.

Učenica FIV.4 sa 72,73% tačno rešenih pitanja je navela sledeće:

Je suis contre la colonisation parce que chaque population a droit d'avoir sa propre culture, langue et religion et personne ne peut pas la forcer à faire ce qu'elle ne veut pas.

Učenica FIV.13 sa 70,45% tačnih odgovora napisala je:

Je suis contre la colonisation parce ce que ce sont 3 ou 4 pays qui gagne et la reste du monde reste sans rien.

U sva tri primera, učenice su odgovorile na postavljeni zahtev zadatka, jer su iznele svoje mišljenje protiv kolonijalizma, navodeći po par razloga takvog stava.

Najkvalitetniji odgovor sa aspekta preciznosti, koherentnosti i jezičke forme je drugi po redu primer. Učenica je zabeležila jednu sintaksičku grešku – odričan oblik (*personne ne peut pas umesto personne ne peut* – hipergeneralizacija pravila da se za građenje odričnog oblika koriste prilozi *ne* i *pas*).

U prvom primeru, učenica je zabeležila dve pravopisne greške – izostavljanje akcenta (*economie* umesto *économie*) i elizije (*parce que ils ont* umesto *parce qu'ils ont*) i jednu morfološku grešku – slaganje prisvojnog prideva sa posesorom (*ils doivent diriger son economie* umesto *leur économie*; *ils ont droit d'avoir son propre pays*, a treba *leur propre pays*).

U trećem primeru beležimo jednu pravopisnu omašku (*parce ce que* umesto *parce que*, verovatno nepažnjom ubačen determinant *ce*), kao i značajne morfosintaksičke greške – rod imenice (*la reste*, a treba *le reste*) i kongruencija glagola sa subjektom (*3 ou 4 pays qui gagne*, a treba *qui gagnent*).

Kao što vidimo iz prethodnih primera, filološki učenici su davali kratke, ali jasno formulisane odgovore u 7. zadatku uz povremene pravopisne i morfosintaksičke greške koje ipak ne narušavaju razumevanje njihovih iskaza.

10. zadatak je takođe bio otvorenog tipa, ali je trebalo objasniti dva termina iz teksta i to u odnosu na kontekst u kojem su upotrebljene. I za ovaj zadatak ćemo navesti po nekoliko primera.

Métropole, n.

- *Le pays qui a la colonie*
- *La pays qui a conquis une territoire*
- *Une ville très grande*
- *Les grandes villes des empires, leurs capitales*

Budući da tekst govori o kolonijalizmu, te je imenica upotrebljena u značenju države-matrice, prva dva primera su objašnjenje ove imenice koje smo tražili, objašnjenje pojma u skladu sa kontekstom iz originalnog teksta. U druga dva odgovora objašnjeno je drugo značenje ove polisemične imenice – veliki grad, metropola. Osim toga, u odgovorima ponovo zapažamo pravopisnu grešku – pogrešno upotrebljen akcenat (*trés* umesto *très*) i morfološku grešku – rod imenice (*une territoire* umesto *un territoire*).

U drugom delu zadatka dobili smo manji procenat odgovora.

Indigène, n.

- *La personne qui est colonié, ceux qui ne vivent pas aux empires*
- *La soumission d'une population, quand une population a l'infériorité par rapport à une autre*

Prvi primer predstavlja tačan odgovor budući da opisuje ljude koje žive u kolonijama, dok se u drugom primeru govori o činu pokoravanja jednog naroda, a ne o stanovništvu. Od jezičkih grešaka izdvajamo samo jednu morfosintaksičku grešku – slaganje participa perfekta sa gramatičkim subjektom (*la personne qui est colonié*, a pravilno je *la personne qui est colonisée*) i jednu leksičku iz prethodnog primera – upotreba nepostojećeg oblika reči (*colonié* umesto *colonisé*).

VI.10.10.1. Kratak zaključak

Budući da je 59,98% filoloških učenika četvrtog razreda prešlo prag od preko 50% tačno rešenog testa iz istorije na francuskom jeziku, za njih možemo reći da su uspešno savladali test. Prosečan broj poena na testu bio je 54,55%, što znači da su postigli minimalno zadovoljavajući uspeh, te možemo reći da je i njihov nivo CALP kompetencije iz oblasti istorije minimalno zadovoljavajući.

Bolji uspeh na testu iz istorije na francuskom postigli su učenici koji imaju bolji školski uspeh iz predmeta Francuski jezik, kao i bolji rezultat na testu iz francuskog jezika. Na osnovu ovog saznanja zaključujemo da postoji pozitivna korelacija između jezičkog znanja ispitanika i njihovog postignuća na testu iz nejezičkog predmeta.

Filološki ispitanici su se bolje snašli na zadacima o pročitanoj tekstu nego na delu testa koji ispituje poznavanje stručnog vokabulara, što je i očekivan rezultat, budući da su filološki učenici tokom nastave francuskog jezika usmereni ka jezičkim i i književnim temama, a nisu dužni da poznaju stručne izraze i termine vazane za neku naučnu oblast.

Kada je reč o analizi kratke pisane produkcije, učenici četvrtog razred Filološke gimnazije pokazali su sposobnost jasnog pisanog izražavanja na francuskom jeziku i vladanja gramatičkom kompetencijom u skladu sa njihovim jezičkim nivoom¹⁸⁸.

¹⁸⁸ Detalji u vezi sa deskriptorima za nivo B2 dostupni su preko reference: Conseil de l'Europe. (2011). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier.

VI.10.11. Uporedna analiza rezultata testiranja učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja četvrtog razreda na testu pisane recepcije: Istorija

Naša hipoteza je da će na testu iz istorije na francuskom jeziku najbolji rezultat postići CLIL ispitanici, zatim filološki i na kraju jednojezični ispitanici.

Imajući u vidu da učenici dvojezičnih odeljenja prate nastavu istorije delimično na francuskom jeziku, te da na časovima obrađuju francuske tekstove i usvajaju stručne termine iz ovog nastavnog predmeta na francuskom jeziku, očekujemo da CLIL učenici imaju CALP kompetenciju iz istorije na receptivnom nivou.

Zahvaljujući usavršavanju u oblasti filoloških nauka, pretpostavljamo da će rezultat ispitanika iz Filološke gimnazije biti na drugom mestu, a jednojezičnih učenika na trećem mestu. Smatramo da učenici uključeni u tradicionalnu nastavu, uz nedeljni fond od dva školska časa francuskog jezika, ne mogu da razviju CALP kompetenciju.

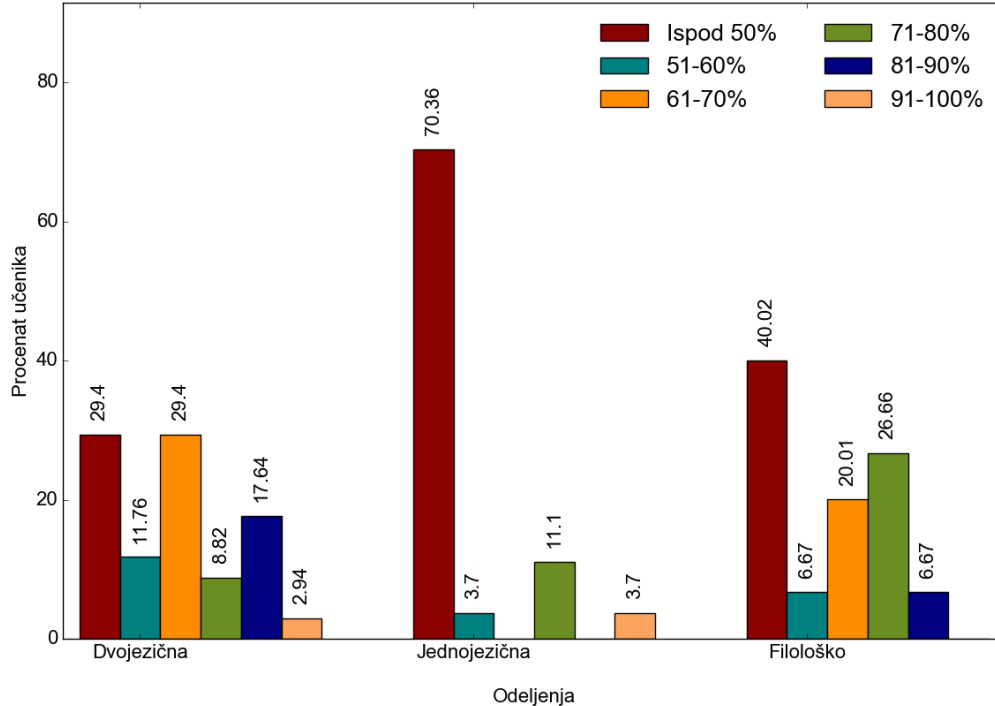
U prilog našoj hipotezi ide i uspeh učenika iz tri testirane grupe na našem testu pisane recepcije nivoa B2 – CLIL ispitanici tačno su rešili 61,43% pitanja, filološki 60,71%, i jednojezični ispitanici 32,86%.

Još jedan element podržava našu pretpostavku – školski uspeh iz predmeta Francuski jezik i Istorija. CLIL učenici iz Francuskog jezika imaju prosečnu ocenu odličan 4,57, a iz Istorije odličan 5,00. Filološki učenici iz oba školska predmeta imaju vrlo dobar uspeh – prosečnu ocenu 4,20 iz Francuskog jezika, a iz Istorije 3,93. Jednojezični učenici iz Francuskog jezika beleže vrlo dobar uspeh sa prosečnom ocenom 3,93, dok iz predmeta Istorija imaju odličan uspeh i prosek ocena 4,92.

Ako uporedimo procenat ispitanika tri testirane grupe koji su zabeležili pozitivan rezultat na testu iz istorije na francuskom jeziku – 51% tačno rešenog testa ili više – kao i prosečno zabeležen broj poena ispitanika, naša izvorna hipoteza pokazaće se ispravnom. Među dvojezičnim ispitanicima 70,6% je tačno rešilo više od polovine pitanja, među filološkim učenicima bilo je 59,98% sa pozitivnim rezultatom, dok je među jednojezičnim ispitanicima ovaj rezultat postiglo 29,64% kandidata.

Kada je reč o prosečnom zabeleženom broju poena, dvojezični učenici su ostvarili 13,6 od mogućih 22 poena, filološki 12 poena, a jednojezični ispitanici 7,1 poen.

Na sledećem grafikonu br. 62 možemo videti kako je uspeh raspoređen po testiranim grupama ispitanika.



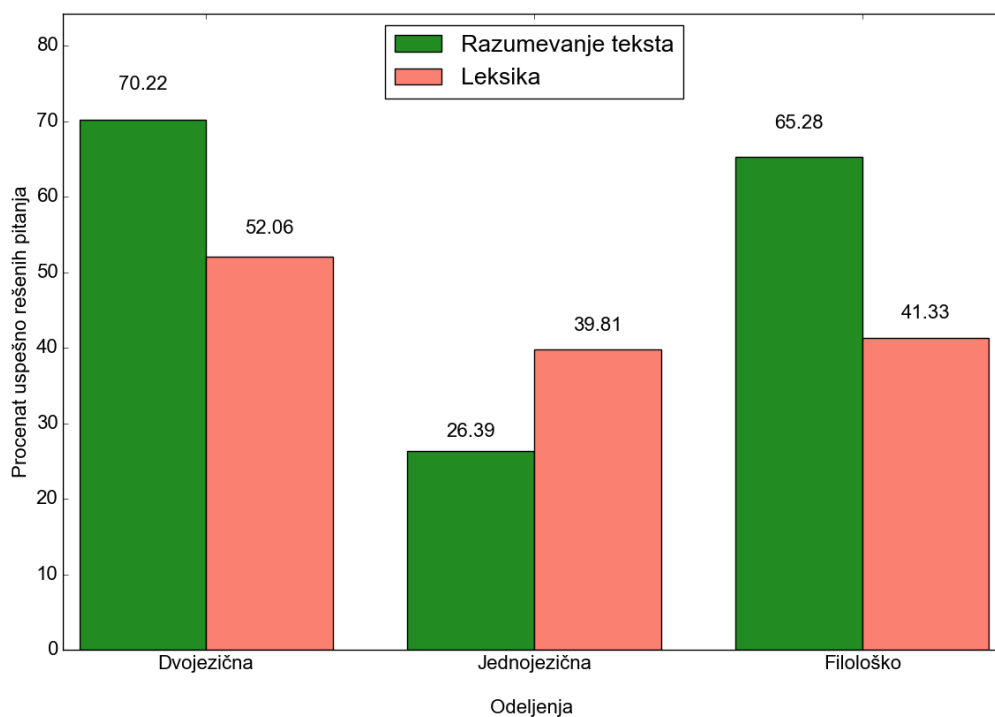
Grafikon 62. *Uporedni prikaz rezultata ispitanika četvrtog razreda na testu iz istorije*

Najveći procenat učenika u sva tri uzorka postigao je nezadovoljavajući uspeh – 29,4% dvojezičnih, 70,36% jednojezičnih i 40,02% filoloških ispitanika. Među dvojezičnim kandidatima najmanje je bilo onih sa odličnim uspehom (2,94%), što važi i za jednojezične ispitanike (3,7%), dok kod ispitanika iz Filološke gimnazije nije bilo onih sa odličnim rezultatom, a najmanje je bilo ispitanika sa minimalno zadovoljavajućim i vrlodobrim uspehom (po 6,67%).

Prilikom analize postignuća ispitanika na dva odvojena seta pitanja – o pročitanoj tekstu i stručnoj terminologiji – uočili smo da su učenici dvojezičnih i filološkog odeljenja

zabeležili veći broj poena na prvom delu testa, dok su jednojezični ispitanici bili uspešniji na drugom delu testa.

Bilingvalni učenici su na oba dela testa tačno rešili više od polovine zadataka, jednojezični ispitanici su u obe tematske celine dali manje od 50% tačnih odgovora, a filološko odeljenje je ostvarilo pozitivan rezultat na delu pitanja o pisanoj recepciji, a negativan uspeh na pitanjima o stručnom rečniku iz istorije.

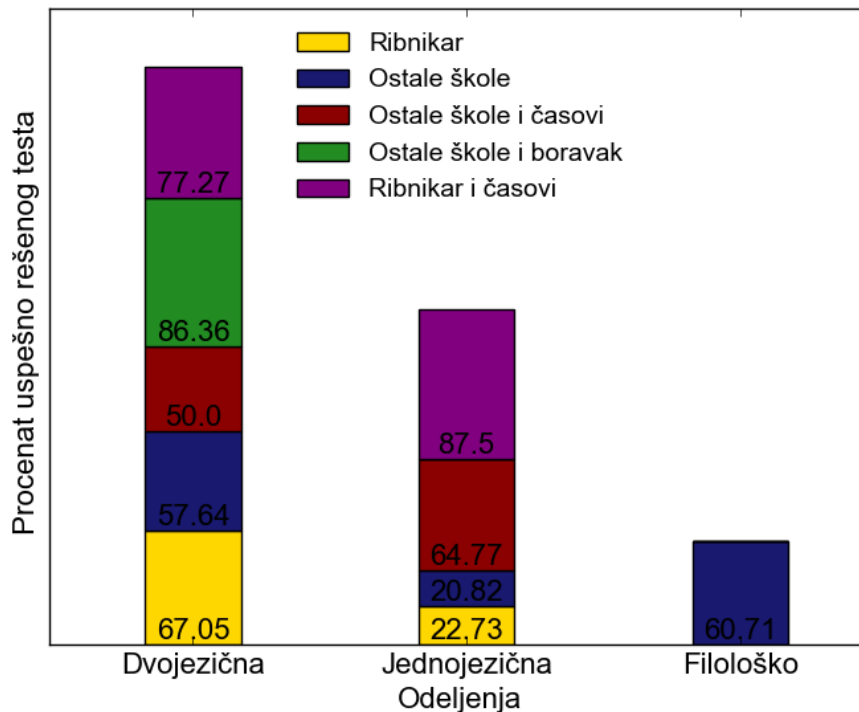


Grafikon 63. *Uspeh učenika četvrtog razreda na pitanjima vezanim za pisanu recepciju i leksiku na testu iz istorije*

Prema grafikonu br. 63, dvojezični ispitanici su za 18,16% bili uspješniji na pitanjima o pročitanom tekstu nego na zadacima iz leksike, što znači da su bolje savladali veštinu čitanja i razumevanja stručnog teksta, nego stručne termine iz istorije. Jednojezični učenici su za 13,42% bili bolji na zadacima iz leksike iako su na oba dela testa postigli nezadovoljavajući uspeh. Oni su se bolje snašli prilikom prepoznavanja definicija i objašnjavanja termina, nego razumevanja termina upotrebljenih u kontekstu. Filološki ispitanici su dali 23,95% više tačnih odgovora na prvom, u odnosu na drugi deo testa, što je očekivan rezultat budući da tokom redovne nastave ne usvajaju stručne termine iz različitih naučnih oblasti.

Podaci sa grafikona takođe pokazuju da su na obe tematske celine dvojezični učenici bili nauspešniji.

Ako se osvrnemo na faktore od kojih je zavisio bolji plasman na testu, dobićemo podatke prikazane na grafikonu br. 64:



Grafikon 64. *Uporedna analiza rezultata učenika četvrtog razreda na testu iz istorije prikazana u odnosu na pet izdvojenih varijabli*

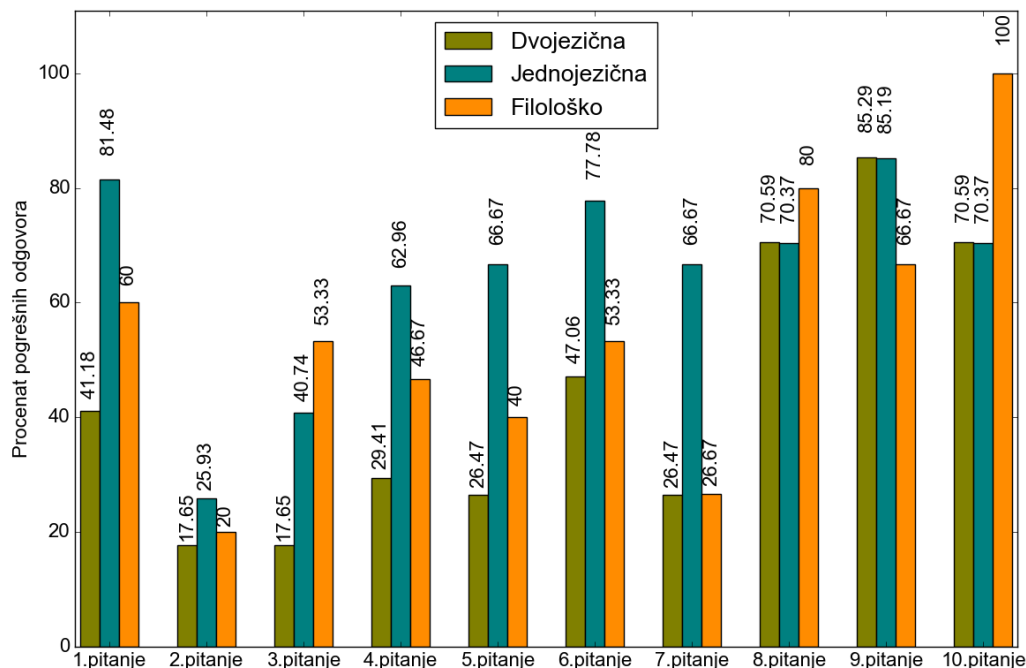
Među CLIL učenicima najslabiji rezultat su postigli kandidati koji su završili običnu osnovnu školu, a imaju privatne časove francuskog jezika – 50% tačno rešenih pitanja. Sa druge strane, najuspešniji su bili ispitanici koji spadaju u podgrupu „Ribnikar i časovi“, jer su tačno rešili 77,27% našeg testa.

U drugoj testiranoj grupi najslabiji su bili ispitanici na koje se odnosi varijabla „Ostale škole“, sa 20,82% tačnih odgovora, a najbolji rezultat su postigli kandidati iz podgrupe „Ribnikar i časovi“, sa 87,5% tačnih odgovora. Dakle, za ove dve testirane grupe

najsnažniji faktor uspeha bila je završena OOŠ „Vladislav Ribnikar“ u kombinaciji sa učenjem francuskog jezika u vannastavnom kontekstu. Učenici koji su ranije počeli da uče francuski jezik i koji usavršavaju znanje i van gimnazije postigli su najbolji rezultat.

Među ispitanicima iz Filološke gimnazije nije bilo ispitanika različitog profila, te možemo zaključiti da je za njihovo postignuće na testu iz istorije ključni faktor bila redovna nastava francuskog jezika u gimnaziji.

Zanimljivo je uporediti i gde su ispitanici iz različitih testiranih grupa zabeležili najmanji i najveći broj netačnih odgovora, odnosno da li su imali poteškoća kod istih zadataka i istog tipa pitanja.



Grafikon 65. *Uporedni prikaz pogrešnih odgovora na testu iz istorije učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja*

Za dvojezične ispitanike najmanje poteškoća bilo je u 2. i 3. pitanju zatvorenog tipa – po 17,65% netačnih odgovora, dok smo najviše grešaka zabeležili u 9. pitanju (85,19%) zatvorenog tipa. Kod ispitanika iz jednojezičnih odeljenja najmanje pogrešnih odgovora je bilo u 2. pitanju (25,93%), dok najviše grešaka beležimo u 9. zadatku (85,19%). Filološki ispitanici su najviše tačnih odgovora dali takođe u 2. pitanju (20% grešaka), dok nijedan ispitanik nije pružio prihvatljivo objašnjenje za obe zadate reči u 10. pitanju.

Na osnovu ovih podataka zaključujemo da je u sve tri testirane grupe u 2. pitanju bilo najviše tačnih odgovora, a da su poslednja dva pitanja zadala učenicima najviše poteškoća. Oni su najviše poena zabeležili u zatvorenom tipu pitanja o pročitanim tekstovima – 2. pitanje, 3. pitanje, 4. pitanje i 5. pitanje – kao i u 7. pitanju otvorenog tipa u kome se od kandidata tražilo da iznesu svoj stav o kolonijalizmu. Sa druge strane, oni su više grešili od 7. pitanja zaključno sa 10. pitanjem (zatvorenog i otvorenog tipa) koja su se odnosila na definisanje, objašnjenje i sinonime upotrebljenih reči u tekstu.

Sada ćemo uporediti odgovore učenika iz tri testirane grupe iz 7. zadatka. Pri izboru primera vodili smo računa da odgovori budu reprezentativni i od učenika sličnog jezičkog profila i broja poena.

Učenica DIV.36 („Ostale škole“ 70,45% tačnih odgovora):

Je pense que la colonisations a beaucoup aidé les grand pays, mais je ne vois pas la colonisation comme une chose pour être fier parce que beaucoup de gens sont maltraités. Je pense que c'est la negatif presentation du force.

Učenik JIV.27 („Ostale škole“, 50% tačnih odgovora):

C'est mauvais et c'est la cause de pauvrete et de la moins d'egalite entre les gens.

Učenica FIV.4 („Ostale škole“, 72,73% tačnih odgovora):

Je suis contre la colonisation parce que chaque population a droit d'avoir sa propre culture, langue et religion et personne ne peut pas la forcer à faire ce qu'elle ne veut pas.

Na prvi pogled, učenica dvojezičnog odeljenja dala je najduži, a učenik jednojezičnog odeljenja najkraći odgovor. U sva tri primera, učenici su jasno izneli i obrazložili svoje

mišljenje formulišući odgovore svojim rečima, pritom ne koristeći jezičke elemente iz originalnog teksta. U primeru učenika JIV.27 vidimo skromniji leksički fond i rečenicu jednostavnije sintaksičke konstrukcije u odnosu na druga dva primera. S tim u vezi, u primeru učenica DIV.36 i FIV.4 uočavamo izraženiju lakoću izražavanja.

Kada analiziramo formu odgovora, učenica DIV.36 zabeležila je dve pravopisne (negatif umesto négatif; presentation umesto présentation), tri morfološke (*la colonisations*, a treba *la colonisation*; *les grand pays* umesto *les grands pays*; *du force* umesto *de la force*) i jednu sintaksičku grešku (redosled reči u rečenici: *la negatif presentation du force* umesto *la présentation négative de la force*). Učenik JIV.27 imao je dve pravopisne (*pauvrete* umesto *pauvreté*; *egalite* umesto *égalité*) i dve sintaksičke greške (upotreba partitivnog člana: *la cause de pauvrete et de la moins d'egalite* umesto *la cause de la pauvreté et de moins d'égalité*). Na kraju, učenica iz filološkog odeljenja je zabeležila samo jednu sintaksičku grešku (*personne ne peut pas*, a pravilno je *personne ne peut*).

Na osnovu ovih primera možemo zaključiti da je pisana produkcija učenika iz sva tri uzorka u skladu sa njihovim rezultatima na testu pisane recepcije. Svo troje ispitanika je odgovorilo na postavljeni zadatak, pri čemu je učenik jednojezičnog odeljenja pokazao najmanje bogatstvo leksičkih i sintaksičkih struktura. Ostala dva odgovora su jednakog kvaliteta kada je reč o sadržaju, ali je učenica iz filološkog odeljenja pokazala bolje vladanje gramatičkom kompetencijom od bilingvalne učenice.

U 10. zadatku ispitanici su imali prilike da formulišu odgovore svojim rečima objašnjavajući dva termina na osnovu konteksta originalnog teksta.

Za termin *la métropole* (srp. država-matica, metropola) bilingvalni učenici su pisali „*le pays qui a la colonie*“, jednojezični „*un grande pays qui a eu les colonies*“, a filološki ispitanici „*le pays qui a la colonie*“, što ukazuje na sličnost odgovora i tumačenje reči u skladu sa kontekstom u kojem je upotrebljena. Sa druge strane, u kontrolnoj grupi bilo je i odgovora poput „*une ville très grande*“, što je takođe tačno objašnjenje ove imenice, ali ne u odnosu na originalni tekst.

Prilikom objašnjenja termina *l'indigène* (srp. starosedelac, autohtoni narod) bolje odgovore dobili smo od bilingvalnih ispitanika. Oni su napisali „*une personne habitant la territoire coloniale, mais d'origine de cette territoire*“ ili „*les indigènes sont les gens qui vivent aux pays colonials*“. Filološki učenici takođe su opisivali značenje termina starosedelac u formi definicije, na primer „*la personne qui est colonisé, ceux qui ne vivent pas aux empires*“, ali su i mešali značenje imenice sa procesom potčinjavanja „*la soumission d'une population, quand une population a l'infériorité par rapport à une autre*“. Malobrojni jednojezični učenici su takođe razumeli i pravilno definisali zadati termin „*la population qui sont nativé d'un territoire*“, ali smo zabeležili odgovore u kojima se termin starosedelac izjednačava sa teritorijom na kojoj oni žive „*une territoire qui n'est pas connu pour les peuples européens, colonisé et avec les peuples locals pas respecté par les métropoles*“.

I u ovim kraćim odgovorima ispitanici iz sve tri testirane grupe pravili su isti tip grešaka kao i u prethodnom zadatku – pravopisne (izostavljanje akcenata, upotreba pogrešnog akcenta), morfološke (rod imenice, množina prideva), dok su učenici iz kontrolne grupe beležili još i sintaksičke greške (slaganje participa sa gramatičkim subjektom, predloga u pasivu) i leksičke greške (upotreba nepostojećih oblika prideva i glagola).

Budući da su bilingvalni učenici dali preciznije odgovore u ovom zadatku, kao i veći procenat tačnih odgovora, možemo izvući zaključak da su i na otvorenom pitanju o stručnim terminima postigli bolji uspeh.

VI.10.11.1. Kratak zaključak

Ako uporedimo prosečan broj poena koji su ispitanici iz tri testirane grupe postigli na testu, kao i procenat ispitanika koji su tačno rešili preko 50% testa, možemo reći da su najuspešniji bili dvojezični, zatim filološki i na kraju jednojezični ispitanici. Na taj način se naša hipoteza pokazala ispravnom. Zahvaljujući metodama, tehnikama i nastavnim materijalima koji se koriste u okviru CLIL nastave, dvojezični učenici su najbolje savladali veštinu čitanja stručnog teksta iz istorije i najbolje poznaju termine specifične za ovaj nastavni predmet.

Budući da su na testu dvojezični ispitanici zajedno postigli dovoljan uspeh (61,82% tačnih odgovora), jednojezični nezadovoljavajući (32,27%) i filološki ispitanici minimalno zadovoljavajući uspeh (54,55%), možemo reći da je njihova CALP kompetencija na dovoljnom, odnosno nezadovoljavajućem i minimalno zadovoljavajućem nivou, kada je reč o pisanoj recepciji iz istorije.

Kada govorimo o kratkoj pisanoj produkciji učenika, analiza je pokazala da su dvojezični i filološki ispitanici pružali detaljnije odgovore i da su se izražavali sa većom slobodom i lakoćom, uz bogatiji vokabular i sintaksičke konstrukcije. U zadatku sa objašnjavanjem izdvojenih termina iz teksta, dvojezični učenici su pokazali sposobnost detaljnijeg i sadržajno tačnijeg definisanja reči.

Kada uporedimo kvalitet i procenat tačnih odgovora na otvorenim pitanjima, ispitanici iz eksperimentalne grupe pokazali su se uspešnijima. Razlog ovakvog rezultata nalazi se u činjenici da dvojezični učenici bolje poznaju sadržaje iz istorije na stranom jeziku i da su u okviru CLIL nastave navikli da ispunjavaju zahteve ovakvog tipa zadatka.

VI.11. Testiranje učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filoloških odeljenja iz predmeta Biologija (na francuskom jeziku)

Cilj ovog dela istraživanja je da utvrdimo da li učenici imaju razvijenu CALP kompetenciju na receptivnom nivou francuskog jezika iz biologije, odnosno da li razumeju sadržaje i vladaju terminologijom iz ovog predmeta na francuskom jeziku. Uticaj CLIL nastave na sticanje CALP kompetencije možemo utvrditi poređenjem uspeha dvojezičnih učenika na testu (eksperimentalna grupa) sa uspehom jednojezičnih i filoloških učenika (kontrolna grupa).

Rezultate testiranja prikazaćemo najpre za dvojezične, zatim jednojezične i na kraju filološke ispitanike trećeg, a potom i četvrtog razreda i to na sledeći način – (1) analiza rezultata testiranja na nivou uzorka, (2) analiza u odnosu na pet izdvojeznih varijabli, (3) poređenje sa školskim uspehom ispitanika i uspehom na testu iz francuskog jezika, (4) tumačenje rezultata ispitanika na dva tematski odvojena dela testa, (5) prikaz i analiza pogrešnih odgovora ispitanika po pitanjima, (6) kratak zaključak.

U svrhu analize pisane produkcije učenika posebno ćemo kvalitativnom metodom prikazati i interpretirati njihove reprezentativne odgovore na otvorenim pitanjima. Za učenike trećeg razreda to će biti 5. i 6. zadatak sa prvog dela testa i 9. zadatak iz drugog segmenta. Za

učenike četvrtog razreda analiziraćemo primere odgovora u 6. i 7. zadatku o pročitanim tekstovima i u 10. zadatku o stručnom rečniku.

VI.11.1. Kontekst učenja biologije u dvojezičnim, jednojezičnim i filološkim odeljenjima

Nastava biologije se u sva tri uzorka našeg istraživanja sprovodi se prema važećem nastavnom planu i programu za gimnaziju, koji propisuje Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja¹⁸⁹.

Razlika je u fondu časova i raspodeli gradiva po razredima. Takođe, učenici dvojezičnih odeljenja zvanično pohađaju između 30% i 45% nastave biologije na francuskom jeziku.

Ispitanici koji su učestvovali u našem istraživanju iz dvojezičnih i jednojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije, na društveno-jezičkom smeru, nastavu biologije pohađaju od prvog do trećeg razreda sa nedeljnim fondom od dva časa i time pokriivaju sve nastavne teme predviđene za ovaj nastavni predmet.

Ispitanici iz dvojezičnih i jednojezičnih odeljenja Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“, na opštem smeru, kroz čitavo srednje obrazovanje imaju po dva časa biologije nedeljno.

Ispitanici iz Filološke gimnazije nastavu biologije prate u drugom i trećem razredu, sa fondom od 2 časa nedeljno, čime je ipak pokriven ceo nastavni plan i program, ali u skraćenom obliku.

¹⁸⁹ Detaljnije putem linka:

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/12%20biologija.pdf>

(sajtu pristupljeno 19.11.2015)

U sva tri uzorka u upotrebi su zvanično odobreni udžbenici za ovaj predmet¹⁹⁰, uz napomenu da nastavnice uključene u CLIL, za potrebe nastave na francuskom jeziku, obezbeđuju dodatni nastavni materijal na tom jeziku¹⁹¹.

¹⁹⁰ Videti zvaničan sajt Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja: <http://www.mpn.gov.rs/udzbenici/> (sajtu pristupljeno 5.3.2018)

¹⁹¹ V. poglavlje br. V.3.3.1.

VI.11.2. Test iz biologije za treći razred

Uzimajući u obzir sadržaje koji su učenici naše tri testirane grupe obradili tokom nastave biologije¹⁹², a uz konsultaciju nastavnica biologije iz Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ koje predaju dvojezičnim odeljenjima, odlučili smo da test iz biologije na francuskom jeziku za treći razred bude na temu nervnog sistema kod čoveka. Odabrali smo odlomke iz teksta objavljenog u naučno-popularnom francuskom časopisu *Science et Vie* naslovljenog *Comment les souvenirs naissent*¹⁹³. Reč je o autentičnom dokumentu koji je namenjen izvornim govornicima francuskog jezika, a koji smo prilagodili za potrebe testiranja. Odabrali smo sadržajno zanimljive odlomke, pogodne za testiranje razumevanja čitanjem, koji su ujedno prilagođeni jezičkom nivou naših ispitanika i gradivu koje su oni usvajali tokom redovne nastave.

U nastavku sledi detaljniji opis odabranog teksta.

Tabela 22. Analiza odabranog teksta iz biologije za treći razred

Parametar	Realizacija na testu
Vrsta teksta	Odlomak članka preuzet iz naučno-popularnog francuskog časopisa
Forma teksta	Tekst eksplikativnog karaktera
Grafičke karakteristike	Tekst podeljen na 2 celine; ukupno 3 pasusa; bez ilustracija, grafikona ili tabela

¹⁹² Za detaljnije podatke o programu za predmet Biologija po razredima videti: www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/12%20biologija.pdf (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

¹⁹³ Videti prilog br. 10.

Teme	Proces nastanka, organizacije i čuvanja sećanja u ljudskom mozgu; dugoročna memorija; uloga hipokampusa i amigdale; fenomen dugotrajne potencijacije
Funkcionalni stil	Formalan, novinarski i naučni stil
Čitalačka publika kojoj se tekst obraća	Originalan članak je izvorno namenjen širokoj publici sa razvijenim interesovanjem za nauku. Naš prilagođen tekst je namenjen učenicima trećeg razreda koji učestvuju u istraživanju, a prethodno su tokom školskih časova biologije obradili nastavne jedinice vezane za nervni sistem kod čoveka
Dužina	398 reči; na kraju teksta dato je objašnjenje jednog glagola upotrebljenog u tekstu
Čitljivost	Tekst ima logičnu strukturu, budući da svaki pasus odgovara razradi jedne ideje, što olakšava traženje informacija u tekstu. Sa druge strane, tekst predstavlja samo odlomak dužeg novinskog članka i kako ga čitalac nema u celini, to može otežati čitanje i razumevanje
Bogatstvo rečnika	Korišćen je standardni francuski jezik; Tekst očekivano obiluje leksikom karakterističnom za tekst iz oblasti prirodnih nauka, tačnije biologije (<i>l'amygdale, le cerveau, l'hippocampe, le cortex...</i>); takođe su prisutne reči iz svakodnevnog života (<i>surcharger, renforcer, le tri, le réseau...</i>)

Raznolikost gramatičkih struktura	<ul style="list-style-type: none"> - Glagolska vremena: dominira prezent - Stanje: aktiv i pasiv - Glagolski način: subjunktiv - Vrste nezavisnih i zavisnih rečenica: obaveštajne nezavisne rečenice, vremenske, mesne, načinske, namerne, odnosne, uzročne, posledične
-----------------------------------	--

Pošto učenici pročitaju tekst, susreću se sa devet pitanja koja su podeljena na dve zasebne celine – prvi deo koji se odnosi na sadržaj pročitanoog teksta i drugi deo koji je u vezi sa leksičkom analizom teksta. Prvi deo testa ima šest, a drugi tri pitanja. Obe tematske celine nose po 9 poena, čime je maksimalan broj poena na testu 18 poena. Odlučili smo da pitanja zatvorenog tipa nose po 1 poen, a da pitanja otvorenog tipa nose 1,5 poen ili 2 poena.

Zatvorena pitanja:

1. pitanje – višestruki izbor sa tri distraktora; razumevanje cilja pročitanoog članka
2. pitanje – višestruki izbor sa tri distraktora; razumevanje uloge korteksa
3. pitanje – višestruki izbor sa tri distraktora; razumevanje uloge hipokampusa u procesu stvaranja sećanja

Svaki tačan odgovor vredi 1 poen.

Otvorena pitanja:

4. pitanje – kratak odgovor; objasniti sintagmu koju autorka koristi kada govori o sećanju koje se formira u korteksu

5. pitanje – kratak odgovor; razumevanje reči iz teksta i sposobnost njihove upotrebe u kontekstu; Ispitanik treba da sastavi jednu naučno prihvatljivu rečenicu služeći se ponuđenim rečima
6. pitanje – produženi odgovor; ispitanik treba svojim rečima da opiše nastanak dugotrajne potencijacije

Tačni odgovori na sva tri pitanja vrede po 2 poena.

Poslednja tri pitanja odnose se na stručne termine koji su upotrebljeni u tekstu – definisanje pojmova, sinonime i objašnjenje reči.

Zatvorena pitanja:

7. pitanje – povezivanje; od učenika se očekuje da poveže tri pojma iz biologije sa odgovarajućim definicijama na francuskom jeziku (3 poena)

Otvorena pitanja:

8. pitanje – kratak odgovor; od ispitanika se traži da u određenom pasusu u tekstu pronađe sinonime zatatih reči (3 poena)
9. pitanje – kratak odgovor; svojim rečima objasniti dve reči iz teksta služeći se kontekstom u kome su upotrebljene (3 poena)

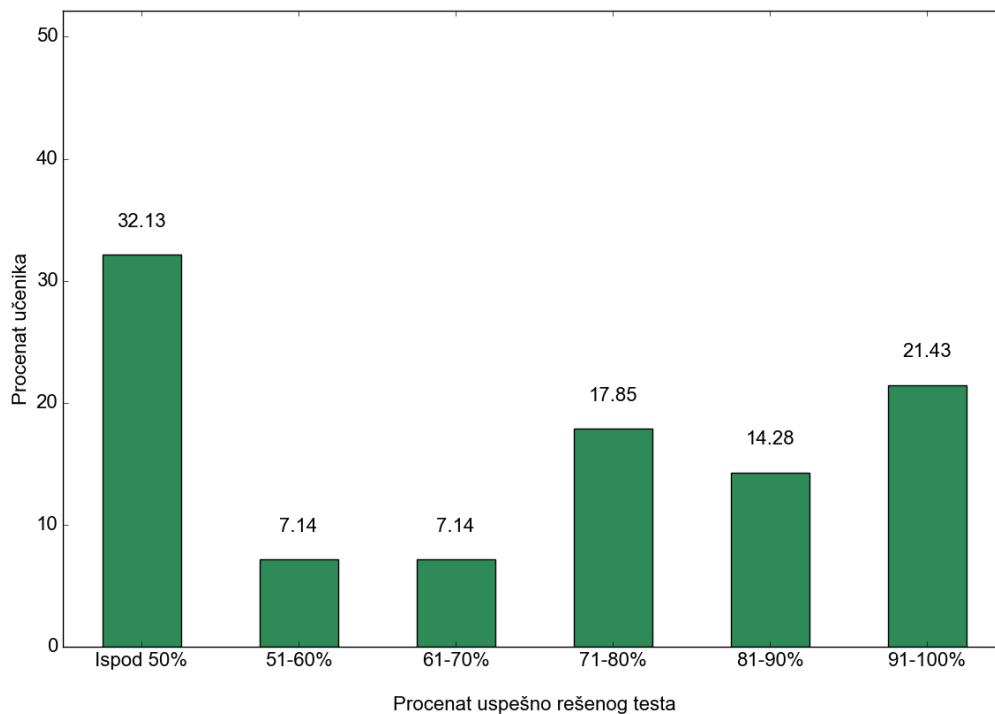
VI.11.3. Testiranje učenika trećeg razreda dvojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (eksperimentalna grupa) na testu pisane recepcije: Biologija

U našem istraživanju pošli smo od pretpostavke da će većina učenika uključenih u CLIL nastavu sa uspehom rešiti test iz biologije, budući da prate nastavu ovog predmeta delimično ili potpuno na francuskom jeziku – učenici Desete beogradske gimnazije imaju

određene nastavne jedinice ili faze časa na srpskom jeziku, dok nastavnica biologije učenicima Treće beogradske gimnazije svaki školski čas drži na francuskom jeziku. Takođe, za testiranje je odabrano gradivo koje su učenici već obradili tokom redovne nastave. Očekujemo da će učenici biti jednako uspešni na delu testa koji se odnosi na razumevanje pročitanoog teksta, kao i u drugom segmentu koji se tiče prepoznavanja, razumevanja značenja i upotrebe vokabulara.

Ukupno 27 učenika iz dvojezičnih odeljenja učestvovalo je u testiranju iz predmeta Biologija na francuskom jeziku – 9 učenika iz Desete beogradske gimnazije i 18 učenika iz Treće beogradske gimnazije.

Prema rezultatima testiranja, prosečan broj poena koji su ispitanici zabeležili na testu je 13,1 od mogućih 18 poena. To znači da su ispitanici u proseku tačno rešili 72,78% našeg testa i ostvarili dobar uspeh, pri čemu je 67,87% našeg uzorka zabeležilo preko 50% tačnih odgovora:



Grafikon 66. *Postignuće učenika dvojezičnih odeljenja trećeg razreda na testu iz predmeta Biologija (na francuskom)*

Najveći procenat ispitanika (32,13%) postiglo je nezadovoljavajući rezultat budući da su tačno rešili manje od polovine testa. Slede ih kandidati sa odličnim uspehom (21,43%), potom dobrim (17,85%), vrlodobrim uspehom (14,28%) i poslednje mesto dele ispitanici sa minimalno zadovoljavajućim i dovoljnim uspehom (7,14% uzorka).

Minimalan rezultat od 6 poena zabeležilo je dvoje učenika. Kandidat DIII.9 iz predmeta Biologija ima ocenu 3, iz Francuskog jezika ocenu 5, a završio je OOŠ „Vladislav

Ribnikar“. Učenica DIII.29 iz oba nastavna predmeta poseduje ocenu 4, a pored redovne nastave pohađa i privatne časove francuskog jezika.

Sa druge strane, četiri učenice koje iz oba predmeta imaju ocenu 5, očekivano su zabeležile maksimalnih 18 poena na našem testu. Učenica sa šifrom DIII.1 pritom je završila OOŠ „Vladislav Ribnikar“, zatim učenice DIII.3 i DIII.6 imaju časove francuskog jezika van redovne nastave, a kandidatkinja sa šifrom DIII.8 takođe pohađa dodatne časove francuskog jezika i završila je pomenutu osnovnu školu.

Prilikom poređenja rezultata ispitanika na testu i školskog uspeha iz predmeta Francuski jezik i Biologija, primetili smo da su ispitanici sa odličnim i vrlodobrim uspehom iz ovih školskih predmeta postigli pozitivan rezultat na testu, dok su oni sa dobrim i dovoljnim uspehom tačno rešili ispod 50% zadataka. Tako je učenik DIII.14 sa ocenom odličan 5 iz jezičkog predmeta i ocenom 2 iz nejezičkog predmeta tačno rešio 38,39% testa, a učenica DIII.1, koja ima odličan uspeh iz oba školska predmeta, je tačno rešila sve zadatke. Bilo je i nekoliko izuzetaka, pa je tako učenik DIII.5 tačno rešio samo 47,22% testa, a ima odličan uspeh iz oba predmeta.

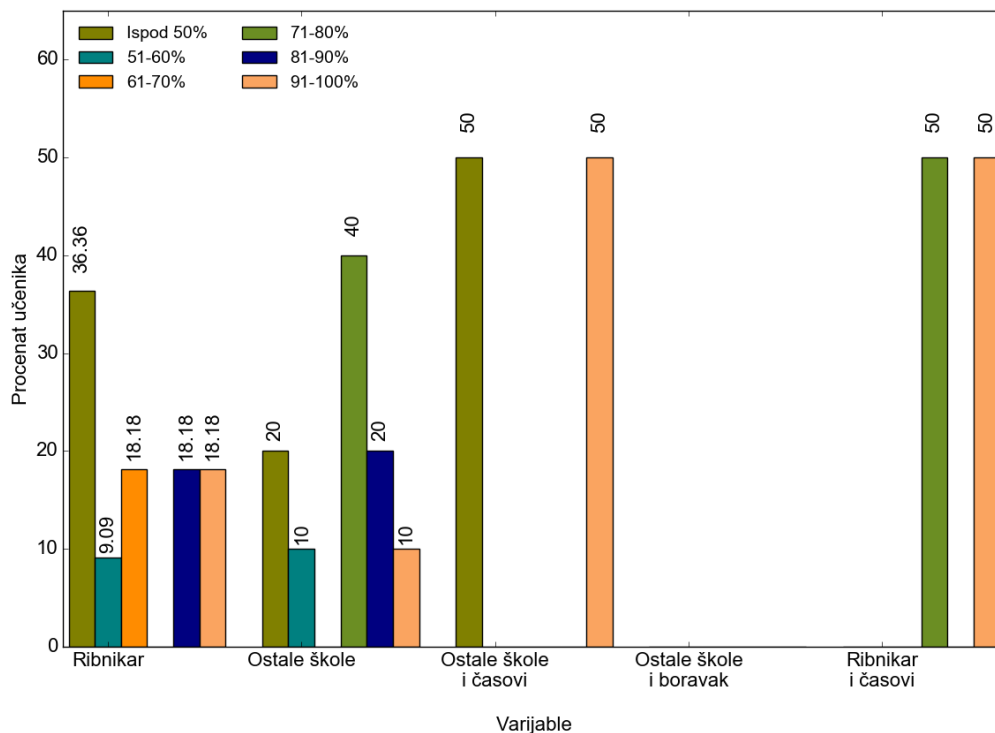
Ovi podaci pokazuju da je školski uspeh za dvojezične učenike u ovom slučaju bio dobar pokazatelj znanja, a da su pojedini učenici pristupili izradi testa sa nedovoljnom pažnjom ili koncentracijom.

Takođe, uočavamo pozitivnu korelaciju između rezultata na testu iz francuskog jezika i na testu iz biologije. Učenici koji su ostavili pozitivan uspeh na prvom, imaju pozitivan uspeh i na drugom testu. Takođe, kandidati sa boljim uspehom na prvom testu postigli su bolji uspeh i na testu iz biologije. Izuzetak je troje ispitanika – Učenica DIII.1 na testu iz

francuskog jezika imala je dovoljan uspeh, a na testu iz biologije maksimalan rezultat; Učenice DIII.6 i DIII.8 ostvarile su vrlo dobar rezultat na prvom i maksimalan rezultat na drugom testu. Budući da učenice imaju ocenu odličan 5 iz jezičkog i nejezičkog predmeta, ovakve rezultate možemo pripisati većem zalaganju na testu iz biologije ili većoj sklonosti ka temi koja se obrađivala na testu iz nejezičkog predmeta.

Na osnovu ovih podataka možemo zaključiti da je lingvističko znanje francuskog jezika CLIL ispitanika bilo uslov postignuća na testu iz biologije.

Kada posmatramo postignuće učenika na testu u korelaciji sa završenom osnovnom školom i učenjem francuskog jezika u nastavnom kontekstu – u ovoj grupi učenika nije bilo onih koji su boravili u inostranstvu – rezultati su sledeći:



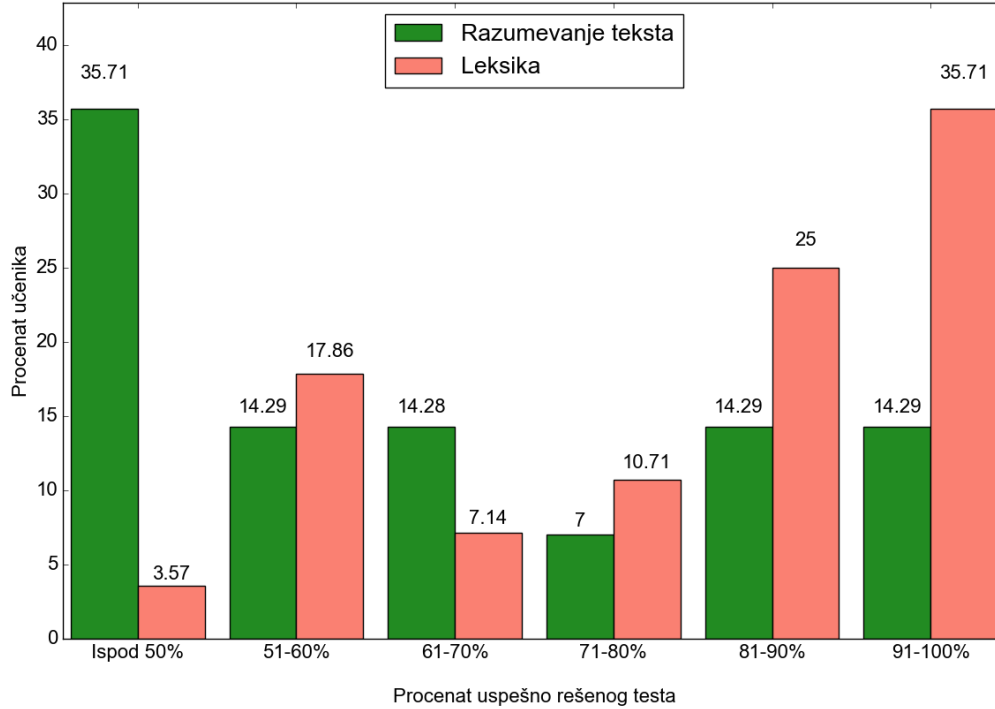
Grafikon 67. *Uspeh učenika dvojezičnih odeljenja trećeg razreda na testu iz predmeta Biologija (na francuskom) – izdvojen rezultat prema varijablama*

Učenici koji su postigli nezadovoljavajući uspeh na testu su ili završili OOS „Vladislav Ribnikar“ (36,36%), ili neku drugu osnovnu školu (20%), ili su završili druge osnovne škole, a sada pohađaju privatne časove francuskog jezika (50%). Kandidati sa odličnim uspehom nalaze se u podgrupi ispitanika na koje se odnosi varijabla „Ribnikar“ (18,18%), „Ostale škole“ (10%), „Ostale škole i časovi“ (50%) i „Ribnikar i časovi“ (50%). Dok je u prve dve podgrupe učenika bilo ispitanika sa različitim rezultatima, među ispitanicima koji pohađaju privatne časove francuskog jezika, a završili su običnu osnovnu školu, bilo je

onih ili sa nezadovoljavajućim uspehom ili sa odličnim uspehom (po 50%). Ovako različit rezultat nam može ukazati na motivaciju ispitanika prilikom izrade testa iz biologije i individualnu sposobnost učenika da primene stečena znanja. Najuspešniji kandidati na testu bili su oni iz OOŠ „Vladislav Ribnikar“ koji takođe uče francuski jezik u vannastavnom kontekstu, budući da su postigli dobar ili odličan uspeh (po 50%).

Stoga možemo smatrati da su faktor trajanja učenja francuskog jezika i učenje „sa strane“ najpozitivnije uticali na bolji uspeh na testu.

Važno je još uporediti i postignuće ispitanika na dva odvojena dela testa. Prvi se odnosi na razumevanje pročitanoog testa, a drugi na specifičnu terminologiju koja je korišćena u tekstu. Prosečan broj poena na prvom delu testa među CLIL ispitanicima bio je 5,4 poena od mogućih 9 poena, što predstavlja 60% tačno rešenih zadataka, dok je na drugom delu bio 7,3 od maksimalnih 9 poena, odnosno 81,11% tačnih odgovora. Detaljnije o uspehu na ova dva dela testa može se videti na prikazanom grafikonu br. 68:

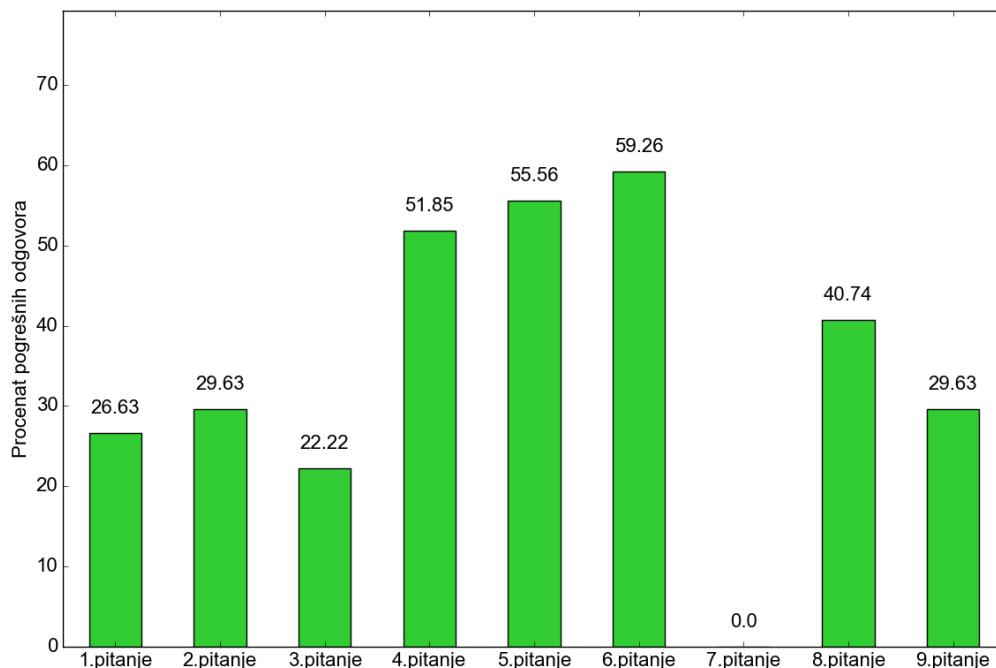


Grafikon 68. Poređenje postignuća učenika trećeg razreda dvojezičnih odeljenja na zadacima koji se odnose na pisanu recepciju i leksiku na testu iz predmeta *Biologija* (na francuskom)

Na prvom delu testa najviše kandidata (35,71%) zabeležilo je nezadovoljavajući uspeh. Sa druge strane, na drugom delu testa, najveći broj ispitanika, sa istim procentom, zabeležio je odličan uspeh. Na osnovu ovog podatka, a imajući u vidu i prosečan zabeležen broj poena na jednom i drugom delu testa, možemo zaključiti da su ispitanici bili uspešniji kada su rešavali zadatke u vezi sa specifičnom terminologijom iz biologije, nego pitanja koja se odnose na sam tekst.

Ovo saznanje praktično pokazuje da se učenici bolje snalaze prilikom prepoznavanja i razumevanja termina iz biologije, nego kada treba da daju objašnjenje neke tvrdnje iz teksta, pronadu određeni podatak u tekstu ili da stave termine iz biologije u novi kontekst. Ovi rezultati su pomalo iznenađujući, budući da su učenici navikli da dobijaju pisane materijale na francuskom jeziku i rade vežbanja vezana za pročitani tekst, te bismo očekivali da se jednako dobro vladaju razumevanjem čitanjem i poznavanjem vokabulara za ovaj nejezički predmet.

Kada se osvrnemo na procenat netačnih odgovora na testu, moći ćemo jasnije da vidimo koja pitanja su dvojezičnim učenicima zadala više poteškoća.



Grafikon 69. *Procentat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima trećeg razreda dvojezičnih odeljenja na testu iz biologije (na francuskom)*

Na zadacima koji se odnose na pročitani tekst, ispitanici su zabeležili manji broj grešaka na zatvorenim pitanjima – u 1. pitanju 26,63% netačnih odgovora, u drugom 29,63%, u 3. pitanju 22,22% pogrešnih odgovora. U naredna tri zadatka otvorenog tipa bilo je preko 50% netačnih odgovora, sa najvećim procentom grešaka (59,26%) u 6. pitanju.

Na delu testa koji ispituje poznavanje rečnika iz biologije (poslednja tri zadatka), beležimo isti slučaj. Svi učenici su dali tačne odgovore u 7. pitanju povezivanja termina sa

odgovarajućim definicijama, a najviše grešaka smo zabeležili u 8. pitanju (40,74%), gde se od učenika tražilo da u tekstu pronađu sinonime zadatih reči.

Analiza netačnih odgovora pokazuje da su učenici najviše grešaka zabeležili na otvorenim pitanjima koja su u vezi sa pročitanim tekstom, kratkog ili produženog odgovora. Stoga možemo reći da su učenici (1) globalno razumeli tekst, te da vladaju veštinom brzog dijagonalnog čitanja teksta, (2) da su razumeli ulogu različitih delova mozga, odnosno da imaju sposobnost brzog letimičnog čitanja za potrebe traženja određene informacije u tekstu, (3) da su prepoznali i razumeli ključne stručne termine, u čiju svrhu se primenjuje intenzivno čitanje, (4) ali da polovina ispitanika nije umela pravilno da odgovori kada se tražilo formulisanje odgovora svojim rečima i interpretacija tuđeg mišljenja.

Najveći broj grešaka na otvorenim pitanjima zabeležili smo iz oblasti morfosintakse, zatim pravopisa i leksike. U nastavku ćemo izdvojiti neke od primera grešaka koje smo preuzeli iz radova učenika.

Sada ćemo navesti nekoliko primera odgovora učenika u 5. pitanju i analizirati greške koje smo uočili. Ovo pitanje je proveravalo naučnu pismenost ispitanika od kojih se tražilo da samostalno upotrebe stručne termine iz teksta (*amygdale, structure cérébrale, souvenir, classer*) i napišu jednu naučno prihvatljivu i jezički ispravnu rečenicu. Odabrali smo ispitanike različitog profila, kako bismo uporedili njihove odgovore.

Učenica DIII.1, koja je tačno rešila sve zadatke, završila OOŠ „Vladislav Ribnikar“ i ima položen ispit *DELTA* B1 nivoa, napisala je:

Amygdale est une structure cérébrale dont le rôle est de classer les souvenirs.

U ovom primeru vidimo da je učenica u potpunosti ispunila zahtev zadatka i svojim rečima, bez greške, dala definiciju pojma *amygdale*. Njena rečenica je koncizna i jasna, što i jeste odlika naučnog stila.

Učenica DIII.3, koja je takođe osvojila maksimalan broj poena i uči francuski jezik u vannastavnom kontekstu, odgovorila je:

Il y a une structure cérébrale qui s'appelle amygdale et elle est responsable pour classer les souvenirs qui sont dans hippocampe.

Učenica DIII.3 je takođe odgovorila u skladu sa zahtevom zadatka i svojim rečima sastavila novu rečenicu koristeći tri zadate reči iz teksta. U odgovoru zapažamo gramatičku grešku, izostavljanje određenog člana (*dans hippocampe* umesto *dans l'hippocampe*).

Učenica DIII.6 je isto tako rešila tačno sve zadatke i uči francuski jezik izvan škole, a napisala je:

Amygdale – c'est une structure cerebrale qui faire le souvenirs et qui classe le contenu émotiel de ce qui nous sommes capable de vivre.

U ovom primeru primećujemo da se učenica delimično služila jezičkim sredstvima iz originalnog teksta (*le contenu émotiel, vivre*), a ne izražava se jednako precizno kao dve prethodne ispitanice (*faire les souvenirs*, a bilo bi bolje *former les souvenirs*). Pored toga, možemo izdvojiti pravopisne greške (*cerebrale* umesto *cérébrale*) ili omaške (*émotiel* umesto *émotionnel*); morfosintaksičke greške – korišćenje infinitiva u relativnoj rečenici umesto ličnog glagolskog oblika (*une structure cerebrale qui faire* umesto *qui fait*); upotreba relativne zamenice direktnog objekta (*de ce qui nous sommes en train de vivre*, a treba *de ce que nous sommes en train de vivre*) kongruencija određenog člana u množini (*le*

souvenirs umesto *les souvenirs*) i prideva u množini (*nous sommes capable* umesto *capables*).

Na kraju, učenica DIII.25, sa 77,78% tačno rešenih zadataka na testu, koja uči francuski samo u kontekstu redovne CLIL nastave, odgovorila je:

Une structure cérébrale appelé l'amygdale servit pour éliminer les informations inutiles et qui fait classer les souvenirs qui seront conservé dans l'hippocampe.

I u ovom premeru prepoznajemo prepisane delove iz teksta (*pour éliminer les informations inutiles, les souvenirs qui seront conservé dans l'hippocampe*). Takođe, beležimo i sledeće morfosintaksičke greške – slaganje participa prošlog u ženskom rodu (*une structure cérébrale appelé* umesto *appelée*) i množini (*qui seront conservé* umesto *conservés*), zatim konjugacija glagola *servir* i njegova konstrukcija sa predlogom (*l'amygdale servit pour éliminer* umesto *sert à éliminer*) i na kraju konstrukcija rečenice, koja umesto da bude sastavna nezavisna rečenica, u drugom delu postaje relativna (*et qui fait classer les souvenirs qui seront conservé dans l'hippocampe*, a treba *et elle fait classer les souvenirs qui seront conservé dans l'hippocampe*).

Dok je u 5. zadatku trebalo napraviti novi sadržaj od postojećih jezičkih elemenata, u 6. pitanju ispitanici su imali zadatak da rekonstruišu poruku iz teksta, objašnjavajući pojavu dugotrajne potencijacije.

Učenik DIII.18, koji je završio OOS „Vladislav Ribnikar“ i postigao nedovoljan uspeh na testu sa 50% tačnih odgovora, prepisao je rečenicu iz teksta:

La synapse entre deux neurone se trouve renforcée si ces neurones sont simultanément actifs.

Pored ovog zapažanja primećujemo i jednu morfološku omašku, a to je slaganje imenice u množini (*deux neurone* umesto *neurones*). Da je reč o omaški vidimo na osnovu iste reči koja je tačno napisana u množini u zavisnom delu rečenice, a i sam odgovor je prepisan iz originalnog teksta.

Učenica DIII.22, koja uči francuski isključivo u okviru redovne dvojezične nastave, a na testu je zabeležila vrlo dobar uspeh sa 80,56% tačno rešenog teksta, dala je sledeći odgovor:

Quand les neurons sont simultanément actifs, la force de la synapse est renforcée et les synapses sont modifiées et elles restent comme ça pendant les semaines, les mois.

Iako se učenica poslužila određenim jezičkim elementima iz teksta (*simultanément actifs, la force de la synapse*), ona je koristila drugačiju strukturu rečenica i preformulisala odgovor u odnosu na originalni tekst. U odgovoru se može primetiti jedna pravopisna greška (*les neurons* umesto *les neurones*, pretpostavljamo pod uticajem srpskog ili engleskog jezika) i sintaksička greška prilikom izbora člana (*les semaines, les mois* umesto *des semaines, des mois*).

Na osnovu primera koje smo analizirali, možemo zaključiti da ovi bilingvalni učenici umeju da daju precizan i koherentan odgovor i jasno prenesu traženu poruku uprkos gramatičkim i pravopisnim greškama. Takođe, vidimo da su odgovori učenica različitih jezičkih profila jednako koherentni i sa istim tipom grešaka.

Ako se osvrnemo na poslednje pitanje iz poznavanja jezičke materije, takođe otvorenog tipa, gde je trebalo objasniti dva glagola upotrebljena u tekstu, vidimo da su dvojezični učenici podjednako koristili sinonime ili jednostavne definicije:

S'ancrer, v.

- *Rester; conservation; survivre; durablement conserver*
- *S'établir solidement quelque part; quand quelque chose entre dans notre organisme et reste longtemps; accepter dans notre esprit; passer de temps à quelque chose; conserver les traces des événements passés*

Obéir, v.

- *Respecter; respecter un loi*
- *Faire ce qui est ordonné; comme posséder quelque chose; faire des choses qui sont permis; être inférieur de quelqu'un et affirmer ça; se comporter selon les règles qui sont déterminés*

I u ovim odgovorima zapažamo istu vrstu grešaka kao i kod 5. i 6. zadatka. Pravopisne greške – akcentuacija (*s'établir* umesto *s'établir*; *posséder* umesto *posséder*; *inférieur*, a treba *inférieur*; *les règles*, a pravilno je *les règles*; *déterminés*, a treba *déterminés*) i morfosintaksičke greške – upotreba partitivnog člana (*passer de temps* umesto *passer du temps*), rod imenice (*un loi* umesto *une loi*, što možemo dovesti u vezu sa interferencijom maternjeg jezika, jer je zakon u srpskom jeziku muškog roda), slaganje participa u pasivnim konstrukcijama (*des choses qui sont permis* umesto *permises*; *les règles qui sont déterminés*, a treba *déterminées*).

Međutim, uprkos gramatičkim i pravopisnim greškama, glavni smisao je očuvan i značenje glagola tačno interpretirano, u širem ili užem značenju, osim u primeru objašnjenja glagola *obéir* – *comme posséder quelque chose* – što ne odgovara nijednom elementu značenja datog glagola. Dvojezični učenici su pokazali da poznaju značenje reči, poseduju kapacitet za definisanje stručnih termina i dovoljno bogat rečnik.

VI.11.3.1. Kratak zaključak

Pošto su dvojezični ispitanici tačno rešili 72,78% našeg testa, odnosno 67,87% našeg uzorka zabeležilo je preko 50% tačnih odgovora, možemo reći da su ispitanici uspešno rešili test, čime se potvrđuje naša izvorna hipoteza.

Oni su dali 60% tačnih odgovora u pitanjima vezanim za pisanu recepciju stručnog teksta i 81,11% odgovora na zadacima u vezi sa vokabularom.

CLIL učenici trećeg razreda su pokazali da globalno razumeju stručni tekst na francuskom jeziku, kao i eksplicitne i implicitne ideje iz teksta, da mogu da interpretiraju određene poruke iz teksta, od postojećih elemenata naprave novu misaonu celinu, prepoznaju i razumeju i objasne značenje osnovnih termina iz oblasti nervnog sistema.

Najuspešniji su bili ispitanici na koje se odnosi varijabla „Ribnikar i časovi“, jer su zabeležili dobar ili odličan uspeh.

Značaj jezičkih znanja za rezumevanje sadržaja iz nejezičkog predmeta uočavamo u pozitivnoj korelaciji između školskog uspeha iz Francuskog jezika, rezultata na testu iz francuskog jezika i uspeha na testu iz biologije. Pa ipak, budući da je bilo i nekoliko suprotnih primera, kao značajan faktor takođe se ističe individualna sposobnost ispitanika da primene svoja prethodno stečena znanja iz biologije, kao i njihova motivacija prilikom testiranja.

Dvojezični učenici su pokazali da se bolje snalaze na pitanjima zatvorenog tipa, budući da su na ovom tipu zadatka beležili više tačnih odgovora. To znači da kao grupa bolje vladaju receptivnim nego produktivnim veštinama.

Oni su na primerima otvorenih pitanja pokazali da mogu da pruže jasan i koherentan odgovor čije značenje nije narušeno pravopisnim i gramatičkim greškama. Čini se da su se prilikom davanja odgovora pre svega usredsredili na tačnost sadržaja, budući da u nekim slučajevima nisu primenjivali gramatičko pravilo koje poznaju (na primer, konjugacija glagola *faire* u prezentu). Neke od izdvojenih grešaka ukazuju na manjak koncentracije ispitanika prilikom izrade testa i njihovu nepažnju prilikom sastavljanja odgovora, što vidimo na primerima u kojima su učenici pogrešno prepisivali elemente iz originalnog teksta. Važno je napomenuti da preciznost i koherentnost odgovora nisu narušene repetitivnim pravopisnim i gramatičkim greškama.

Ova saznanja su u skladu sa očekivanjima od kandidata koji poseduje B1 nivo francuskog jezika – kandidat dobro vlada gramatikom, pravopisom i pravilima interpunkcije uprkos graškama i uticaju maternjeg jezika koje se i dalje jasno vidi, što ne ugrožava opšte značenje iskaza (Conseil de l'Europe, 2001: 89-93).

VI.11.4. Testiranje učenika trećeg razreda jednojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Biologija

Imajući u vidu da učenici jednojezičnih odeljenja prate nastavu biologije isključivo na srpskom jeziku, da imaju dva časa francuskog jezika nedeljno, kao i da većina kandidata iz ove kontrolne grupe nije tačno rešila preko 50% testa iz francuskog jezika, očekujemo da će većina učenika i na testu iz biologije zabeležiti nezadovoljavajući uspeh.

Na testu iz biologije za treći razred učestvovalo je 10 učenika iz Treće beogradske gimnazije i 19 učenika iz Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“, što čini uzorak od 29 učenika u ovoj kontrolnoj grupi.

Rezultati testiranja pokazuju da su svi ispitanici tačno rešili manje od 50% testa i tako zabeležili nezadovoljavajući uspeh.

Prosečan broj poena koji su jednojezični učenici zabeležili na ovom testu bio 4,5 od maksimalnih 18 poena, što znači da su ispitanici u proseku tačno rešili svega 25% testa.

Dvoje učenika (JIII.3 i JIII.24) ostvarilo je 3 od mogućih 18 poena, što predstavlja minimalan broj poena među jednojezičarima. Učenica JIII.3 pored redovne nastave francuskog jezika u gimnaziji ima i privatne časove, odličan uspeh iz biologije i francuskog jezika, dok učenik JIII.23 uči francuski jezik samo u gimnaziji, ima ocenu 5 iz biologije i ocenu 2 iz francuskog jezika. Sa druge strane, maksimalan broj poena u ovoj grupi učenika bio je 9, koliko je zabeležio učenik JIII.5 koji uči francuski jezik samo u okviru redovne nastave u školi, a ima odličan uspeh iz oba pomenuta školska predmeta.

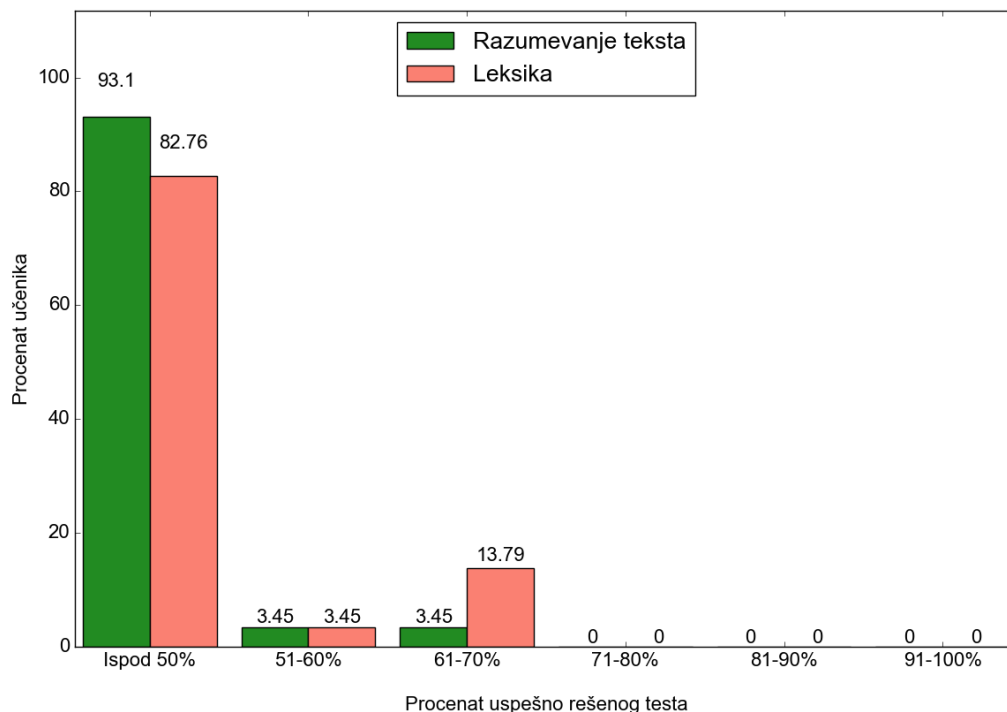
Napominjemo da nije bilo uticaja školskog uspeha na postignuće učenika na testu iz biologije u ovoj testiranoj grupi, budući da su ispitanici sa odličnim, vrlodobrim, dobrim i dovoljnim uspehom iz jezičkog i nejezičkog predmeta u gimnaziji postigli negativan uspeh na testu. Takođe, nema ni pozitivne korelacije između uspeha na iz francuskog jezika i na testu iz biologije – ispitanici koji su imali bolji rezultat na prvom testu zabeležili su ispod 50% na testu iz biologije, kao i oni sa lošijim rezultatom.

Među jednojezičnim učenicima u testiranju iz biologije učestvovali su kandidati koji su završili OOŠ „Vladislav Ribnikar“, i druge osnovne škole, kao i oni koji uz završene druge

osnovne škole sada uče francuski jezik izvan gimnazije. Iako nijedan od ova tri faktora nije uticao na postizanje pozitivnog rezultata na testu, ipak je uticao na postizanje većeg ili manjeg broja poena. Tako su najuspešniji bili učenici iz OOS „Vladislav Ribnikar“, rešivši tačno 27,78% testa, zatim učenici iz drugih osnovnih škola sa 25,44% tačnih odgovora i na kraju kandidati iz treće podgrupe sa 19,44% tačnih odgovora.

Imajući u obzir činjenicu da su svi učenici različitih jezičkih profila i školskog uspeha postigli nezadovoljavajući uspeh na testu, možemo reći da je ovakav rezultat posledica neiskustva učenika sa radom na stručnom tekstu na francuskom jeziku i nedostatak jezičkih znanja. Nedovoljno jezičko znanje se u ovoj testiranoj grupi pokazuje ključnim za razumevanje sadržaja iz nejezičkog predmeta na stranom jeziku, s obzirom na to da znanje jednojezičnih ispitanika iz biologije na srpskom jeziku nije pomoglo u postizanju pozitivnog rezultata na našem testu.

Ako se osvrnemo na dva segmenta testa, razumevanje pročitanoog teksta i poznavanje stručne terminologije iz biologije, kandidati iz jednojezičnih odeljenja su postigli bolji rezultat na drugom delu testa, sa prosečnih 3,1 bodova od mogućih 9, za razliku od pitanja o pročitanoom tekstu gde su zabeležili prosečno 1,4 poena od maksimalnih 9 poena. Minimalan broj poena na prvom delu testa bio je 0, a na drugom 1 poena, dok je najveći zabeležen rezultat bio isti na oba segmenta testa, i to 5,5 poena.



Grafikon 70. *Poređenje postignuća učenika trećeg razreda jednojezičnih odeljenja na zadacima koji se odnose na pisanu recepciju i leksiku na testu iz predmeta Biologija (na francuskom)*

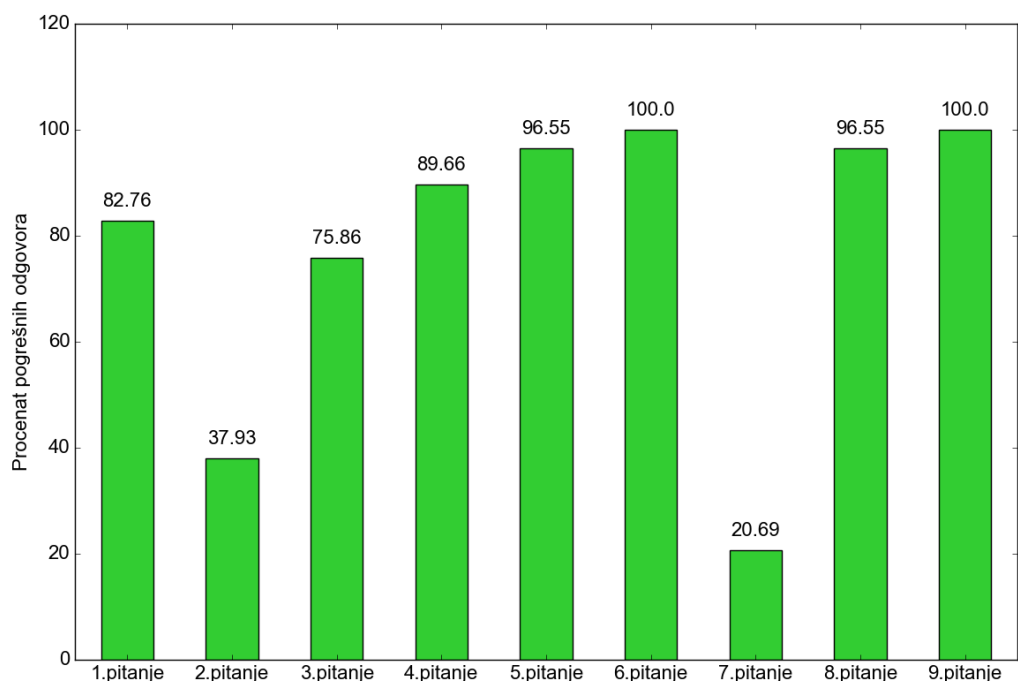
Čak deset učenika zabeležilo je 0 poena na pitanjima vezanim za pisanu recepciju, a najviše tačnih odgovora i 5,5 poena postigla je učenica sa šifrom JIII.9, koja uči francuski jezik u okviru redovne nastave u gimnaziji i završila je običnu osnovnu školu. Taj rezultat predstavlja 61% tačno rešenih pitanja i postignut dovoljan uspeh. Isto tako, na pitanjima iz poznavanja stručne terminologije, četiri učenice (JIII.22, JIII.25, JIII.26 i JIII.27) istog profila zabeležile su 5,5 od mogućih 9 poena na drugom delu testa, koji se odnosi na

poznavanje stručne terminologije. Najmanji zabeležen broj poena na ovom segmentu testa bio je 1 poen, koliko je imalo 7 učenika, od kojih jedna učenica ima dodatne časove francuskog jezika (JIII.3).

Kao i učenici dvojezičnih odeljenja, kandidati iz ove kontrolne grupe bolje su se snašli na pitanjima iz leksike, a više poteškoća su imali sa razumevanjem pisanog teksta. Veći broj poena postigli su oni učenici koji su ozbiljnije pristupili izradi testa i koji imaju bolju sposobnost inferencije.

Kandidati iz odeljenja tradicionalne nastave često su ostavljali prazna mesta za odgovor i koristili strategiju izbegavanja zadataka, posebno na otvorenom tipu pitanja. Pojedini ispitanici su nam usmeno potvrdili da su preskakali zadatke jer ih nisu razumeli ili nisu znali kako da formulišu kratak odgovor na francuskom jeziku.

Pitanja gde smo zabeležili najveći procenat netačnih odgovora mogu se videti na sledećem grafikonu br. 71:



Grafikon 71. *Procentat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima trećeg razreda jednojezičnih odeljenja na testu iz biologije (na francuskom)*

Na prvom segmentu testa (od prvog do šestog zadatka), najmanje pogrešnih odgovora (37,93%) bilo je u 2. pitanju višestrukog izbora, gde je trebalo odgovoriti koja je uloga korteksa. Sa druge strane, svi ispitanici su netačno odgovorili u 6. pitanju otvorenog tipa, gde je trebalo dati objašnjenje biološkog fenomena koji je spomenut u tekstu.

Na drugom delu testa, najmanje netačnih odgovora bilo je u 7. pitanju zatvorenog tipa (20,69%), gde je trebalo povezati termine sinapsa, neuron i stimulus sa ponuđenim

definicijama, dok nijedan učenik nije dao tačan odgovor u 9. pitanju, u kome je trebalo svojim rečima ili sinonimom objasniti dva glagola upotrebljena u tekstu. Napominjemo da se 9. pitanje sastoji iz dva dela i da nijedan učenik nije odgovorio tačno u prvom delu, a da je 96.55% učenika pogrešilo u drugom delu pitanja.

Na osnovu ovih podataka vidimo da su se jednojezični učenici bolje snašli na pitanjima zatvorenog tipa, što znači da se njihovo znanje svodi na prepoznavanje informacija, te su poene ostvarili pre svega u 2. pitanju, koje je nosilo 1 poen, i 7. pitanju, koje je nosilo ukupno 3 poena (za svaki tačno spojeni pojam sa definicijom po 1 poen).

Ako analiziramo odgovore jednojezičnih ispitanika na otvorenim pitanjima, teško je izdvojiti one koji su misaono zaokruženi ili nisu prepisani delovi originalnog teksta.

U 5. pitanju, čak 23 učenika nije ni pokušalo da pruži odgovor, dok je strategiju izbegavanja odgovora u 6. zadatku primenilo 10 učenika.

Učenik sa šifrom JIII.5 koja je tačno rešio 50% testa, a spada u podgupu učenika „Ostale škole“, u 5. pitanju je tačno odgovorio:

L'amygdale, qui se trouve dans la structure cerebrale, classe les souvenirs

Ispitanik je odgovorio na zahtev zadatka upotrebivši sve četiri zadate reči i sročivši rečenicu koja je jednostavna i sadržajno tačna. Odgovor je jasan i koncizan i nema prepisanih elemenata iz teksta, što dokazuje da je učenik razumeo sadržaj teksta koji se odnosi na amigdalnu. Sa druge strane, kada se osvrnemo na formu, možemo uočiti dve pravopisne greške – nedostatak akcenata (*cerebrale* umesto *cérébrale*) i nepoštovanje pravila interpunkcije, jer nedostaje tačka kao interpunkcijski znak kojim se označava kraj rečenice (Pešikan et al., 2013: 98).

U 6. zadatku se od ispitanika tražilo da svojim rečima objasne nastanak dugotrajne potencijacije.

Učenica JIII.3, koja uči francuski jezik izvan gimnazije, a na našem testu je zabeležila 16,67% tačnih odgovora, prepisala je čitavu rečenicu iz teksta koja se odnosi na ovaj proces:

La PLT correspond à la propriété des synapses d'être modifiables, de se renforcer après de brèves décharges neuronales intenses et de rester modifiés pendant des semaines, des mois, voire des années, laissant une trace quasi permanente dans les réseaux neuronaux activés

Učenica sa šifrom JIII. 6, koja uči francuski jezik isključivo tokom redovne nastave, a na testu je imala 47,22% tačnih odgovora, takođe je prepisala deo originalnog teksta, ali uz određene omaške:

La force de la synapse entre deux neurones se trouve renforcée si ces neurones sont simultanément actif

Učenica je poslednji pridev u rečenici *actif* ostavila u jednini, iako je pravilno da bude u množini, kako i stoji u tekstu – *actifs*. Takođe, na kraju rečenice nema tačke, kojom se označava kraj jedne misaone celine.

Učenik JIII.5, čiji smo primer odgovora naveli za 5. pitanje, pokušao je da ispuni zahtev i 6. zadatka i sroči odgovor svojim rečima:

Les synapses renforcez quand nous nous souvenissons le souvenir qui se fixe dans les synapses

U ovom primeru primećujemo da postoji problem i sa smislom i sa formom odgovora. Naime, odgovor nije tačan i misao nije završena i čini se da učenik nije razumeo kako pomenuti biološki fenomen nastaje. Kada je reč o jezičkoj analizi odgovora, sa sintaksičkog aspekta, ova rečenica nije prihvatljiva, budući da postoji problem sa kognitivnom subjekta i predikata, konstrukcijom glagola i objekta, mešanjem vremenske i relativne rečenice. Pored toga, među morfosintaksičkim grešakama izdvajaju se – konjugacija glagola (*nous nous souvenissons* umesto *nous nous souvenons*) i sintaksa povratnih glagola (*les synapses renforcez* umesto *les synapses se renforcent* ili u pasivu *les synapses sont renforcées; qui se fixe dans les synapses*, a gramatički bi bilo pravilno *qui se fixe sur les synapses*).

Na osnovu analiziranih primera zaključujemo da su učenici imali poteškoća prilikom otvorenih pitanja o pročitanom tekstu iz tri glavna razloga – nerazumevanje sadržaja stručnog teksta, nerazvijeni vokabular francuskog jezika i nedovoljno dobro vladanje morfosintaksom. Takođe, ako uporedimo odgovore ispitanika iz podgrupe „Ostale škole“ i „Ostale škole i časovi“, videćemo da jezički profil ispitanika nije uticao na kvalitet odgovora.

U 9. pitanju otvorenog tipa vezanom za vokabular, trebalo je objasniti glagole koji su upotrebljeni u tekstu, a služeći se kontekstom. Nijedan učenik nije dao tačan odgovor u prvom delu pitanja. Kandidati su uglavnom ostavljali prazno mesto predviđeno za odgovor, dok je par ispitanika navelo glagol *profaner* (srp. oskrvnuti, poniziti, zloupotrebiti), koji po značenju nikako ne odgovara glagolu *s'ancrer*, a ostali su pisali srpski prevod. Odgovore koje smo najčešće dobijali u drugom delu pitanja, a odnose se na glagol *obéir* su – *respecte un loi* i *écouter*. Prvi odgovor odgovara primarnom značenju glagola, uz morfološku grešku u obliku infinitiva (*respecte* umesto *respecter*) i rodu imenice (*un loi*, a imenica je ženskog

roda *une loi*), dok drugi odgovor ne postoji kao takav u zvaničnom jednojezičnom francuskom rečniku¹⁹⁴, ali ga u kontekstu našeg teksta možemo smatrati prihvatljivim.

VI.11.4.1. Kratak zaključak

U ovoj testiranoj grupi ispitanici su prosečno rešili 25% testa i nije bilo ispitanika koji je tačno rešio preko 50% testa, te zaključujemo da nijedan učenik jednojezičnih odeljenja trećeg razreda ne vlada kognitivnom akademskom kompetencijom iz francuskog jezika na receptivnom nivou.

Jednojezični učenici su pre svega poene zabeležili u 2. i 7. zadatku sa višestrukim izborom, gde se testira prepoznavanje tačne informacije, a očekivano su imali više poteškoća na otvorenim pitanjima, gde se traži razumevanje, analiza, stvaranje novih jezičkih elemenata od postojećih i slično. Ispitanici su odgovore na ova pitanja izbegavali da daju ili su često prepisivali odlomke iz originalnog teksta.

Nešto veći broj poena u odnosu na ostale ispitanike zabeležili su učenici koji dolaze iz OOŠ „Vladislav Ribnikar“, na osnovu čega zaključujemo da je trajanje učenja francuskog jezika imalo pozitivan uticaj na uspeh na našem testu. Takođe, učenice koje su ozbiljnije pristupile rešavanju testa i koje imaju razvijeniju sposobnost inferencije zabeležile su bolji rezultat.

¹⁹⁴ Uvid u leksikografsku definiciju glagola moguć je putem Internet adresa: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ob%C3%A9ir/55339?q=obeir#54963> ili <http://www.cnrtl.fr/definition/obeir> (sajtovima pristupljeno 19.10.2015)

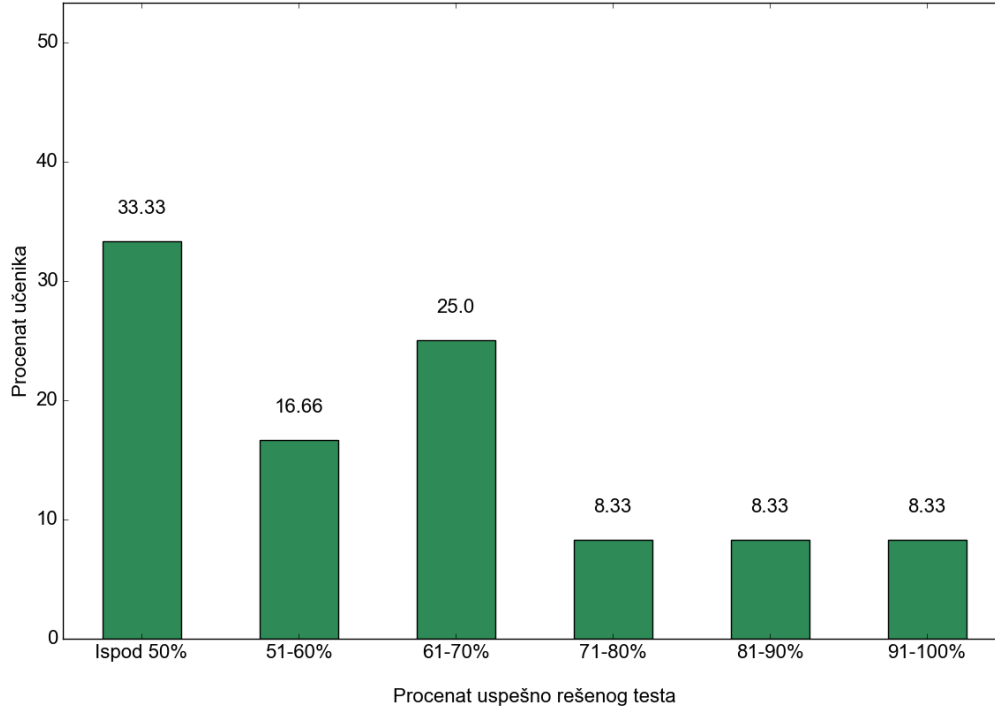
VI.11.5. Testiranje učenika trećeg razreda Filološke gimnazije u Beogradu (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Biologija

Test iz biologije na francuskom jeziku radilo je 12 učenika trećeg razreda Filološke gimnazije u Beogradu.

Ispitanici iz ove testirane grupe na testu iz francuskog jezika tačno su rešili 60,77% testa, pri čemu je 66,67% ispitanika postiglo pozitivan rezultat. Takođe, učenici su opredeljeni ka filološkim izučavanjima i imaju pojačan nedeljni fond francuskog jezika. Shodno tome, smatramo da filološki učenici imaju razvijene lingvističke veštine koje im mogu pomoći prilikom razumevanja pisanog stručnog teksta.

Prosečan broj poena koji su ispitanici postigli je 11 poena od mogućih 18, odnosno ispitanici su osvojili dovoljan uspeh sa prosečno 61,11% tačnih odgovora. Pozitivan rezultat sa 51% tačno rešenih pitanja ostvarilo je 66,67% učenika.

Na grafikonu br. 72 prikazali smo postignuće učenika iz ove kontrolne grupe na testu iz biologije za treći razred.

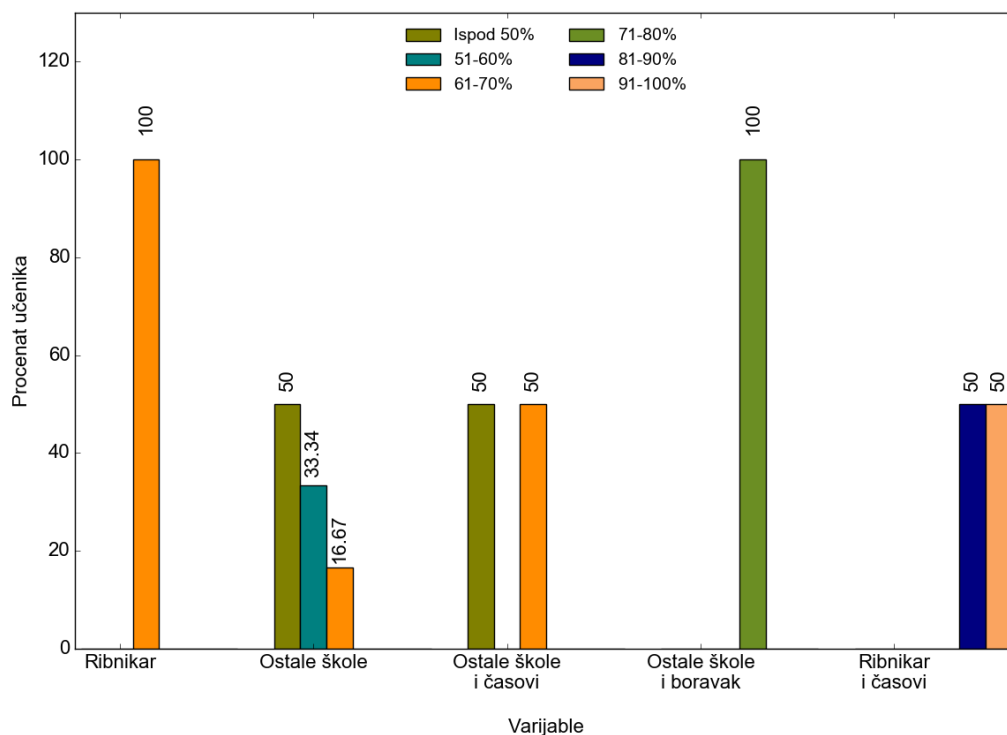


Grafikon 72. *Postignuće učenika trećeg razreda Filološke gimnazije na testu iz predmeta Biologija (na francuskom)*

Najveći procenat učenika (33,33%) tačno je rešio manje od 50% našeg testa i time ostvario nezadovoljavajući rezultat, zatim su najbrojniji kandidati bili sa dovoljnim uspehom (25%), minimalno zadovoljavajućim uspehom (16,66%) i najzad isti broj učenika ostvario je dobar, vrlodobar i odličan uspeh (8,33%). Minimalan broj poena na testu bio je 6 poena, koliko su postigle dve učenice (FIII.10 i FIII.16). Obe učenice imaju uspeh vrlodobar 4 iz francuskog jezika, ali učenica sa šifrom FIII.10 ima istu ocenu i iz predmeta Biologija, dok učenica FIII.16 ima odličan uspeh iz biologije, a uspeh iz predmeta Francuski jezik nije

navela u anketi. Maksimalan rezultat od 18 poena zabeležila je jedna učenica (FIII.9) koja je pohađala OŠ „Vladislav Ribnikar“, a trenutno uči francuski jezik i u vannastavnom kontekstu, a takođe ima položen ispit nivoa B1 iz francuskog jezika.

Kako su izdvojene varijable uticale na uspeh učenika iz filološkog odeljenja možemo videti na sledećem grafikonu br. 73:



Grafikon 73. *Uspeh učenika trećeg razreda Filološke gimnazije na testu iz predmeta Biologija (na francuskom) – rezultati u odnosu na pet izdvojenih varijabli*

Kandidati koji su tačno rešili manje od polovine testa nalaze se u drugoj podgrupi učenika, koji su učili francuski jezik od trećeg ili petog razreda, i u trećoj podgrupi učenika koji još imaju i dodatne časove francuskog jezika. Najuspešnija kandidatkinja (FIII. 9), koja je tačno odgovorila na sva pitanja, kako smo ranije videli, završila je OOŠ „Vladislav Ribnikar“ i pohađa dodatne časove francuskog jezika. Poslednja varijabla „Ribnikar i časovi“ pokazala se kao najpozitivniji faktor za uspeh na testu, budući da su dve učenice (FIII.9 i FIII.12) sa ovim profilom zabeležile vrlodobar i odličan uspeh.

Pozitivna korelacija takođe postoji između rezultata na testu iz biologije i školskog uspeha. Ispitanici koji imaju vrlodobar ili odličan uspeh iz predmeta Francuski jezik i Biologija postigli su i pozitivan rezultat na našem testu iz oblasti nervnog sistema. Jedino je učenica sa šifrom FIII.7, sa ocenom 3 iz Francuskog jezika i ocenom 4 iz Biologije, tačno rešila 67% testa i time ostvarila dovoljan uspeh na našem testu. U ovom slučaju možemo govoriti o individualnoj sposobnosti primene predznanja iz biologije, budući da učenica ima bolju ocenu iz nejezičkog predmeta.

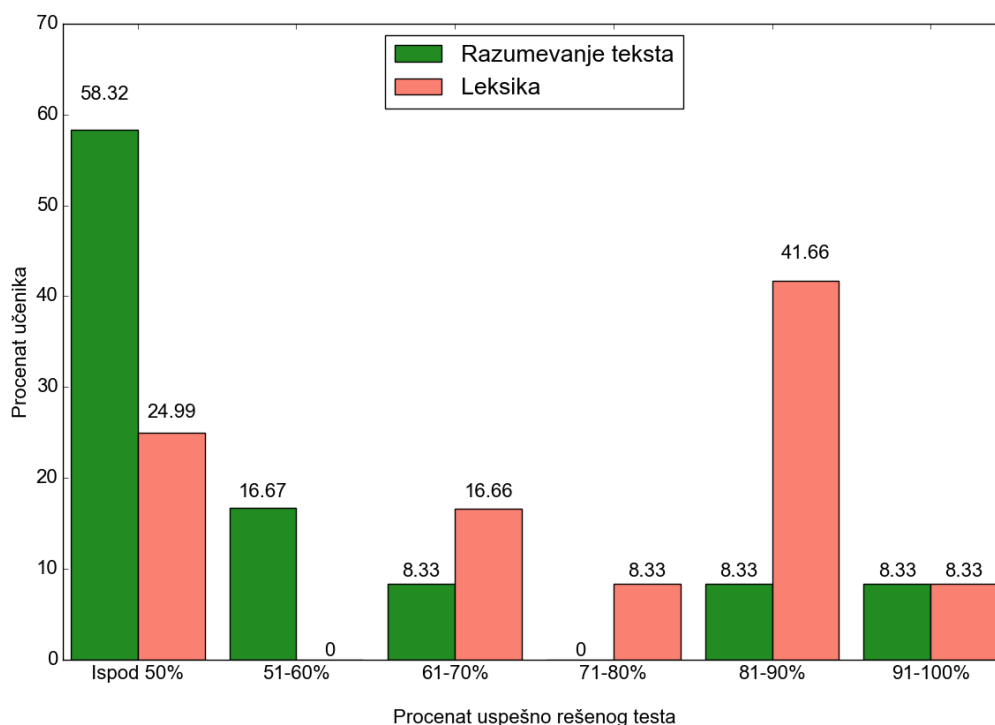
Dodaćemo i to da je većina učenika bolji uspeh postigla na testu iz francuskog jezika. Ovo možemo smatrati očekivanim, pošto učenici Filološke gimnazije tokom nastave francuskog jezika nemaju prilike da se sreću sa stručnim tekstom slične teme.

Tako je učenica FIII.10 iz podgrupe „Ostale škole“ na prvom testu zabeležila dovoljan uspeh, a na testu iz biologije nezadovoljavajući rezultat. Učenica FIII.1, koja je živela na francuskom govornom području, na testu iz francuskog jezika ostvarila je vrlodobar uspeh, dok je na testu iz biologije zabeležila dobar uspeh. Sa druge strane, učenica FIII.9 iz podgrupe „Ribnikar i časovi“ sa položenim ispitom nivoa B1, postigla je odličan uspeh na oba testa. Samo je učenica FIII.12, koja ima isti profil kao učenica FIII.9, postigla dovoljan

uspeh na testu iz francuskog jezika, a vrlo dobar uspeh na testu iz nejezičkog predmeta. Budući da učenica ima odličan uspeh iz oba školska predmeta, a da spada u podgrupu „Ribnikar i časovi“, njen slabiji rezultat na testu iz francuskog jezika možemo pripisati nedostatku motivacije ili koncentracije prilikom rešavanja zadataka, dok je uspeh iz biologije u skladu sa njenim profilom.

Na osnovu ovih podataka možemo zaključiti da su, u ovoj grupi ispitanika, lingvistička znanja bila od velikog uticaja na rešavanje testa iz nejezičkog predmeta.

Ovu tvrdnju dokazuje i uporedna analiza uspeha učenika Filološke gimnazije na prvom delu testa koji se odnosi na pisanu recepciju, i na drugom delu testa koji ispituje poznavanje terminologije. Naime, ispitanici su bolji uspeh postigli na drugom delu testa, što znači da se bolje snalaze prilikom prepoznavanja, objašnjavanja termina i traženja sinonima:

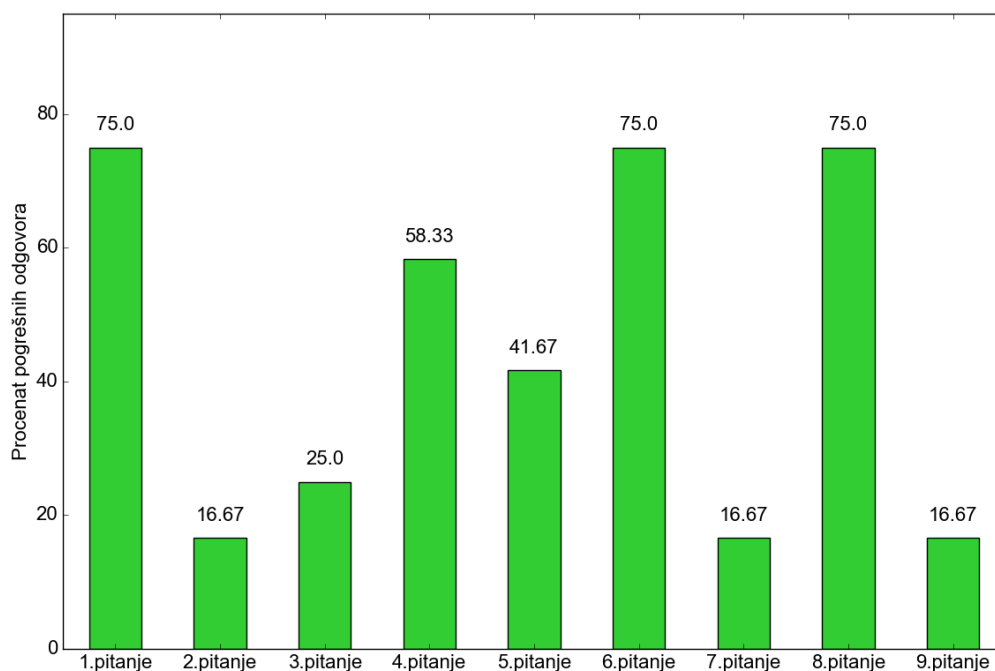


Grafikon 74. Poređenje postignuća učenika trećeg razreda Filološke gimnazije na zadacima koji se odnose na pisanu recepciju i leksiku na testu iz predmeta *Biologija (na francuskom)*

Na delu testa iz biologije koji se odnosi na razumevanje čitanjem, ispitanici su postigli u proseku 4,6 od mogućih 9 poena, dok su na pitanjima koja se odnose na stručnu terminologiju zabeležili prosečno 6,4 od maksimalnih 9 poena. Najveći procenat učenika (58,32%) je na pitanjima koja se odnose na razumevanje čitanjem zabeležio nezadovoljavajući rezultat (manje od polovine tačno rešenih zadataka), dok je na delu testa

koji se odnosi na stručnu terminologiju bilo najviše učenika sa vrlodobrim uspehom (41,66%).

Sada ćemo analizirati greške koje su filološki ispitanici zabeležili na zatvorenim i otvorenim pitanjima.



Grafikon 75. Procenat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima trećeg razreda
Filološke gimnazije na testu iz biologije (na francuskom)

Na zadacima o sadržaju pročitane teksta najmanje pogrešnih odgovora beležimo u 2. pitanju višestrukog izbora (16,67%), a najviše netačnih odgovora u 1. zadatku takođe

zatvorenog tipa i 6. zadatku otvorenog tipa (po 75%). Budući da su filološki ispitanici napravili isti broj grešaka na oba tipa zadataka, ne možemo reći da im je jedna vrsta zadatka zadala više poteškoća, već ono što se u pitanjima ispituje. Naime, ispitanici su više grešili u pitanjima gde je trebalo prepoznati cilj pisanog teksta, protumačiti poređenje sećanja sa rasutim delovima slagalice i objasniti proces dugotrajne potencijacije.

Na poslednja tri pitanja o poznavanju jezičke materije, beležimo isti slučaj. Najmanje netačnih odgovora (po 16,67%) dobili smo u 7. zadatku povezivanja pojma sa odgovarajućom definicijom i u 9. pitanju gde se tražilo definisanje ili objašnjenje reči iz teksta. Znatno više pogrešnih odgovora (75%) nalazimo u 8. zadatku otvorenog tipa u kojem se os učenika tražilo da u tekstu pronađu sinonime ponuđenih reči.

Na osnovu ovih podataka zaključujemo da su se učenici bolje pokazali na zadacima koji proveravaju sposobnost intenzivnog čitanja i uočavanje leksičkih osobina jezika nego na zadacima koji iziskuju ekstenzivno čitanje teksta radi globalnog razumevanja.

Sada ćemo navesti nekoliko primera odgovora filoloških učenika na dva poslednja otvorena pitanja na prvom delu testa. Citiraćemo odgovore učenika različitih jezičkih profila, kako bismo uporedili kvalitet njihovih odgovora.

Učenica FIII.1 koja je živela na francuskom govornom području, ima diplomu nivoa B1, a na testu iz biologije je tačno rešila 77,78% zadataka, u 5. zadatku je napisala:

L'amygdale est une structure cérébrale qui jauge nos souvenirs, elle les filtre et classe.

U odgovoru odmah vidimo da je učenica sledila zahtev zadatka i napravila jednu naučno prihvatljivu rečenicu od četiri zadate reči. Odgovor je jasan i koherentan, što je i bio cilj zadatka, a učenica je koristila svoju konstrukciju rečenice iako se poslužila glagolima iz

teksta (*jauger, filtrer*). Pritom, ispitanica nije zabeležila nijednu pravopisnu, semantičku ili gramatičku grešku.

Učenica FIII.2 koja uči francuski jezik izvan gimnazije, a na testu je postigla dovoljan uspeh sa 61,11% tačno rešenog testa, odgovorila je:

Amygdale est une structure cérébrale qui classe les souvenirs.

Ovo je još jedan dobar primer u kojem nema lingvističkih grešaka, a učenica je sastavila sadržajno tačnu i jasnu definiciju pojma amigdala.

I njen vršnjak sa šifrom FIII.14, koji takođe ima zvanično potvrđen nivo B1 francuskog jezika, a na testu je zabeležio nezadovoljavajući uspeh sa 44,44% tačno rešenog testa, sročio je tačan odgovor svojim rečima:

Amygdale est une structure cérébrale qui nous utilisons pour classer les informations et pour créer le souvenir.

Ovaj odgovor je takođe vrlo kvalitetan sa aspekta sadržaja, naročito iz razloga što se učenik pored zadatih reči nije služio drugim leksičkim elementima iz teksta. Smisao odgovora nije narušen sintaksičkom greškom – upotreba relativne zamenice u relativnoj rečenici (*une structure cérébrale qui nous utilisons*, a treba *que nous utilisons*, budući da je *une structure cérébrale* direktni objekat, a ne subjekat glagola *utiliser*).

Za kraj analize odgovora na 5. pitanje, navešćemo odgovor učenice FIII.9 koja je sve zadatke na testu rešila tačno, a spada u podgrupu „Ribnikar i časovi“:

L'amygdale est une structure cérébrale qui classe les souvenirs selon leur importance.

Ovo je još jedan precizan i koncizan odgovor bez jezičkih grešaka.

Na osnovu izdvojenih primera možemo izvesti zaključak da su odgovori učenika kvalitetni, da su oni učenici koji su dali tačan odgovor dobro razumeli zahtev zadatka i odlomak teksta u kojem se govori o amigdali, te da su uspešno upotrebili zadate reči i sastavili novu misaonu celinu. Takođe, može se lako uočiti da učenici poklanjaju jednaku pažnju sadržaju i formi odgovora. Oni dobro poznaju i primenjuju jezička pravila, budući da je u četiri navedena primera bila zabeležena samo jedna sintaksička greška. Ovo se može očekivati od ispitanika, jer se upravo usavršavaju u oblasti filoloških studija. Analizirani primeri takođe pokazuju da su jednako tačne i precizne odgovore mogli da pruže učenici iz različitih podgrupa.

U nastavku ćemo prikazati par primera kratkih odgovora u 6. pitanju, gde je trebalo objasniti nastanak dugotrajne potencijacije. Radi se o odgovorima dve učenice čije smo odgovore naveli kao primere za prethodno pitanje.

U 6. zadatku, učenica FIII.9 je odgovorila sledeće:

Les synapses peuvent se modifier si les neurones sont actifs, et ça peut laisser une trace qui dure longtemps dans les réseaux neuronaux activés.

I u ovom odgovoru učenica je slobodno formulisala rečenicu, ne oslanjajući se čvrsto na jezičke elemente iz originalnog teksta, što predstavlja kvalitet njenog odgovora. Pored toga, sa lingvističke strane, rečenica je takođe potpuno ispravna.

Odgovor njene vršnjakinje FIII.1, je sledeći:

C'est la création des synapses où se trouvent nos souvenirs qui se changent pendant le temps ou restent permanentes.

Za razliku od odgovora na 5. pitanje, koji je bio tačan, jasan i bez jezičkih grešaka, u ovom pitanju je ista učenica imala poteškoća prilikom razumevanja i objašnjavanja pomenutog fenomena iz teksta. Iako je sadržaj rečenice netačan, ona je jezički ispravna. Međutim, uočavamo dve greške – upotreba glagola *se changer* (srp. presvući se) umesto neprominalnog oblika *changer*, verovatno pod uticajem interferencije srpskog jezika (u srpskom jeziku je glagol povratan, menjati se); odabir priloga (*pendant le temps*), takođe pod uticajem srpskog (sećanja se menjaju tokom vremena) koji se kombinuje sa datom imenicom češće uvedenom pokaznim pridevom (*pendant ce temps*), dok bi u ovom kontekstu trebalo staviti *avec le temps* (srp. s vremenom) ili *au fil du temps* (srp. vremenom).

Na kraju ćemo prikazati primer učenice FIII.11, koja ima privatne časove francuskog jezika, a na testu je ostvarila nezadovoljavajući uspeh sa 47,22% tačnih odgovora:

Le PLT est là de se renforcer (être fixé).

Ovo je još jedan primer netačnog odgovora, kao posledica nerazumevanja dela teksta koji se odnosi na opisivanje dugotrajne potencijacije. Na osnovu odgovora zaključujemo da se PLT ojačava i fiksira u mozgu, a ustvari su sinapse one koje ojačavaju, a sećanje fiksira u mozgu. Učenica je takođe napravila jednu morfološku omašku – pogrešno preuzet rod imenice iz teksta (*le PLT*, u muškom rodu, a imenica je ženskog roda, *la potentialisation*), kao i jednu sintaksičku grešku u finalnoj implicitnoj rečenici (umesto *La PLT est là pour se renforcer*, ona je upotrebila predlog *de* ispred infinitiva *se renforcer*).

Ovi primeri nam pokazuju zašto su filološki učenici zabeležili veći broj netačnih odgovora u 6. pitanju. Iako su i dalje obraćali pažnju na jezičku formu, odgovori su sadržajno manje

precizni ili čak netačni, jer učenici nisu jednako dobro razumeli ulogu amigdale u mozgu i funkcionisanje nešto složenijeg pojma dugotrajne potencijacije. Najzad, možemo uočiti da filološki učenici različitog jezičkog profila i broja poena na testu prave iste greške, ali i mogu dati jednako jasne i koherentne odgovore.

U pitanju otvorenog tipa koje je u vezi sa leksikom, filološki ispitanici su bili jednako uspešni. Oni su uglavnom davali kratke odgovore u vidu sinonima traženih glagola.

Na osnovu konteksta u kojem je glagol *pr* (srp. vezati, usaditi) upotrebljen u tekstu, ispitanici su najčešće dali sledeća objašnjenja:

- *Rester; maintenir; être mémorisé; conserver; rester quelque part*

Kao sinonime ili objašnjenja glagola *obéir* dobijali smo odgovore:

- *Respecter; être basé sur; faire ce que quelqu'un te dis; se dérouler avec certains règles ou lois; suivre*

Kao i kod otvorenih pitanja na prvom delu testa, ortografska i gramatička pravila su u potpunosti poštovana, osim u odgovoru *se dérouler avec certains règles ou lois*. U ovom primeru opažamo pravopisnu grešku (*règles* umesto *règles*) i morfološku grešku – slaganje prideva sa imenicama ženskog roda u množini (*certaines règles ou lois* umesto *certains*). Iz leksičke perspektive, na osnovu tekstualnog konteksta, svi odgovori su prihvatljivi osim *être basé sur* (srp. biti zasnovan, a na) koji ne odgovara značenju glagola *obéir* (srp. (po)slušati, pokoravati se¹⁹⁵).

¹⁹⁵ Izvor prevoda: Marković, 1993: 385.

VI.11.5.1. Kratak zaključak

Pošto su učenici Filološke gimnazije u proseku tačno rešili 61,11% testa, pri čemu je 66,67% ispitanika ostvarilo pozitivan rezultat, možemo reći da je više od polovine učenika uspešno savladalo zadatke na testu nejezičkog predmeta.

Za ovakav rezultat je pre svega zaduženo jezičko predznanje ispitanika, budući da su oni sa boljim rezultatom na testu iz francuskog jezika i sa boljim uspehom u školi iz predmeta Francuski jezik postigli bolje rezultate. Ovaj podatak potvrđuje da su lingvistička znanja glavni faktor uspeha dobrog razumevanja stručnog teksta.

Dodaćemo i to da se kao najuspešnija podgrupa među filološkim učenicima izdvaja kategorija „Ribnikar i časovi“.

Kada govorimo o zadacima na kojima su učenici bili uspešniji, analiza je pokazala da su oni bolje savladali pitanja koja angažuju veštinu intenzivnog čitanja i uočavanje leksičkih osobina jezika – veći broj poena ostvarili su na delu testa koji proverava poznavanje leksičke materije.

Pri analizi rezultata na otvorenim pitanjima, uočili smo pre svega dobro vladanje pravopisom, leksikom i morfosintaksom čak i kada odgovori nisu bili činjenično prihvatljivi.

VI.11.6. Uporedna analiza rezultata testiranja učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja trećeg razreda na testu pisane recepcije: Biologija

Pretpostavka od koje smo krenuli pre nego što smo sproveli istraživanje bila je da će učenici dvojezičnih odeljenja postići nabolji rezultat na testu iz biologije za treći razred, da

će njih slediti učenici iz filološkog odeljenja, a da će učenici jednojezičnih odeljenja zauzeti treće mesto.

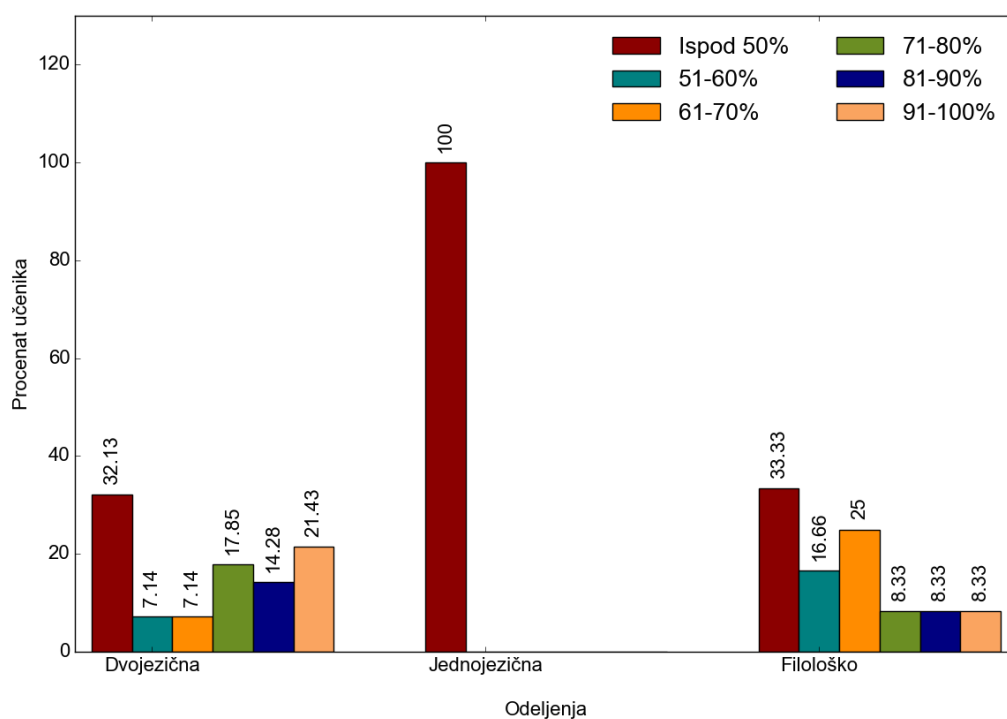
Zahvaljujući CLIL pristupu koji se koristi u nastavi biologije na francuskom jeziku (usmerenost ka razvijanju CALP kompetencije), bilingvalni učenici bi trebalo da vladaju veštinom razumevanja pisanog stručnog teksta, a da su tokom nastave usvojili stručne francuske termine iz oblasti koja je obuhvaćena našim testom.

Učenici Filološke gimnazije tokom nastave u gimnaziji ne uče biologiju na stranom jeziku, ali imaju pojačan fond časova jezičkog predmeta (5 časova nedeljno) i usavršavaju se u oblasti filoloških nauka, te bi trebalo da imaju razvijenu veštinu čitanja tekstova iz različitih oblasti na francuskom jeziku. Oni su takođe iz predmeta Biologija (nedeljni fond od 2 školska časa) obradili lekcije vezane za nervni sistem.

Iako imaju fond od 2 časa francuskog jezika i biologije nedeljno, ispitanici iz jednojezičnih odeljenja nastavu nejezičkog predmeta prate na srpskom jeziku, a tokom nastave francuskog jezika su prevashodno usmereni na usvajanje gramatičkih sadržaja i standardnog vokabulara. Na testu iz francuskog jezika, gde se upravo proveravaju BICS veštine, polovina kandidata nije postigla pozitivan rezultat, stoga je naša hipoteza da će test iz oblasti biologije kandidatima iz tradicionalne nastave zadati brojne poteškoće.

Ako uporedimo prosečan broj poena koji su ispitanici zabeležili na testu iz biologije, naša pretpostavka se pokazuje ispravnom. Kandidati iz CLIL odeljenja zabeležili su najviši prosečan broj poena – 13,1 od mogućih 18 poena – zatim slede ispitanici iz Filološke gimnazije sa 11 poena i na kraju učenici jednojezičnih odeljenja sa prosečnih 4,5 poena.

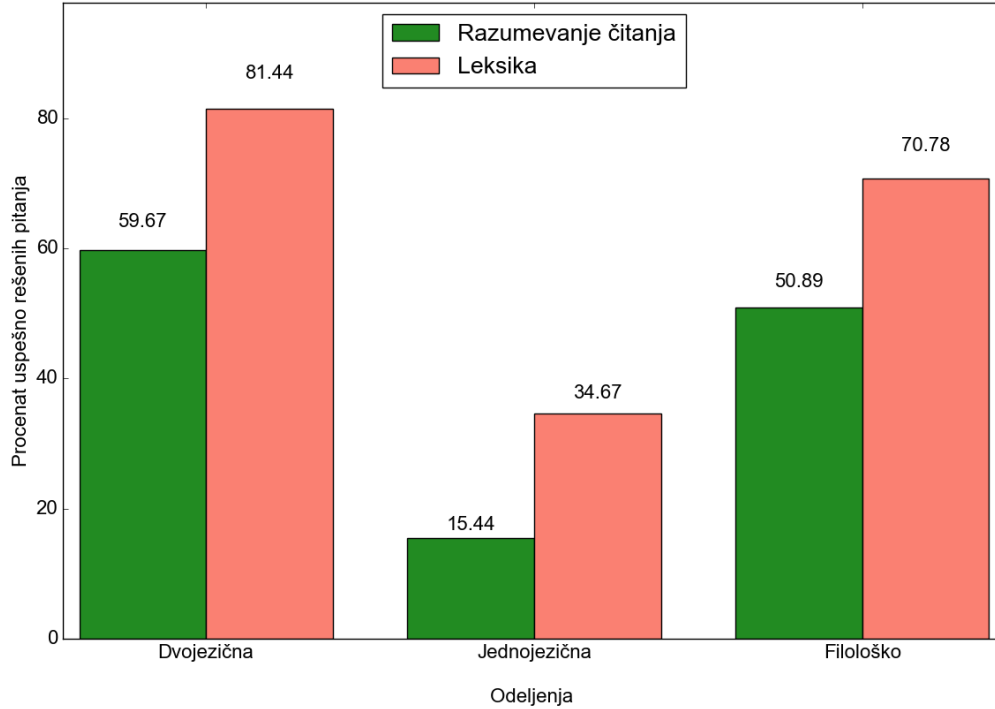
Po broju ispitanika sa pozitivnim rezultatom na testu, bilingvalni učenici ponovo imaju prvenstvo po rangu. Među dvojezičnim učenicima je 67,87% postiglo pozitivan uspeh. Za njima odmah slede filološki učenici sa 66,67% ispitanika koji su tačno rešili više od polovine zadataka, dok nijedan kandidat iz jednojezičnih odeljenja nije tačno rešio preko 50% našeg testa. Detaljnije prikazan uspeh po grupama ispitanika možemo posmatrati na grafikonu br. 76:



Grafikon 76. *Uporedni prikaz rezultata ispitanika trećeg razreda na testu iz biologije*

Učenci dvojezičnih odeljenja su u većem procentu postigli dobar, vrlodobar i odličan uspeh u odnosu na ispitanike iz Filološke gimnazije. Dobar uspeh postiglo je 17,85% ispitanika, vrlodobar 14,28% i odličan uspeh 21,43% kandidata, u odnosu na po 8,33% učenika iz Filološke gimnazije sa dobrim, vrlo dobrim i odličnim uspehom.

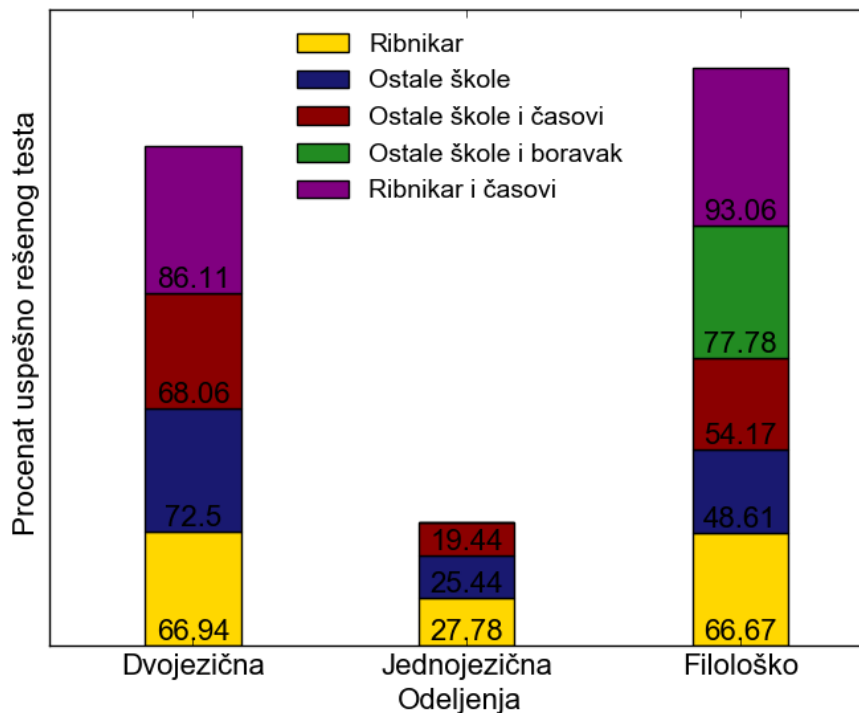
Ako uporedimo uspeh učenika na prvom delu testa, koji se odnosi na razumevanje pročitaneog teksta, i na drugom delu, koji se odnosi na termine iz biologije, videćemo da su ispitanici iz sva tri uzorka u proseku tačno rešili najviše pitanja iz oblasti leksike. Grafikon br. 77 prikazuje poređenje rezultata na dva pomenuta dela testa:



Grafikon 77. *Uspeh učenika trećeg razreda na pitanjima vezanim za pisanu recepciju i leksiku na testu iz biologije*

U sva tri uzorka, ispitanici su bili za 20% uspešnji na zadacima koji se odnose na terminologiju francuskog jezika iz oblasti nervnog sistema u odnosu na pitanja koja su vezana za pisanu recepciju. Najbolji uspeh na oba dela testa očekivano su postigli CLIL učenici (59,67% tačnih odgovora o pročitanom tekstu i 81,44% na pitanjima o vokabularu). Ovi podaci nam pokazuju da je uspeh ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na testu više rezultat tačno rešenih zadataka na drugom, nego na prvom delu testa.

Ako analiziramo postignuće ispitanika na testu u odnosu na pet izdvojenih varijabli, dobijamo sledeće podatke:



Grafikon 78. *Uporedna analiza rezultata na testu iz biologije za treći razred prikazana u odnosu na pet izdvojenih varijabli*

Među učenicima CLIL odeljenja najslabiji rezultat na testu iz biologije (prosečno 66,94% tačno rešenog testa) postigli su učenici sa završenom OOŠ „Vladislav Ribnikar“, dok su među učenicima iz Filološke gimnazije najslabiji bili učenici koji su završili druge osnovne škole (48,61%), a među jednojezičnim učenicima ispitanici iz podgrupe „Ostale škole i časovi“ (19,44%).

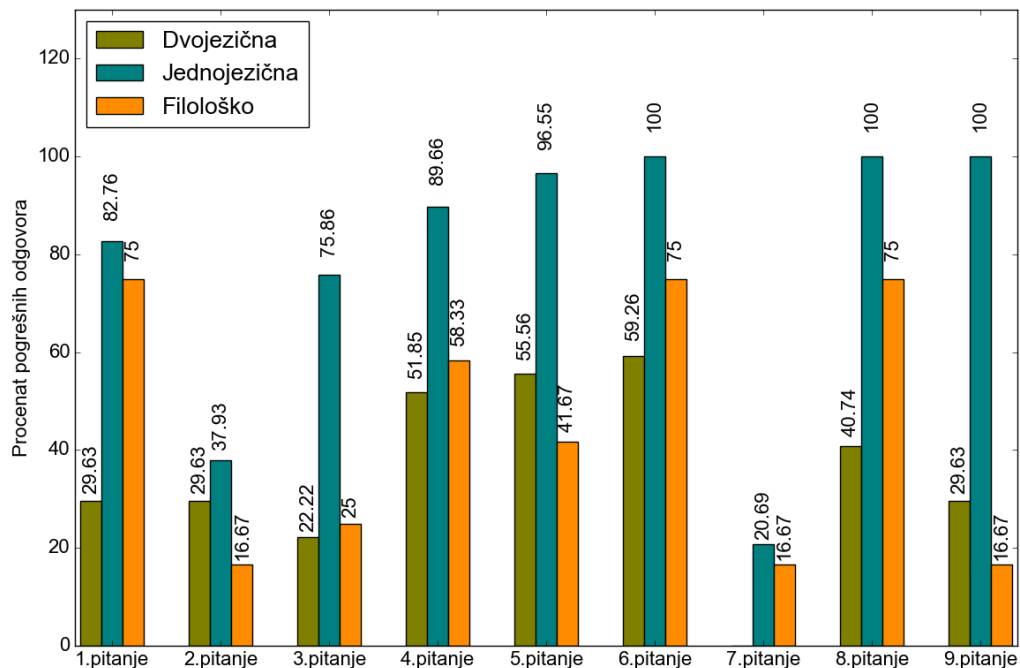
Sa druge strane, faktor završene OOS „Vladislav Ribnikar“ i pohađanje privatnih časova francuskog jezika pokazao se kao najbolji za uspeh na našem testu među CLIL učenicima, koji su tačno rešili u proseku 86,11% testa. Isto važi i za ispitanike iz Filološke gimnazije sa ovim profilom, koji su zajedno 93,06% testa rešili tačno. Najuspešniji među jednojezičnim kandidatima su bili ispitanici iz podgrupe „Ribnikar“, budući da su u proseku uspeali tačno da odgovore na 27,78% testa iz biologije.

Kao zajednički faktor koji je uticao na postizanje boljeg uspeha na testu, u sve tri grupe se izdvaja dužina učenja francuskog jezika. Ovaj podatak smatramo očekivanim, budući da je dužina učenja jezika prema nekim autorima preduslov za savladavanje CALP kompetencije (Cummins, 2008).

Školski uspeh iz predmeta Biologija nije se pokazao kao značajan faktor za postignuće učenika na našem testu. Iako je školski uspeh u sva tri uzorka vrlo dobar – prosečna ocena učenika CLIL odeljenja je 4,40, jednojezičnih 4,37 i filološkog odeljenja 4,44 – CLIL ispitanici su na našem testu postigli dobar uspeh, ispitanici iz jednojezičnih odeljenja nezadovoljavajući uspeh, a učenici filološkog odeljenja dovoljan uspeh.

Sa druge strane, ocena iz predmeta Francuski jezik je dobra indicija uspeha na testu iz biologije na francuskom. CLIL učenici imaju prosečnu ocenu odličan 4,86, filološki učenici vrlo dobar 3,77, a jednojezični dobar 3,48. Ako ovome još dodamo činjenicu da je na testu iz francuskog jezika bio isti odnos snaga među testiranim grupama, možemo zaključiti da su lingvističke veštine bile ključne za razumevanje sadržaja stručnog testa iz biologije. Ispitanici sa boljim jezičkim predznanjem ostvarili su bolji rezultat na našem testu.

Ako se osvrnemo na procenat netačnih odgovora raspoređen po pitanjima, dobijamo sledeće podatke:



Grafikon 79. *Uporedni prikaz procenta pogrešnih odgovora na testu iz biologije za treći razred učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja*

Najviše pogrešnih odgovora dvojezični učenici su napravili u 6. pitanju (59,26%), dok su svi dali tačne odgovore u 7. pitanju. Jednojezični učenici nisu dali nijedan tačan odgovor u 6. pitanju, 8. pitanju i 9. pitanju, a namanji procenat grešaka zabeležili su u 7. pitanju (20,69%). Ispitanici iz Filološke gimnazije najviše pogrešnih odgovora su dali u 1. pitanju, 6. pitanju i 8. pitanju (po 75% netačnih odgovora), a najmanji procenat pogrešnih odgovora

bilo je u 2. pitanju, 7. pitanju i 9. pitanju (po 16,67%). Čini se da je ispitanicima iz sve tri grupe najviše poteškoća zadao 6. zadatak, dok su najlakše savladali 7. zadatak. Ovo je predvidljiv podatak, budući da je 7. pitanje zatvorenog tipa i svodi se na prepoznavanje, to jest učenici treba samo da povežu biološke pojmove sa njima odgovarajućim definicijama. 6. zadatak je, sa druge strane, mnogo kompleksiji, budući da ispitanici najpre treba da razumeju eksplicitnu ideju iz teksta, ali vezanu za složeniju biološku pojavu, a zatim da daju svoje objašnjenje iste. Podsećamo da je većina jednojezičnih učenika koristila strategiju preskakanja ovog pitanja i da su ostavili prazno mesto za odgovor.

Pisanu produkciju ispitanika iz sve tri grupe odvojeno smo analizirali na primeru 5. zadatka, 6. i 9. zadatka.

Sada ćemo za unakrsnu analizu odgovora izdvojiti najreprezentativnije odgovore po grupi ispitanika. Trudili smo se da odabremo odgovore učenika sa sličnim procentom tačnih odgovora na testu i sličnog jezičkog profila.

U 5. zadatku stavljanja poznatih reči u novi kontekst, dobili smo sledeće odgovore od ispitanika iz dvojezičnog, jednojezičnog i filološkog odeljenja:

Učenica DIII.1 (100% tačno rešen test, završena OOS „Vladislav Ribnikar“ i položen ispit *DEL F* B1 nivoa):

Amygdale est une structure cérébrale dont le rôle est de classer les souvenirs.

Ispitanik sa šifrom JIII.5 (50% rešenog testa, podgrupa „Ostale škole“):

L'amygdale, qui se trouve dans la structure cerebrale, classe les souvenirs

Učenica FIII.9 (uspeh na testu 100%, podgrupa „Ribnikar i časovi“):

L'amygdale est une structure cérébrale qui classe les souvenirs selon leur importance.

Ono što prvo uočavamo jeste da su ispitanici iz različitih uzoraka dali leksički i sintaksički slične odgovore. Sva tri odgovora su jasna i koncizna. Osnovna razlika u kvalitetu odgovora je što je učenik iz jednojezičnog odeljenja zabeležio dve pravopisne greške (nedostatak akcenta u pridevu *cerebrale* i interpunkcijskog znaka na kraju rečenice), dok su odgovori učenica iz preostale dve testirane grupe besprekorni i po sadržaju i po formi.

U 6. zadatku od ispitanika se tražilo da svojim rečima objasne fenomen dugotrajne potencijacije.

Učenica DIII.22 (80,56% tačno rešenog testa, podgrupa „Ostale škole“):

Quand les neurones sont simultanément actifs, la force de la synapse est renforcée et les synapses sont modifiées et elles restent comme ça pendant les semaines, les mois.

Učenica sa šifrom JIII.6 (47,22% tačnih odgovora, „Ostale škole“) odgovorila je tako što je prepisala deo originalnog teksta, ali uz određene greške:

La force de la synapse entre deux neurones se trouve renforcée si ces neurones sont simultanément actif

Učenica je pridev *actif* ostavila u jednini, iako u tekstu stpiše *actifs*, pošto se pridev slaže sa imenicom *neurones* u množini. Takođe, učenica nije primenila pravilo interpunkcije koje nalaže da se stavi tačka na kraju jedne misaone celine.

Učenica filološkog odeljenja FIII.9 (rezultat na testu 100%, podgrupa „Ribnikar i časovi“):

Les synapses peuvent se modifier si les neurones sont actifs, et ça peut laisser une trace qui dure longtemps dans les réseaux neuronaux activés.

Kao i učenica dvojezičnog odeljenja, ona je dala jasan odgovor parafrazirajući deo teksta i navodeći ključne podatke o pomenutom neurološkom fenomenu, ali bez ijedne jezičke greške.

Na prvi pogled, uočavamo da je učenica iz jednojezičnog odeljenja prepisala odgovor iz originalnog teksta uz određene greške (*actif* – morfološka greška, neslaganje prideva u množini; pravopisna greška – izostanak interpunkcijskog znaka na kraju rečenice). Učenice iz dvojezičnog i filološkog odeljenja takođe su dale jasan odgovor, ali parafrazirajući deo teksta. Dvojezična učenica napravila je pritom jednu sintaksičku grešku (pogrešan izbor određenog člana *elles restent comme ça pendant les semaines, les mois*), dok filološka učenica nije zabeležila nijednu grešku.

Na osnovu ovih primera zaključujemo da su CLIL i filološki učenici davali slobodnije odgovore i za razliku od jednojezičnih učenika savladali veštinu parafraziranja, pri čemu su zabeležili manji broj grešaka i pokazali da bolje vladaju gramatičkom kompetencijom.

Na otvorenom pitanju vezanom za objašnjenje termina upotrebljenih u tekstu, možemo primetiti više sličnosti nego razlika u odgovorima ispitanika različitih testiranih grupa, uprkos tome što jednojezični učenici ponovo zaostaju po broju i kvalitetu odgovora.

Kao objašnjenje glagola *s'ancrer* (srp. vezati, usaditi), bilingvalni i filološki ispitanici su navodili glagole *rester, conserver*, dok nijedan ispitanik jednojezičnog odeljenja nije dao tačan odgovor. Zajedničko za ispitanike iz sve tri grupe je da su glagol *obéir* (srp. pokoravati se, poslušati) objasnili glagolom *respecter*.

VI.11.6.1. Kratak zaključak

Imajući u vidu sve iznete podatke, možemo izvući nekoliko glavnih zaključaka.

Prvo, pošto je više od polovine ispitanika iz dvojezičnih i filološkog odeljenja tačno rešilo više od polovine testa iz biologije, može se reći da ovi učenici vladaju kognitivnom akademskom kompetencijom iz francuskog jezika na receptivnom nivou u oblasti biologije. Sa druge strane, nijedan kandidat iz jednojezičnih odeljenja nije tačno odgovorio na više od 50% testa, te oni nisu uspešno rešili test i ne vladaju CALP kompetencijom.

Drugo, naša hipoteza o dvojezičnim učenicima kao najuspešnijim, o filološkim učenicima kao drugim najuspešnijim i jednojezičnim učenicima kao trećim po uspehu, pokazala se tačnom.

CLIL nastava se na primeru testa iz biologije pokazala kao efikasna, budući da su učenici usvojili neophodne termine i savladali veštinu čitanja teksta o temama iz ovog školskog predmeta.

Treće, na osnovu primera otvorenih odgovora, a i prethodno analiziranih primera za svaku grupu odvojeno, možemo izvući zaključak da su (1) dvojezični učenici pokazali najbolje razumevanje sadržaja vezanog za biologiju na otvorenim pitanjima, ali često zapostavljajući pravopisna i morfosintaksička pravila; (2) filološki učenici bili češće neprecizni u sadržaju odgovora iz perspektive nejezičkog predmeta, ali vrlo precizni i dosledni u primeni gramatičkih pravila sa zanemarljivim brojem grešaka; (3) jednojezični učenici često preskakali otvorena pitanja, prepisivali čitave rečenice iz teksta ili davali odgovore koji nisu u potpunosti bili tačni i uz prisustvo kako morfosintaksičkih, tako i pravopisnih grešaka.

VI.10.7. Test iz biologije za četvrti razred

Za testiranje biologije na francuskom jeziku opredelili smo se za oblast genetike i temu vezanu za mehanizme nasleđivanja¹⁹⁶. Ovu oblast učenici dvojezičnog i jednojezičnog odeljenja Treće beogradske gimnazije i učenici Filološke gimnazije obrađuju u trećem razredu, dok se učenici jednojezičnog i dvojezičnog odeljenja Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ ovom oblašću bave u četvrtom razredu¹⁹⁷.

Za test smo odabrali dva autentična dokumenta. Prvi je kratak tekst preuzet iz zvaničnog francuskog udžbenika za biologiju za srednju školu, praćen fotografijama. Drugi tekst je odlomak iz knjige o genetici pod naslovom *La Légende des gènes : Anatomie d'un mythe moderne* autora Žerara Lambera. Tekstovi su povezani i obrađuju istu temu – ukrštanje jedinki, reprodukciju i prenošenje genetičkog materijala među jedinkama srodnih vrsta sisara.

Tabela 23. Analiza odabranog teksta iz biologije za četvrti razred

Parametar	Realizacija na testu
Vrsta teksta	Specifičnost tekstova na ovom testu je što postoje odlomci iz dva različita izvora; prvi odlomak preuzet je iz udžbenika za biologiju, za učenike srednje škole u Francuskoj, a drugi odlomak je iz francuskog priručnika iz genetike
Forma teksta	Tekst eksplikativnog, didaktičkog karaktera

¹⁹⁶ Videti prilog br. 11.

¹⁹⁷ Za detaljnije podatke o programu za predmet Biologija po razredima videti:

www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/12%20biologija.pdf (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

Grafičke karakteristike	Tekst podeljen u 2 celine, od ukupno 3 pasusa; pored teksta su zastupljene ilustracije (3 fotografije)
Teme	Ukrštanje životinja genetski srodnih životinjskih vrsta i kako se ono odražava na genetiku
Funkcionalni stil	Naučnopopularan stil priručnika
Čitalačka publika kojoj se tekst obraća	Učenici srednje škole; publika zainteresovana za teme u vezi sa genetikom
Dužina	432 reči
Čitljivost	Budući da se radi o odlomcima iz dva izvora, čitanje i razumevanje može biti otežano; sa druge strane podeljenost teksta na pasuse olakšava traženje informacija u tekstu
Bogatstvo rečnika	Korišćen je standardni francuski jezik; Tekst obiluje leksikom karakterističnom za biologiju (<i>l'ADN, l'inhibition, l'empreinte parentale, génique, cellulaire...</i>) kao i rečima koje su u svakodnevnoj upotrebi (<i>constater, le territoire, la population, le lion...</i>)
Raznolikost gramatičkih struktura	<ul style="list-style-type: none"> - Glagolska vremena: imperfekat, perfekat, prezent - Glagolski način: sibžonktiv - Stanje: aktiv i pasiv - Vrste zavisnih rečenica: obaveštajne nezavisne rečenice, zavisne vremenske, načinske, uzročne, posledične

Kada je reč o zadacima na testu, prvih sedam pitanja odnosi se na razumevanje pročitanoog teksta i nose 10 poena, dok naredna tri pitanja mere znanje ispitanika iz oblasti stručne

leksike iz genetike i ona takođe nose ukupno 10 poena. Kada saberemo broj poena sa dva odvojena dela testa, dobijamo maksimalan rezultat od 20 poena.

Prvi deo pitanja sastoji se iz tri pitanja zatvorenog tipa i četiri pitanja otvorenog tipa.

Zatvorena pitanja:

2. pitanje – višestruki izbor sa tri distraktora; označiti osnovni cilj pročitanih tekstova (1 poen)
3. pitanje – višestruki izbor sa tri distraktora; označiti da li se tigar i lav uparaju spontano, uvek, nikad ili u posebnim okolnostima (1 poen)
4. pitanje – tačno/netačno/ne zna se, sa dva distraktora; označiti da li mazga i mula imaju istu strukturu genetskog materijala (0,5 poena)

Otvorena pitanja:

10. pitanje – kratak odgovor; navesti osnovnu temu tekstova (1 poen)
5. pitanje – kratak odgovor; razumeti i navesti razlike između mazge i mule (2,5 poena)
6. 6. pitanje – kratak odgovor; objasniti poreklo ovih fizioloških razlika između mazge i mule (2 poena)
7. pitanje – kratak odgovor; primena reči iz teksta u kontekstu; na osnovu sadržaja tekstova od učenika se traži da sastavi jednu naučno prihvatljivu rečenicu sa tri zadata termina koja se spominju u tekstu (2 poena)

Deo testa koji se odnosi na merenje poznavanja i razumevanja pojmova i sinonima sadrži tri zadatka.

Zatvorena pitanja:

8. pitanje- višestruki izbor sa dva distraktora; označiti tačnu definiciju svakog od tri ponuđena pojma (3 poena)

Otvorena pitanja:

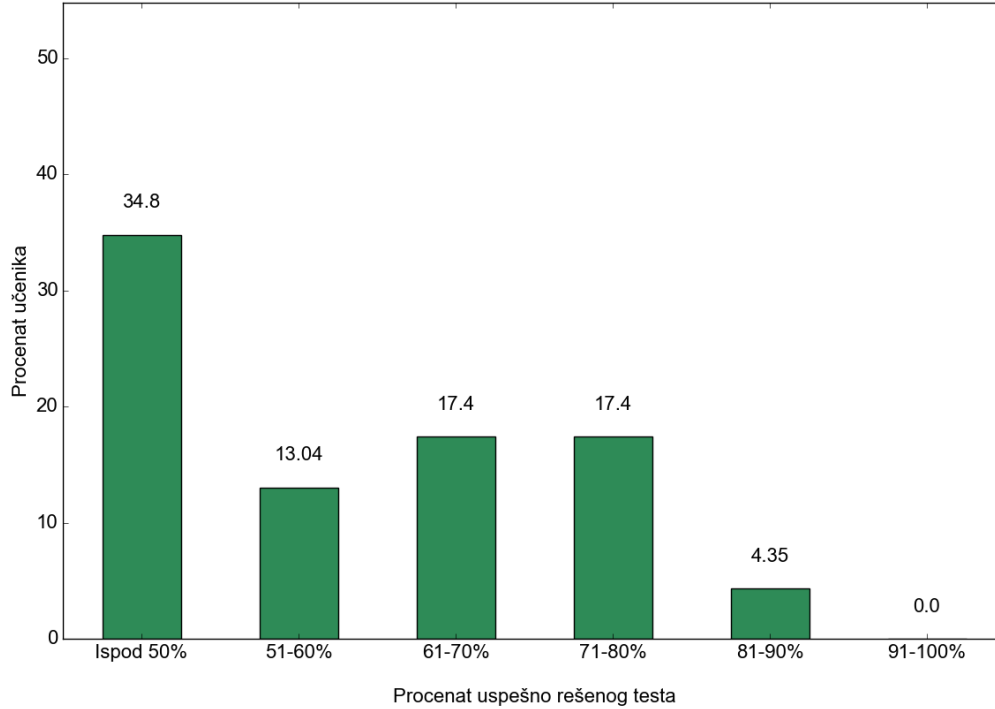
9. pitanje – od učenika se traži da u tekstovima pronađu, a zatim navedu sinonime navedenih reči: proces nalaženja sinonima je olakšan time što je dato u kom tekstu i pasusu se sinonimi nalaze (3 poena)
10. pitanje – kratak odgovor; od učenika se traži da svojim rečima objasni ili navede sinonime za dve ponuđene reči služeći se kontekstom u kome su one upotrebljene (4 poena)

VI.11.8. Testiranje učenika četvrtog razreda dvojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (eksperimentalna grupa) na testu pisane recepcije: Biologija

U našoj eksperimentalnoj grupi na testu za četvrti razred iz oblasti genetike učestvovalo je ukupno 23 učenika, odnosno 15 učenika iz Treće beogradske gimnazije i 8 iz Desete gimnazije.

Budući da su ispitanici iz Treće beogradske gimnazije pohađali časove biologije na francuskom jeziku tokom trećeg razreda, a da učenici Desete beogradske gimnazije i dalje zvanično prate nastavu ovog nejezičkog predmeta delimično na stranom jeziku, naša hipoteza je da će učenici iz eksperimentalne grupe uspešno rešiti naš test i dokazati da vladaju kognitivnom akademskom kompetencijom na francuskom jeziku na receptivnom nivou.

Na osnovu rezultata našeg testiranja, ispitanici su u proseku zabeležili 11,8 od mogućih 20 poena, što predstavlja 59% tačno rešenog testa i tek minimalno zadovoljavajući uspeh.



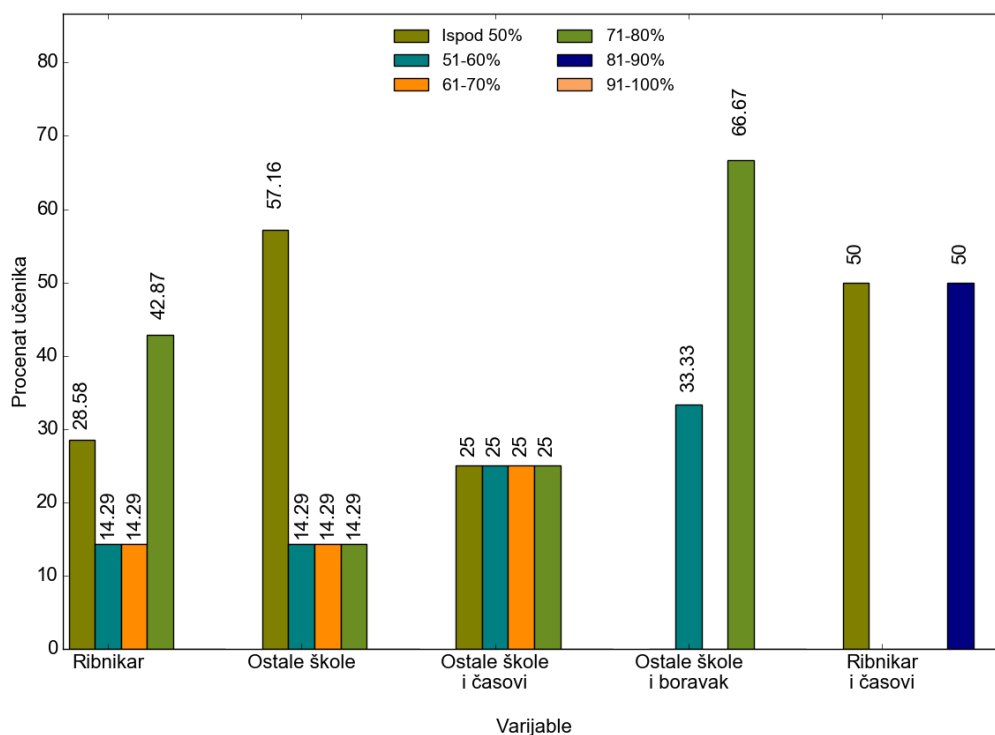
Grafikon 80. *Postignuće učenika četvrtog razreda dvojezičnih odeljenja na testu iz predmeta Biologija (na francuskom)*

Najveći broj ispitanika (34,8%) zabeležio je upravo nezadovoljavajući rezultat tačno rešivši ispod 50% testa. Sledeći po brojnosti su CLIL učenici sa dovoljnim i dobrim uspehom (po 17,4%), zatim kandidati sa minimalno zadovoljavajućim uspehom (13,04%), i na kraju ispitanici sa vrlo dobrim uspehom (4,35%). Ispitanika sa odličnim uspehom nije bilo.

Najmanji broj poena bio je 6,5 poena, koliko je imala učenica sa šifrom DIV.11. Ona iz francuskog jezika i biologije ima odlične ocene, a završila je OOŠ „Vladislav Ribnikar“. Najviši rezultat od 17 poena zabeležila je učenica sa šifrom DIV.13, koja uči francuski

jezik od prvog razreda, ima dodatne časove francuskog jezika i položen *DELFL* ispit nivoa B2.

Ako poredimo postignuće CLIL ispitanika iz različitih podgrupa, formiranih u odnosu na pet izdvojenih varijabli, rezultati su sledeći:



Grafikon 81. *Uspeh učenika dvojezičnih odeljenja četvrtog razreda na testu iz predmeta Biologija (na francuskom) – rezultati u odnosu na pet izdvojenih varijabli*

Ispitanici sa nezadovoljavajućim uspehom, koji su tačno rešili manje od 50% testa, nalaze se u podgrupi „Ribnikar“, „Ostale škole“, „Ostale škole i časovi“ i „Ribnikar i časovi“.

Učenika sa minimalno zadovoljavajućim i dobrim uspehom bilo je u prve četiri podgrupe, dok su ispitanici sa dovoljnim uspehom među učenicima u prve tri podgrupe. Učenica sa vrlodobrim uspehom je u podgrupi „Ribnikar i časovi“, kako smo i ranije spomenuli.

Podaci za podgrupu „Ribnikar i časovi“ nam delom pružaju objašnjenje skromnog rezultata iz biologije učenika dvojezičnih odeljenja, budući da imamo ispitanike istog jezičkog profila sa veoma različitim rezultatom na testu. Za razliku od učenice DIV.13 sa vrlodobrim uspehom, učenik sa šifrom DIV.34 zabeležio je svega 8,5 poena i nezadovoljavajući uspeh.

Ovaj podatak nam govori o nedostatku motivacije i zalaganja CLIL učenika prilikom izrade testa, koji je bio vidno izraženiji na testu iz biologije, u odnosu na test iz francuskog jezika i test iz istorije na francuskom jeziku. O tome svedoči i rezultat učenika sa šifrom DIV.4, koji je živeo na frankofonom području, služi se francuskim jezikom i u vannastavnom kontekstu, ima odličan uspeh iz predmeta Francuski jezik i Biologija, a na našem testu je ostvario dobar uspeh sa 75% tačnih odgovora. Na testu iz francuskog jezika isti učenik je imao 100% tačnih odgovora.

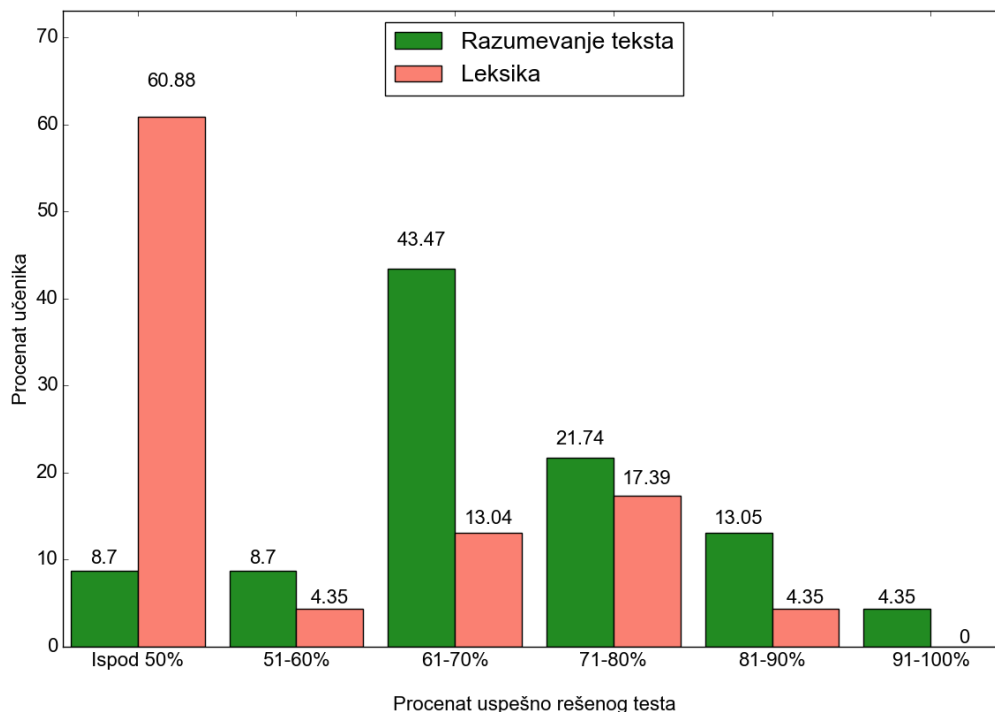
Kao faktor koji je najviše uticao na bolji uspeh ispitanika na testu, slobodno možemo navesti boravak učenika na frankofonom području budući da su ovi ispitanici zajedno tačno rešili 70,85% testa. Ispitanici sa najslabijim rezultatom spadaju u podgrupu „Ostale škole“, sa 51,05% tačnih odgovora.

Pozitvnu korelaciju između školskog uspeha iz predmeta Francuski jezik i Biologija i rezultata na našem testu nije moguće utvrditi, s obzirom na to da svi ispitanici imaju vrlo dobar ili odličan školski uspeh iz ovih predmeta, a da su na testu postigli heterogene

rezultate. Sa druge strane, gotovo svi učenici su postigli slabiji rezultat na testu iz biologije nego na testu iz francuskog jezika. Takođe, oni ispitanici koji su imali bolji rezultat na testu B2 pisane recepcije, osvojili su i veći broj poena iz biologije, što nas navodi na zaključak da je primena jezičkih veština bila važna za ostvarivanje boljeg rezultata na testu iz biologije.

Izuzetak su tri učenice, koje su bolji rezultat postigle na testu iz nejezičkog predmeta. One su zabeležile nezadovoljavajući (DIV.10 i DIV.28) i dovoljan rezultat (DIV.13) na testu iz francuskog jezika, a na testu iz biologije dovoljan (DIV.10), vrlodobar (DIV.13) i minimalno zadovoljavajući uspeh (DIV.28). Ovi rezultati nam govore o različitoj motivaciji učenika pri izradi testova, kao i o eventualnoj izraženijoj individualnoj sposobnosti primene predznanja iz nejezičkog predmeta.

Ako analiziramo uspeh učenika na dva odvojena dela testa, o pisanoj recepciji i stručnom rečniku, dobijamo ove podatke:



Grafikon 82. *Poređenje postignuća učenika četvrtog razreda dvojezičnih odeljenja na zadacima koji se odnose na pisanu recepciju i leksiku na testu iz predmeta Biologija (na francukom)*

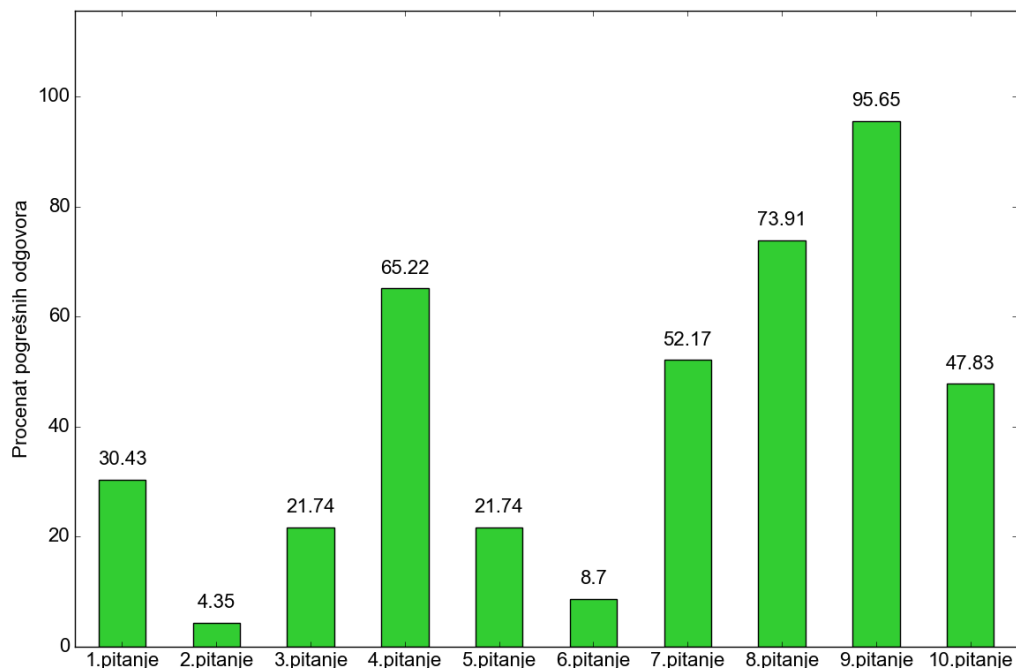
Na delu testa o pisanoj recepciji, najviše je bilo ispitanika (43,47%) sa dovoljnim uspehom, koji su tačno rešili između 61% i 70% ovog dela testa. Sa druge strane, najveći procenat ispitanika je na delu testa iz leksike osvojio nezadovoljavajući uspeh (60,88%), sa manje od polovine tačno rešenih zadataka. Učenici su, dakle, bili uspešniji na zadacima o pisanoj recepciji. To potvrđuje i prosečan broj poena zabeležen po segmentima testa – u proseku 7 od 10 poena na prvom i 4,8 od mogućih 10 poena na drugom delu testa.

Ispitanici su se bolje snašli na zadacima koja podrazumevaju umeće razumevanja poruka koje su eksplicitno i implicitno date u tekstovima, razumevanje leksike u kontekstu, stvaranje novih informacija od postojećih, nego u lingvističkoj vežbi traženja sinonima, dodeljivanja leksikografskih definicija i objašnjavanja termina.

Ovo je sa jedne strane očekivani podatak, s obzirom na to da očekujemo da CLIL učenici vladaju tehnikama za razumevanje stručnog teksta čitanjem, sa kojima se redovno susreću tokom nastave biologije. Međutim, istovremeno je i iznenađujući podatak. Očekivali bismo da su učenici pored veštine čitanja tekstova iz biologije jednako dobro savladali i usvojili stručne termine iz ovog predmeta.

Mogući uzrok ovakvih rezultata je podatak koji smo dobili u upitniku nastavnice biologije iz Desete beogradske gimnazije – francuski jezik je na časovima u četvrtom razredu (kada se obrađuje gradivo iz genetike) zastupljen sa samo 5%, dok se prostali deo vremena koristi srpski jezik. Takođe, određeni broj ispitanika izostaje sa redovne nastave, te ne izvršava redovno svoje školske obaveze.

Kada sagledamo zadatke na kojima su bilingvalni ispitanici najviše grešili, poteškoće ispitanicima nije zadavao tip, nego sadržaj zadatka. Rezultati su sledeći:



Grafikon 83. Procenat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima četvrtog razreda dvojezičnih odeljenja na testu iz biologije (na francuskom)

Na delu testa koji se odnosi na razumevanje čitanjem, najviše poteškoća CLIL učenicima zadalo je 4. pitanje zatvorenog tipa. U ovom pitanju se tražilo da ispitanici izvedu zaključak na osnovu podataka koji nisu eksplicitno navedeni u tekstovima. Najmanje grešaka ispitanici su zabeležili u 2. pitanju zatvorenog tipa (4,35%), gde je trebalo označiti glavni cilj ponuđenih tekstova među četiri ponuđena odgovora. Sa druge strane, na tri poslednja pitanja o poznavanju stručnog vokabulara ispitanici su dali čak 95,65% netačnih odgovora u 9. pitanju otvorenog tipa. Napominjemo da nisu svi učenici pogrešili na sva tri ajtema,

već da je ovo ukupan procenat pogrešnih odgovora na tom zadatku. U ovom pitanju se od učenika tražilo da u tekstu pronađu sinonime zadatih reči. Najmanje pogrešnih odgovora na ovom segmentu bilo je u polednjem zadatku (47,83%), gde su ispitanici svojim rečima na osnovu konteksta objašnjavali dve izdvojene reči iz teksta.

Ovi podaci objašnjavaju zašto su CLIL ispitanici više poena osvojili na prvom, nego na drugom testu. Oni su pokazali da umeju da (1) razumeju glavnu temu i cilj teksta, (2) izdvoje relevantne podatke iz teksta, (3) shvate poruke koje nisu eksplicitno navedene u tekstu, (4) daju objašnjenje reči služeći se kontekstom.

Sa druge strane, većina ispitanika nije pokazala da (1) prepozna sinonime i definicije stručnih termina i (2) upotrebi termine u novom kontekstu.

Na primeru 6. i 7. zadatka možemo analizirati kratku pisanu produkciju ispitanika. U 6. pitanju se od kandidata tražilo da objasne zašto postoje razlike između mule i mazge, dok je u 7. pitanju trebalo napisati jednu naučno prihvatljivu rečenicu ili definiciju uz pomoć tri zadata termina.

Dvojezični učenici su napravili najviše grešaka u vezi sa ortografijom, uz nekoliko morfosintaksičkih i leksičkih grešaka i nepoštovanja postavljenog zahteva zadataka.

U 6. zadatku učenica DIV.20 koja dolazi iz podgrupe „Ribnikar“, a zabeležila je 72,5% tačnih odgovora, odgovorila je:

Parce-que l'activité d'un gène depend d'origine parentale. Mule est sterile, par-contre, le bardot n'est pas.

U prvoj rečenici učenica je dala jasan i precizan odgovor na postavljeno pitanje i pokazala da ume da izdvoji potrebnu informaciju iz teksta. Ovo je takođe primer parafrazirane rečenice iz teksta. Sa druge strane, druga rečenica nije relevantna kao odgovor na postavljeno pitanje. Od grešaka se ističu jedino ortografske greške – pisanje veznika spojeno crticom (*parce-que* umesto *parce que*; *par contre* umesto *par contre*) i nedosledna upotreba akcenta (*depend*, a treba *dépend*; *sterile* umesto *stérile*).

Ispitanica DIV.26, koja je tačno rešila 47,5% zadataka na testu, a dolazi iz podgrupe „Obične škole“, napisala je:

Parce que certains gènes ne s'expriment pas de la même façon selon qu'ils ont été transmis par la mère ou par le père

Ovo je tačan i precizan odgovor, ali je rečenica doslovno prepisana iz teksta uz tri pravopisne greške (*s'expriment* umesto *s'expriment*; *même* umesto *même*; *selon* umesto *selon*) i nedostatak tačke kao interpunkcijskog znaka na kraju rečenice.

Njena vršnjakinja DIV.28 iz podgrupe „Obične škole“ koja je tačno rešila 52,5%, odgovorila je:

Parce que le mulet est issu du croisement d'un cheval et d'une ânesse et le bardot est le produit de l'accouplement d'un âne avec une jument.

Ovo je još jedan primer koji je skoro doslovno prepisan iz originalnog teksta, pri čemu je učenica izdvojila drugačije relevantne informacije od ostalih ispitanika, ali odgovor možemo smatrati tačnim. Kao i u odgovoru prethodne učenice, ispitanica DIV.28 je pokazala da razume zahtev zadatka i odlomak teksta u kojem se obrazlažu uzroci razlika između mule i mazge, kao i sposobnost da odabere relevantne informacije za odgovor.

Međutim, ni na ovom primeru ne možemo analizirati kvalitet odgovora – slobodno formulisanje rečenice ili sposobnost parafraziranja. Pored toga, i u ovom primeru beležimo isti tip greške kao iz prethodnih odgovora – pogrešna ortografija imenice *croisement* napisane sa udvojenim slovom „s“ – *croissement*.

U 7. zadatku smo dobili sličan tip odgovora – direktno prepisanih iz originalnog teksta ili slobodnijih odgovora koji ipak pozajmljuju određene jezičke elemente iz teksta.

Učenica DIV.13, koja je tačno rešila 85% testa, a pripada podgrupi „Ribnikar i časovi“, napisala je:

La méthylation est un processus de regulation d'expression génique, quand le radical méthyle (CH₃) se fixe sur une partie du génome et dans la majorité des cas cause l'inhibition des gens qui se trouve dans cette séquence génomique.

Ovo je primer kvalitetnog i detaljnog odgovora i slobodnog parafraziranja određenih delova teksta. Odgovor je jasan uprkos po jednoj pravopisnoj, leksičkoj i morfosintaksičkoj grešci. To su izostavljanje akcenta (*regulation*, a treba *régulation*) i upotreba imenice *gens* (srp. ljudi) umesto *gènes* (srp. geni), verovatno pod uticajem srpskog pravopisa i kongruencija glagola sa subjektom (*des gens qui se trouve* umesto *se trouvent*).

U primeru učenice DIV.20, čiji smo odgovor na prethodno pitanje takođe analizirali, najpre primećujemo da nije ispunjen zahtev zadatka koji nalaže da se sastavi jedna naučno prihvatljiva rečenica sa tri reči, a ne da se svaka od zadatih reči posebno objasni. Sa druge strane, objašnjenja pojmova su jasna i podsećaju na definicije ovih pojmova kao odrednica u rečniku:

*Le génome est ensemble des gènes contenu dans le lot chromosomique du gamète.
Inhibition est le fait de ralentissement d'une fonction organique ou réaction chimique
par certains substances. Méthylation- régulation de l'expression génique*

Sintaksička i morfološka greška koju smo zabeležili ne narušavaju smisao iskaza. U sintaksičku grešku ubrajamo izostavljanje određenog člana ispred imenice (*le génome est ensemble*, a treba da stoji *le génome est l'ensemble*), dok u morfološke spadaja slaganje prideva u množini i ženskom rodu (*des gènes contenu* umesto *contenus*; *certaines substances* umesto *certaines*).

Na osnovu primera pisane produkcije u dva pitanja vezana za pročitani tekst, možemo da zaključimo da su dvojezični učenici pokazali sposobnost razlikovanja važnih podataka od detalja, razumevanje implicitnih ideja iz teksta i sposobnost upotrebe reči u novom kontekstu u 7. zadatku. Sa druge strane, nisu pokazali izraženu sposobnost izražavanja sopstvenim rečima ili parafraziranja delova teksta.

U poslednjem pitanju ispitanici su imali mogućnost da na svoj način objasne dve reči preuzete iz teksta. Oni su pružili sledeće odgovore:

Accouplement, n.

- *Croisement; reproduction; type de reproduction sexué; union sexuel du mâle et de la femâle*

Conserver, v.

- *Rester; conservation; entretenir; Quand quelque chose entre dans notre organisme et reste longtemps; Passer de temps à quelque place*

Svi odgovori odgovaraju značenju zadatih reči u kontekstu teksta u kome su upotrebljeni, što znači da su bilingvalni ispitanici dokazali umeće objašnjavanja reči i da su, pre svega, razumeli značenje zadatih termina u kontekstu.

Kao objašnjenje glagola *conserver* jedino ne možemo prihvatiti odgovor *conservation*, budući da je to imenica izvedena iz istog glagola.

I u ovom zadatku beležimo morfološke greške – slaganje prideva u rodu (*reproduction sexuée* umesto *sexuée*; *union sexuel* umesto *sexuelle*; oba primera možemo pripisati interferenciji, budući da imenice *reproduction* i *union* postoje i u engleskom jeziku, gde se oblik prideva ne menja u ženskom rodu). Pored ovih, prisutna je i jedna leksička greška – oblik ženskog roda prideva *mâle* napisan je upravo pod uticajem oblika muškog roda *femâle*, a pravilno je *femelle*.

VI.11.8.1. Kratak zaključak

Dvojezični ispitanici na testu iz biologije osvojili su minimalno zadovoljavajući uspeh tačno rešivši 59% našeg testa, pri čemu je 65,2% učenika zabeležilo pozitivan rezultat od preko 50%. Stoga možemo izvući zaključak da se naša hipoteza pokazala ispravnom, to jest da je više od polovine učenika uspešno rešilo naš test. Iz ovoga sledi da CLIL učenici na receptivnom nivou imaju razvijenu akademsku kompetenciju iz biologije na francuskom jeziku, ali da je njihov uspeh na testu skroman. Ovu činjenicu možemo objasniti nedostatkom motivacije i zalaganja na testu jednog dela ispitanika, kao i podatkom da jedan deo uzorka samo 5% gradiva iz biologije u četvrtom razredu usvaja na francuskom jeziku, a ve.

Kao najuspešnija varijabla na testu pokazala se varijabla „Ostale škole i boravak“, budući da je dvoje ispitanika iz ove podgrupe tačno rešilo veći procenat zadataka u odnosu na ostale podgrupe. Takođe, ispitanici sa boljim uspehom na testu iz francuskog jezika, postigli su bolji uspeh na testu iz biologije, u odnosu na učenike sa slabijim rezultatom na testu iz francuskog jezika. Iz toga sledi da je za postignuće na testu iz nejezičkog predmeta od velikog značaja bilo jezičko znanje.

Rezultati analize odgovora na otvorenim pitanjima pokazali su da su se CLIL ispitanici bolje snašli na pitanjima o pročitanim tekstovima nego o jezičkoj materiji, te možemo reći da su oni bolje savladali veštinu čitanja stručnog teksta nego definisanje pojmova i prepoznavanje njihovih sinonima.

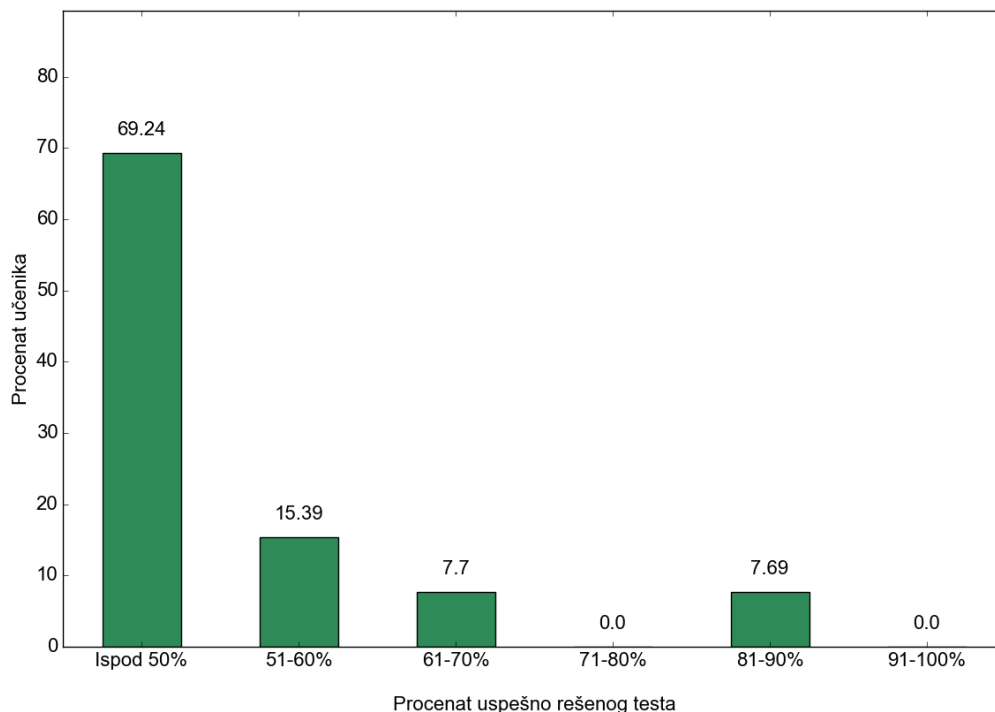
Na osnovu analize pisane produkcije bilingvalnih ispitanika vidimo da ne postoji jaz između nivoa veštine razumevanja čitanjem i pisanog izražavanja. U otvorenim odgovorima oni su dokazali da mogu da prepoznaju relevantne podatke iz teksta i da svojim rečima daju objašnjenje zadatah reči iz teksta. Pa ipak, većina učenika nije pokazala izraženu veštinu parafraziranja ili slobodnog izražavanja. Oni su pre svga pravili pravopisne greške, zatim morfološke i leksičke, ali ni u jednom primeru one nisu remetile jasno razumevanje odgovora.

VI.11.9. Testiranje učenika četvrtog razreda jednojezičnih odeljenja Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Biologija

U ovoj kontrolnoj grupi, u koju spadaju učenici koji prate tradicionalni vid nastave francuskog kao drugog stranog jezika, u testiranju iz biologije na francuskom jeziku učestvovalo je ukupno 26 učenika četvrtog razreda, od toga 6 učenika iz Treće beogradske gimnazije i 20 učenika iz Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“.

Učenici jednojezičnih odeljenja na testu iz francuskog jezika ostvarili su nezadovoljavajući uspeh sa 32,86% tačnih odgovora, a nastavu biologije prate na srpskom jeziku, te očekujemo da na testu iz biologije neće zabeležiti pozitivan uspeh.

Prema rezultatima testiranja, prosečan broj poena koji su ispitanici postigli na testu bio je 7,8 od mogućih 20 poena. To znači da su kandidati u proseku tačno rešili 39% našeg testa i ostvarili nezadovoljavajući uspeh, čime se potvrđuje naša hipoteza.



Grafikon 84. *Postignuće učenika četvrtog razreda jednojezičnih odeljenja na testu iz predmeta Biologija (na francuskom)*

Manje od polovine ispitanika (30,76%) tačno je rešilo 51% testa iz biologije i time ostvarilo minimalno zadovoljavajući uspeh. Najbrojniji su bili kandidati koji su zabeležili nezadovoljavajući uspeh (69,24%), zatim minimalno zadovoljavajući (15,39%), dovoljan (7,7%) i vrlo dobar uspeh (7,69%). Nije bilo ispitanika sa dobrim ili odličnim rezultatom.

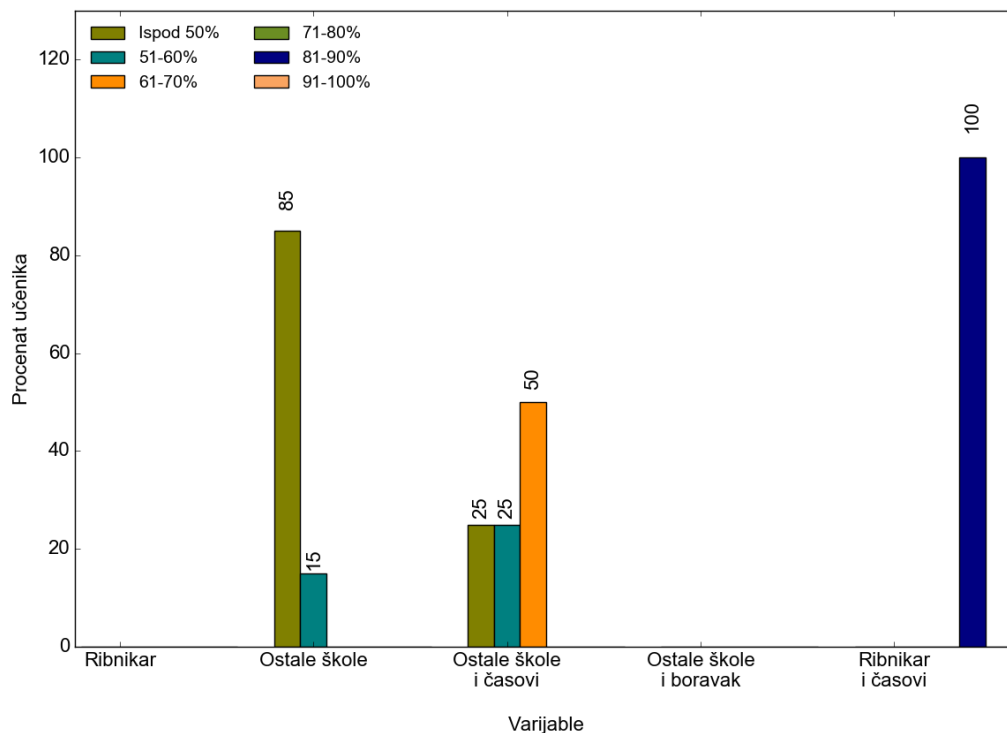
Dvoje učenika (JIV.23 i JIV.27) je osvojilo svega jedan poen. Oni su i na testu iz francuskog jezika imali nezadovoljavajući rezultat iako učenik JIV.27 ima odličan školski uspeh iz francuskog jezika i biologije. Sa druge strane, najbolji rezultat od 18 poena,

postiglo je takođe dvoje učenika. Učenica pod šifrom JIV.4 ima ocenu 5 iz oba nastavna predmeta u gimnaziji, uči francuski jezik od prvog razreda osnovne škole, ima pomoć iz francuskog jezika i van redovne nastave, a na testu iz francuskog jezika zabeležila je odličan uspeh. I učenik JIV.9 je istog jezičkog profila, osim što je na našem testu iz francuskog jezika osvojio vrlo dobar uspeh.

Ako poredimo rezultate učenika na testu sa njihovim uspehom iz predmeta Francuski jezik i Biologija, možemo primetiti prisustvo pozitivne korelacije – većina učenika sa vrlodobrim i odličnim uspehom iz ovih nastavnih predmeta postigla je pozitivan uspeh na testu, dok su ispitanici sa dobrim uspehom zabeležili nezadovoljavajući uspeh. Pa ipak, beležimo i nekoliko izuzetaka. Učenici JIV.5, JIV.6, JIV.15 i JIV.27 uprkos oceni 5 iz oba predmeta na testu su zabeležili nezadovoljavajući uspeh. U ovim slučajevima možemo govoriti o nedostatku motivacije i nedovoljnog zalaganja prilikom izrade testa.

Prema rezultatima testiranja iz francuskog jezika i biologije na francuskom jeziku, jednojezični učenici postigli su za 6,14% bolji uspeh na drugom testu. Ovaj podatak možemo pripisati izraženijoj sposobnosti učenika da primene prethodno stečeno znanje iz genetike. Takođe, možemo govoriti i variranju stepena motivacije ispitanika prilikom izrade različitih testova.

Kada pogledamo uspeh učenika jednojezičnih odeljenja raspoređen u odnosu na izdvojene varijable, dobijamo sledeće rezultate (na testu nije bilo ispitanika na koje se odnose varijable „Ostale škole“ i „Ostale škole i boravak“):

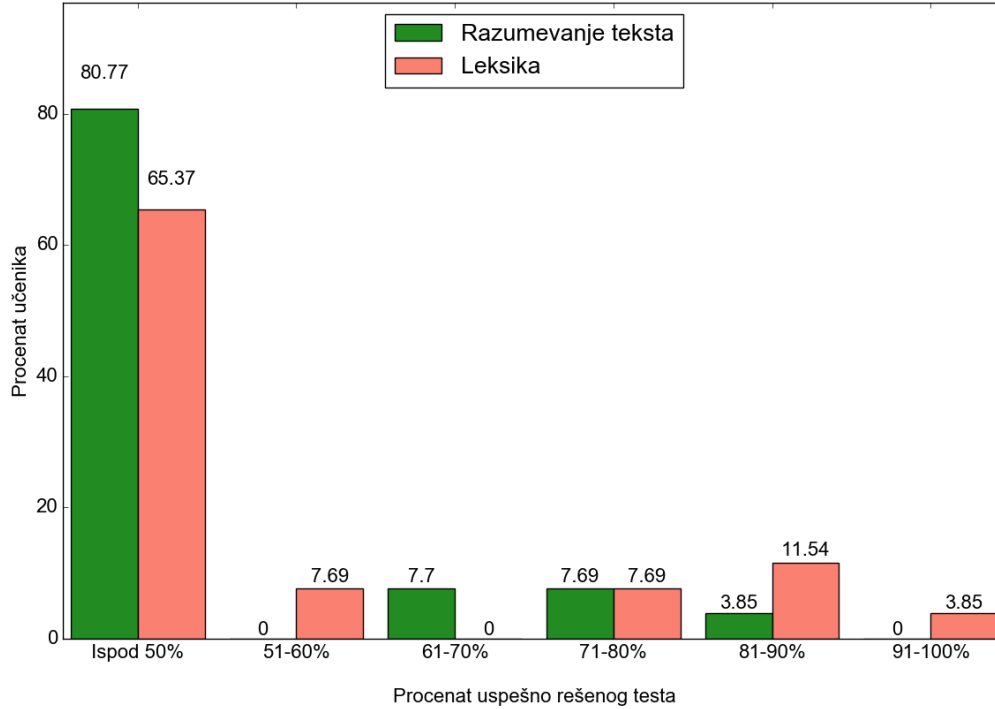


Grafikon 85. *Uspeh učenika jednojezičnih odeljenja četvrtog razreda na testu iz predmeta Biologija (na francuskom) – rezultati u odnosu na pet izdvojenih varijabli*

Prema grafikonu br. 85, najslabije znanje pokazali su ispitanici na koje se odnosi varijabla „Ostale škole“, budući da su postigli nezadovoljavajući (85%) i minimalno zadovoljavajući uspeh (15%). U trećoj podgrupi, „Ostale škole i časovi“, bilo je učenika sa nezadovoljavajućim i minimalno zadovoljavajućim rezultatom (po 25%), ali i sa dovoljnim uspehom (50%). Najuspešnija su bila dva učenika iz poslednje podgrupe, koje smo i ranije pomenuli. Oni su tačno rešili 90% našeg testa.

Kao i u slučaju sa testiranjem pisane recepcije nivoa B2 francuskog jezika, za ovu kontrolnu grupu, ključni faktor za postizanje boljeg uspeha na testu bila je završena OOŠ „Vladislav Ribinkar“ zajedno sa učenjem francuskog jezika u vannastavnom kontekstu. Na osnovu ovog podatka zaključujemo da je za bolji uspeh na testu ključni faktor ipak bilo jezičko predznanje ispitanika.

Ako analiziramo uspeh učenika jednojezičnih odeljenja na zadacima u vezi sa razumevanjem pročitanoog teksta i sa druge strane, zadacima koji se odnose na stručnu terminologiju, rezultati pokazuju da su učenici znatno više poena zabeležili na zadacima u vezi sa rečnikom iz biologije. Prosečan broj zabeleženih poena na prvom delu testa je 1,8 poena od mogućih 10, dok su na drugom delu testa ispitanici prosečno osvojili 4,8 poena od maksimalnih 10 poena. Ispitanici su dakle na oba dela testa zabeležili manje od polovine tačnih odgovora. To potvrđuje i grafikon br. 86:

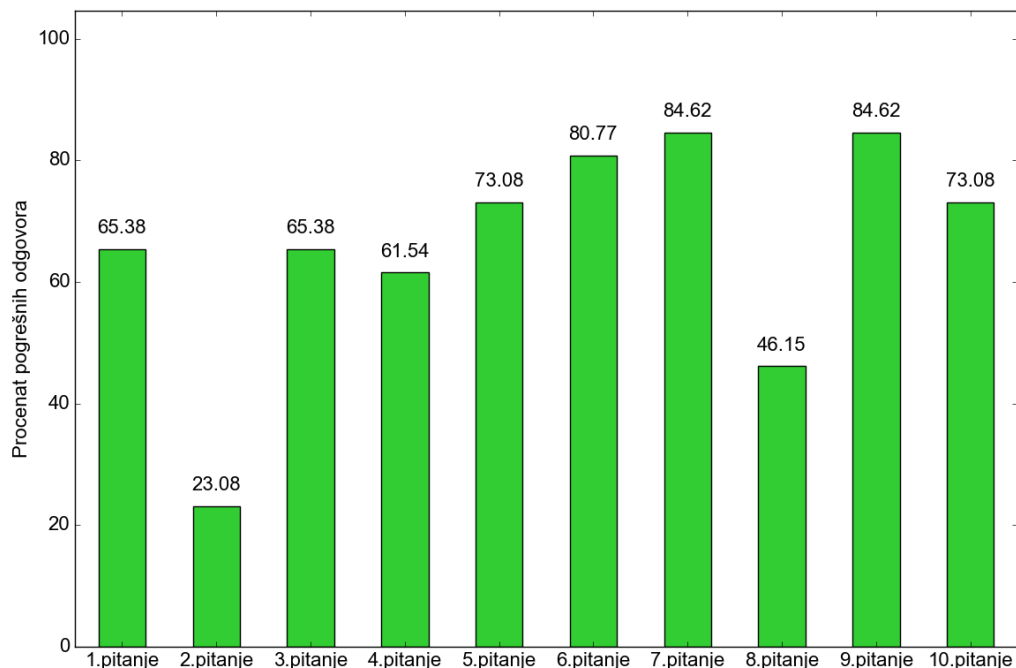


Grafikon 86. Poređenje postignuća učenika četvrtog razreda jednojezičnih odeljenja na zadacima koji se odnose na pisanu recepciju i leksiku na testu iz predmeta *Biologija (na francukom)*

Ako pogledamo procenat ispitanika sa nezadovoljavajućim uspehom, rezultati pokazuju da ima 15,4% više ispitanika koji su rešili manje od 50% zadataka o razumevanju pročitanoog teksta, nego o stručnom rečniku. Ispod 10% ispitanika zabeležilo je minimalno zadovoljavajući rezultat na drugom delu testa, dok na prvom delu nije bilo kandidata sa ovim uspehom. Suprotna je situacija sa brojem učenika sa dovoljnim uspehom, dok je identičan procenat (7,69%) kandidata tačno rešio između 71% i 80% pitanja na oba dela

našeg testa. Takođe smo zabeležili 7,69% više učenika sa vrlo dobrim uspehom na drugom delu testa o leksici, kao i sa odličnim uspehom (svega 3,85%), gde nije bilo učenika koji su tačno rešili od 91% do 100% pitanja o tekstu.

Budući da je oko dve trećine ispitanika postiglo nezadovoljavajući uspeh na testu, lako ćemo zaključiti da su kandidati zabeležili veliki broj netačnih odgovora. Učenici su nešto više grešili na pitanjima otvorenog nego zatvorenog tipa. Treba napomenuti da je u ovoj kontrolnoj grupi veliki broj ispitanika ostavljao prazna mesta za odgovor, naročito kod pitanja otvorenog tipa.



Grafikon 87. Procenat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima četvrtog razreda jednojezičnih odeljenja na testu iz biologije (na francuskom)

U svim zadacima, osim u 2. pitanju i 8. pitanju zatvorenog tipa, učenici su zabeležili preko 50% netačnih odgovora. U 2. pitanju je bilo najmanje grešaka, i to 23,08%. U ovom pitanju se od kandidata tražilo da označe tačan među četiri ponuđena odgovora koja se odnose na glavni cilj datih tekstova. U 8. pitanju se tražilo da ispitanici označe tačne definicije stručnih termina među tri ponuđena odgovora. Sličnost termina sa srpskim jezikom i znanje učenika iz genetike pomogli su većini da prepoznaju tačnu definiciju. Najveći broj netačnih odgovora (po 84,62%) učenici su dali u 7. pitanju i 9. pitanju, oba otvorenog tipa. U 7.

pitanju je bilo čak 19 praznih odgovora, a tražilo se da učenici sastave naučno prihvatljivu rečenicu sa tri zadata termina, dok se u 9. pitanju o leksici tražilo da učenici u tekstovima pronađu sinonime zadatih reči.

Budući da su učenici napravili veliki broj grešaka, možemo zaključiti da veliki procenat ispitanika na primeru ovog testa nije pokazao sposobnost (1) određivanja osnovne teme, (2) razumevanja poruka koje su eksplicitno ili implicitno navedene u tekstovima, (3) sposobnost selektivnog izdvajanja podataka iz pročitanih tekstova i (4) nalaženja određene poruke u tekstu letimičnim čitanjem.

Uprkos velikom broju praznih odgovora, ipak smo uspeali da izdvojimo nekoliko u 6. pitanju i 7. pitanju i analiziramo tačnost i jezički aspekt odgovora.

U primerima datih odgovora izdvajaju se pre svega ortografske greške, zatim gramatičke i greške sa koherentnošću odgovora.

U 6. zadatku objašnjenja porekla fizioloških razlika između mazge i mule, učenica JIV.4, koja spada u kategoriju „Ribnikar i časovi“, a na testu je zabeležila 90% tačnih odgovora, napisala je:

Parce que certains gènes ne s'expriment pas de la même façon selon qu'ils ont été transmis par la mère ou par le père et l'activité d'un gène peut dépendre de son origine parentale.

Učenik sa šifrom JIV.8, koji uči francuski jezik izvan škole, a na testu je zabeležio 70% tačnih odgovora, napisao je:

Parce que l'activité de gens est différente et elle est dépendant si le gene est transmis par la mere ou par le pere.

Učenica JIV.14 sa 57,5% tačno rešenog testa, odgovorila je:

*Ils sont le consequence d'un processus de regulation de l'expression génique (méthylation).
Certains gènes ne s'expriment pas de la même façon selon qu'ils sont transmis par la
mère ou par le père.*

Prema profilu učenika najpre vidimo da su odgovore pokušali da formulišu ispitanici koji su zabeležili bolji uspeh na testu.

Prvi primer predstavlja najbolji odgovor, jer je učenica tačno i precizno odgovorila uz zanemarljive greške i omaške koje ne ugrožavaju razumevanje odgovora. Možemo izdvojiti pravopisnu omašku i grešku – upotreba akcenta (imenicu muškog roda *gène* učenica je prvi put zapisala sa pogrešnim akcentom, *gène*; glagol *dependre* bez akcenta, a pravilno je *dépendre*) i morfološku omašku – rod imenice (*la père* umesto *le père*, verovatno pod utiskom *la mère* koja stoji ispred).

U drugom odgovoru leksika i sintaksa blago narušavaju razumevanje odgovora. Učenik je umesto imenice *les gènes* (srp. geni) upotrebio imenicu *gens* (srp. ljudi), iako je u drugom delu upotrebio ispravan oblik, a problem predstavlja i konstrukcija drugog dela rečenice: „*elle est dependant si le gene est transmis par la mere ou par le pere*“ – pridev *dépendant* ne može se konstruisati sa veznikom *si*, već predlogom *de* iza koga sledi imenica, zamenica, a takođe nije složen sa subjektom *elle* u ženskom rodu. Pored ovih značajnijih grešaka, učenik je potpuno zanemario upotrebu akcenata (*activite* umesto *activité*; *differente* umesto *différente*; *dependant*, a treba *dépendant*; *gene* umesto *gène*, *mere* umesto *mère* i *pere* umesto *père*).

Iako je učenica JIV.14 razumela iz teksta razlike između dve životinje i tačno odgovorila, ona se dosta pomagala originalnim tekstom prepisujući delove rečenica. Pri tome je zabeležila i dve pravopisne greške i izostavila da prepíše akcente u dve imenice (*consequence* umesto *conséquence* i *regulation* umesto *régulation*).

U 7. pitanju su isti učenici umeli da sastave jednu naučno privatljivu rečenicu od tri zadate reči, a da pri tome pruže slobodniji odgovor, preformulišu i selektivno izdvoje relevantne podatke za odgovor:

JIV.4

Méthylation est l'inhibition d'un gène par la fixation de méthyle sur une portion de génome.

Ovo je odličan primer budući da je rečenica jasna, razumljiva i kratka, a da se učenica pritom izrazila svojim rečima. U odgovoru beležimo jednu sintaksičku grešku – upotreba partitivnog člana (*une protion de génome*, a bilo bi bolje *une portion du génome*).

JIV.8

Methylation est un proces biologique qui affecte l'inhibition de la génome.

Učenik JIV.8 je i u ovom primeru izostavljao akcente (*methylation* umesto *méthylation*; *proces*, a treba *procès*), a zabeležio je i leksičku grešku – imenicu *le proces* (srp. suđenje, proces) upotrebio je umesto imenice *le processus* (srp. proces). Takođe je napravio i grešku iz morfologije – pogrešan rod imenice *génome* (*la génome* umesto *le génome*). Osim toga, njegov odgovor je uspešno parafraziran, i jasno razumljiv.

U 10. zadatku otvorenog tipa ispitanici su imali prilike da objasne dve reči iz teksta.

Accouplement, n.

- *Reproduction; Combine les deux animaux; Le reproduction entre deux animaux qui n'était pas forcée*

Conserver, v.

- *Garder; C'est le verb comme le garder; Protege; Être preserver, le structure de la séquence ADN est conservée*

Ispitanici koji nisu preskočili ovo pitanje, uspjeli su da daju tačne odgovore i u vidu sinonima i kraćih objašnjenja. Iz primera vidimo da su se ispitanici služili gramatičkim i leksičkim sredstvima u skladu sa njihovim jezičkim nivoom, uz česte greške pravopisa – upotreba akcenta (*reproduction* umesto *réproduction*; *preserver* umesto *préserver*), interferencija sa engleskim jezikom (*verb* umesto *verbe*), morfološke greške – upotreba infinitiva (*protege* umesto infinitivnog oblika *protéger*, jer nema subjekta; pasivni oblik *être preserver* umesto *être préservé*; *le garder* – glagol upotrebljen kao imenica sa određenim članom).

VI.11.9.1. Kratak zaključak

Imajući u vidu da su ispitanici uključeni u tradicionalnu nastavu u gimnaziji u proseku tačno rešili 39% testa iz biologije i time ostvarili nezadovoljavajući rezultat, a da je pozitivan rezultat zabeležila trećina ispitanika (30,76%), zaključujemo da jednojezični učenici nisu uspešno savladali test.

Pa ipak, većina učenika je znala da prepozna koji je glavni cilj pročitanih tekstova i označi definiciju pojmova iz genetike, dok su ispitanici u manjem procentu razumeli pojedine

informacije u tekstu koje nisu eksplicitno navedene i umeli da nabroje tražene informacije iz teksta.

Prilikom poređenja školskog uspeha i uspeha na testu, utvrdili smo da su za postizanje pozitivnog rezultata na testu uticajni faktori bili motivacija i sposobnost primene stečenih znanja iz oblasti genetike. Sa druge strane, lingvističke veštine, u kombinaciji sa ova dva faktora, uticale su na bolji uspeh na testu, pošto su učenici iz podgrupe „Ribnikar i časovi“ postigli vrlo dobar uspeh sa 90% tačnih odgovora.

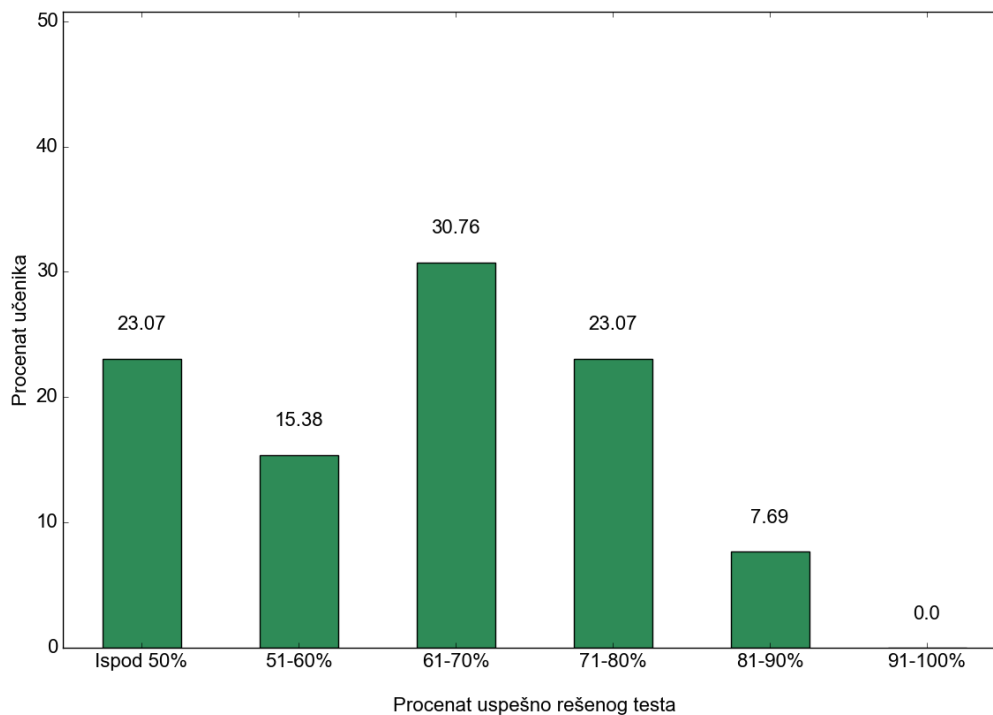
Ispitanici su više netačnih odgovora dali u otvorenim pitanjima, pri čemu su najčešće izbegavali da formulišu odgovore svojim rečima. S tim u vezi, na malobrojnim primerima odgovora u poslednja dva zadatka na prvom delu i u poslednjem zadatku sa drugog dela testa, dolazimo do zaključka da su se učenici u značajnoj meri oslanjali na originalan tekst, a prilikom prepisivanja su pravili pravopisne greške. U suprotnom slučaju, jednojezični učenici su beležili ne samo pravopisne, već i leksičke i morfosintaksičke greške, što je uticalo na razumevanje odgovora.

VI.11.10. Testiranje učenika četvrtog razreda Filološke gimnazije u Beogradu (kontrolna grupa) na testu pisane recepcije: Biologija

Imajući u vidu pojačan nedeljni fond časova francuskog jezika, usmerenost ka lingvističkim studijama i postignuće na testu iz francuskog jezika, smatramo da bi filološki učenici mogli da zabeleže pozitivan rezultat na testu iz biologije, upravo oslanjajući se na jezičko predznanje.

U našem istraživanju na testu iz biologije na francuskom jeziku iz Filološke gimnazije učestvovalo je 13 učenika četvrtog razreda.

Učesnici u istraživanju su na testu u proseku postigli 12,7 poena od mogućih 20, što predstavlja 63,5% tačno rešenih pitanja i dovoljan uspeh:



Grafikon 88. *Postignuće učenika četvrtog razreda Filološke gimnazije na testu iz predmeta Biologija (na francuskom)*

Prema grafikonu br. 88, 76,93% našeg uzorka ostvarilo je pozitivan rezultat na testu. Najveći procenat ispitanika (30,76%) postigao je, dakle, dovoljan uspeh, zatim nezadovoljavajući i dobar uspeh (po 23,07%), potom minimalno zadovoljavajući uspeh (15,38%), vrlo dobar uspeh (7,69%), dok nijedan učenik nije zabeležio odličan uspeh.

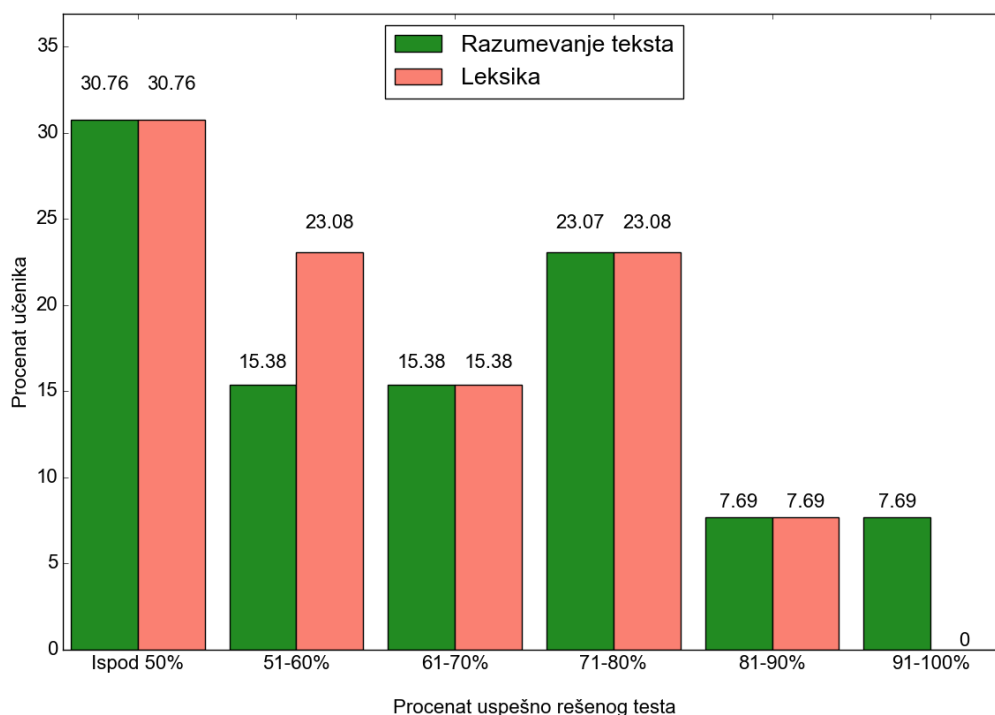
Minimalan broj poena u ovoj kontrolnu grupu je 7,5 poena (nezadovoljavajući uspeh), koliko je zabeležila učenica sa šifrom FIV.5, koja je na testu iz francuskog jezika zabeležila dovoljan uspeh sa 64% tačno rešenih zadataka. Najveći broj poena (18) zabeležila je učenica FIV.3 i ostvarila vrlo dobar uspeh na testu iz biologije. Ona je na testu iz francuskog jezika zabeležila dobar uspeh sa 79% tačnih odgovora. Učenice FIV.9 i FIV.13, koje imaju položen nivo B2 francuskog jezika i koje su na testu iz francuskog jezika postigle odličan i minimalno zadovoljavajući uspeh, na testu iz biologije zabeležile su 11,5 poena, odnosno minimalno zadovoljavajući uspeh.

Primetili smo da je šest učenika na testu iz biologije postiglo bolji uspeh nego na testu iz francuskog jezika, dok je sedmoro učenika zabeležilo slabiji uspeh na testu iz biologije, te je ukupan rezultat ispitanika na testu iz biologije je bolji (63,5% tačnih odgovora) nego na testu iz francuskog jezika (60,71% tačno rešenog testa). Ovo je pomalo iznenađujući podatak budući da očekujemo da filološki učenici bolje razumeju tekst koji obrađuje temu iz svakodnevnog života, kojima se često bave tokom redovne nastave, nego stručni testt iz biologije. Čini se zato da su motivacija učenika i sposobnost inferencije uticali na bolje postignuće učenika na testu iz biologije.

Većina učenika sa boljim rezultatom na testu iz predmeta Francuski jezik ima vrlodobar ili odličan uspeh, dok iz predmeta Biologija ima dobar ili vrlodobar uspeh. Ispitanika sa odličnim uspehom iz predmeta Biologija nije bilo. Dakle, između školskog uspeha i rezultata na testu postoji povezanost. Kako raste ocena iz nastavnih predmeta, raste i rezultat na testu. Tako su učenici FIV.7 i FIV.10 koji imaju ocenu dobar 3 iz Francuskog jezika zabeležili nezadovoljavajući rezultat sa 45% i 50% tačno rešenih pitanja, a učenica FIV.3, sa ocenom odličan 5 iz Francuskog jezika i vrlodobar 4 iz Biologije, je osvojila

vrlo dobar uspeh sa 90% tačnih odgovora. Samo je učenica FIV.12, koja iz predmeta Francuski jezik ima ocenu 3, a iz Biologije ocenu 2, postigla solidno dobar uspeh sa tačno rešenih 73% testa. Ovaj primer pokazuje značaj motivacije pojedinca za učešće u testiranju i individualnu sposobnost učenika da primeni prethodno stečena znanja.

Ako uporedimo postignuće filoloških učenika na zadacima vezanim za pisanu recepciju i stručnu terminologiju, dobićemo sledeće rezultate:

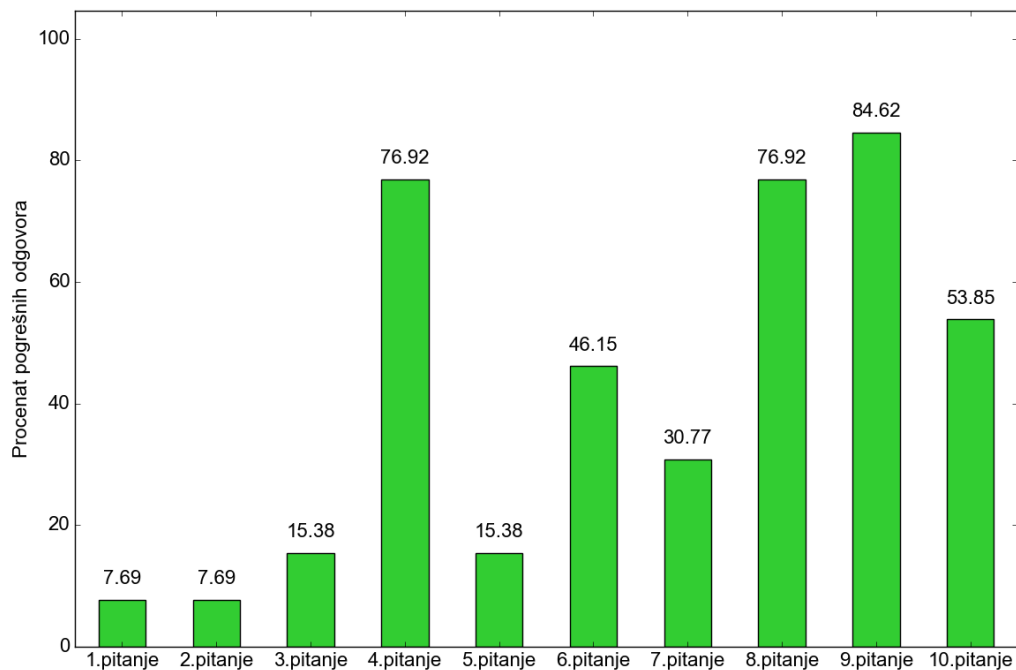


Grafikon 89. Poređenje postignuća učenika četvrtog razreda Filološke gimnazije na zadacima koji se odnose na pisanu recepciju i leksiku na testu iz predmeta Biologija (na francukom)

Prosečan broj poena koji su ispitanici zabeležili na pitanjima u vezi sa razumevanjem čitanjem i stručnom terminologijom je gotovo identičan – 6,3 poena na zadacima u vezi sa tekstom (63% tačnih odgovora) i 6,4 poena (64% tačnih odgovora) na pitanjima vezanim za stručne termine. Identičan broj učenika zabeležio je nezadovoljavajući (30,76%), dovoljan (15,38%), dobar (23,07% i 23,08%) i vrlo dobar uspeh (7,69%). Između broja učenika sa minimalno zadovoljavajućim rezultatom na dva odvojena dela testa razlika je 7,7% u korist odgovora vezanih za stručnu terminologiju. 7,69% ispitanika postiglo je odličan rezultat rešavajući zadatke vezane za razumevanje tekstova, dok nijedan učenik nije tačno rešio između 91% i 100% zadataka vezanih isključivo za leksiku.

Budući da je uspeh učenika na dva izdvojena dela testa iz biologije ujednačen, možemo zaključiti da imaju jednako razvijenu sposobnost razumevanja pisanog stručnog teksta i stručnih termina iz biologije.

Kada se osvrnemo na pitanja koja su ispitanicima zadala najviše poteškoća, rezultati su sledeći:



Grafikon 90. Procenat netačnih odgovora po pitanjima među učenicima četvrtog razreda Filološke gimnazije na testu iz biologije (na francuskom)

Na prvom segmentu testa (prvih 7 pitanja) najmanje pogrešnih odgovora filološki ispitanici su zabeležili u 1. pitanju otvorenog tipa i u 2. pitanju sa višestrukim izborom (po 7,69%), dok je najviše netačnih odgovora bilo u 4. zadatku zatvorenog tipa (76,92%). Prva dva pitanja odnose se na razumevanje glavne teme i cilja tekstova, a u 4. zadatku je trebalo razumeti podatak koji nije eksplicitno naveden u drugom tekstu.

Među tri poslednja zadatka u vezi sa terminologijom iz oblasti genetike, najmanje grešaka učenici su zabeležili u poslednjem pitanju (53,85%), gde je trebalo objasniti dve reči iz drugog teksta. Najviše poteškoća (84,62% netačnih odgovora) ispitanicima je zadalo 9. pitanje otvorenog tipa u kojem se od njih tražilo da pronađu sinonime zadatah reči u tekstovima. Podsećamo da procenti predstavljaju zbir netačnih odgovora po ajtemima.

Prema prikazanim podacima o netačnim odgovorima, možemo zaključiti da filološkim ispitanicima poteškoće nije zadao tip pitanja, već sadržaj zadatka, budući da je preko 50% netačnih odgovora bilo i u zatvorenim i otvorenim pitanjima. Većina filoloških ispitanika umela je da (1) odredi glavnu temu pročitanih tekstova aktivno upotrebi reči iz teksta u novom kontekstu, (2) razume poruke koje su eksplicitno ili implicitno navedene u tekstovima, (3) razume i pruži objašnjenje izdvojenih reči iz drugog teksta. Sa druge strane, učenici su imali poteškoća prilikom (1) prepoznavanja sinonima i definicija pojmova i (2) zaključivanja na osnovu pročitanih informacija.

U cilju analize gramatičke kompetencije filoloških ispitanika, navešćemo nekoliko primera njihovih odgovora u 6. i 7. pitanju otvorenog tipa.

Na pitanje zašto postoje razlike između mule i mazge, učenica FIV.8, koja je tačno rešila 62,5% testa odgovorila je:

Parce qu'ils sont les hybrides de cheval et d'âne, mais il est apparaît que certains gènes ne s'expriment pas de la même façon selon qu'ils ont été transmis par la mère ou le père.

Učenica FIV.3, koja je tačno rešila 90% zadataka, napisala je:

Certains gènes ne s'expriment pas de la même façon selon qu'ils ont été transmis par la mère ou par la père. D'autres observations y compris sur les forms de vie plus primitives ont aussi suggéré que l'activité d'un gène peut dépendre de son origine parentale.

Od ispitanice FIV.13, koja ima položen DELF ispit nivoa B2, a na testu je dala 57,5% tačnih odgovora, dobili smo odgovor:

À cause de la structure de la structure de la séquence d'ADN.

U sva tri primera odmah možemo primetiti da učenice nisu spontane u svojim odgovorima, već da su prepisivale čitave rečenice iz teksta i tom prilikom nepažnjom napravile nekoliko grešaka. Prilikom prepisivanja, prva učenica je napravila sintaksičku grešku – dva glagola u ličnom obliku jedan pored drugog (*il est apparaît* umesto *il apparaît*, kako piše u tekstu), dok je druga učenica napravila morfološku omašku – pogrešan rod imenice (*la père* umesto *le père*).

I u trećem primeru vidimo omaške prilikom prepisivanja dela rečenice iz originalnog teksta, pošto je učenica dvaput prepisala *de la structure*, a napravila je i pravopisnu grešku (*séquence* umesto *séquence*).

Ako analiziramo pisano izražavanje filoloških ispitanika u 7. pitanju, koje proverava naučnu pismenost učenika i njihovu sposobnost upotrebe termina (produktivni rečnik), videćemo da su ispitanici nešto slobodniji prilikom formulisanja odgovora. Iako su se pored zadatih reči koristili i drugim rečima iz teksta, umeli su da upotrebe sopstvene rečenične konstrukcije. O tome svedoče i sledeći primeri:

Učenica FIV.2, 70% rešenog testa:

La méthylation est un processus quand le radical méthyle est fixé sur une portion de génome et le méthyle entraîne l'inhibition d'un gène.

Ispitanica FIV.3, 90% tačnih odgovora:

Méthylation est un processus de regulation d'expression génique où le radical méthyle peut causer l'inhibition d'un gène et ça dépend de la fixation du radical méthyle sur une portion du génome.

Učenica FIV.9, 57,5% tačno rešenog testa, položen DELF ispit nivoa B2:

La fixation de méthylation sur une portion du génome entraîne généralement l'inhibition d'un gène.

Učenica FIV.13, položen DELF ispit nivoa B2, na testu je dala 57,5% tačnih odgovora:

Genome – des gènes contenus dans le lot chromosomique

Inhibition – accélération d'une réaction chimique

Prva dva primera pokazuju da su učenice dobro razumele i parafrazirale odlomak iz teksta koji se odnosi na hemijski proces metilacije, a takođe su ispunile zahtev zadatka. Rečenice su duge, jasne i lako razumljive uprkos nekolicini pravopisnih grešaka, to jest upotrebe ili izostavljanja akcenata (*génom* umesto *génome*; *regulation* umesto *régulation*; *depend* umesto *dépend*) i jedne sintaksičke greške (*un processus de regulation d'expression génique* umesto *un processus de régulation de l'expression génique*).

Druga dva odgovora demonstriraju probleme i u formi i u sadržaju. Treći odgovor nije tačan, budući da se na deo genoma ne fiksira metilacija, već metil grupa, iako ne sadrži jezičke greške. U četvrtom primeru učenica nije odgovorila na zahtev zadatka i upotrebila

tri termina u jednoj rečenici, već je dala definiciju za dva termina. Pored toga, nije dosledno upotrebljavala akcente i izostavila ih je u imenici *genome* (treba *génome*) i *accélération* (pravilno je *accélération*).

Ovi primeri pokazuju da su filološki učenici bili skloni preuzimanju jezičkih elemenata iz originalnog teksta u 6. pitanju, dok su u 7. pitanju pojedini ispitanici imali problema sa razumevanjem procesa metilacije ili zahtevom zadatka. Kada je reč o gramatičkoj kompetenciji, beležimo pre svega melobrojne pravopisne greške i omaške prilikom prepisivanja, što ne narušava smisao odgovora.

U poslednjem pitanju, takođe vezanom za reči iz teksta, trebalo je dati objašnjenje imenice *l'accouplement* (srp. spajanje, sparivanje) i glagola *conserver* (srp. zadržati, sačuvati). U ovom pitanju više od polovine učenika dalo je tačan odgovor za jedan ili oba termina, a najčešći odgovori su sledeći:

Accouplement, n.

- *c'est quand deux animaux différents se reproduire; croisement; relation entre deux espèces dont le but est de se reproduire*

Conserver, n.

- *garder, quand on maintenir quelque chose, sauvegarder*

Od navedenih odgovora sva objašnjenja i sinonimi odgovaraju značenju zadatah reči u kontekstu. Međutim, u ovim primerima beležimo morfosintaksičke greške kongruencije glagola sa subjektom (*deux animaux différents se reproduire*, gde glagol treba da bude u ličnom obliku *se reproduisent*; i u drugom primeru takođe *on maintenir* umesto *on maintient*)

VI.11.10.1. Kratak zaključak

Sa 63,5% tačno rešenog testa iz biologije i 76,93% ispitanika koji su zabeležili pozitivan rezultat, možemo reći da su učenici Filološke gimnazije četvrtog razreda uspešno su rešili naš test.

Prilikom izrade testa uticali su faktori sposobnosti primene prethodnih znanja iz biologije i francuskog jezika i individualne motivacije. Učenici su većinom razumeli sadržaj stručnog teksta, umeli da prepoznaju i objasne začenje stručnih reči, kao i da ih upotrebe u novom kontekstu.

Prilikom analize odgovora na otvorenim pitanjima zaključujemo da učenici dobro vladaju gramatičkom kompetencijom, ali da nisu bili dovoljno slobodni prilikom sastavljanja i parafraziranja odgovora, već su se često oslanjali na originalan tekst.

VI.11.11. Uporedna analiza rezultata testiranja učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja četvrtog razreda na testu pisane recepcije: Biologija

Kao i u slučaju učenika trećeg razreda, naša pretpostavka je da će najbolji uspeh na testu iz biologije postići učenici dvojezičnih odeljenja, potom učenici filološkog odeljenja, a najslabiji rezultat očekivali smo od učenika jednojezičnih odeljenja.

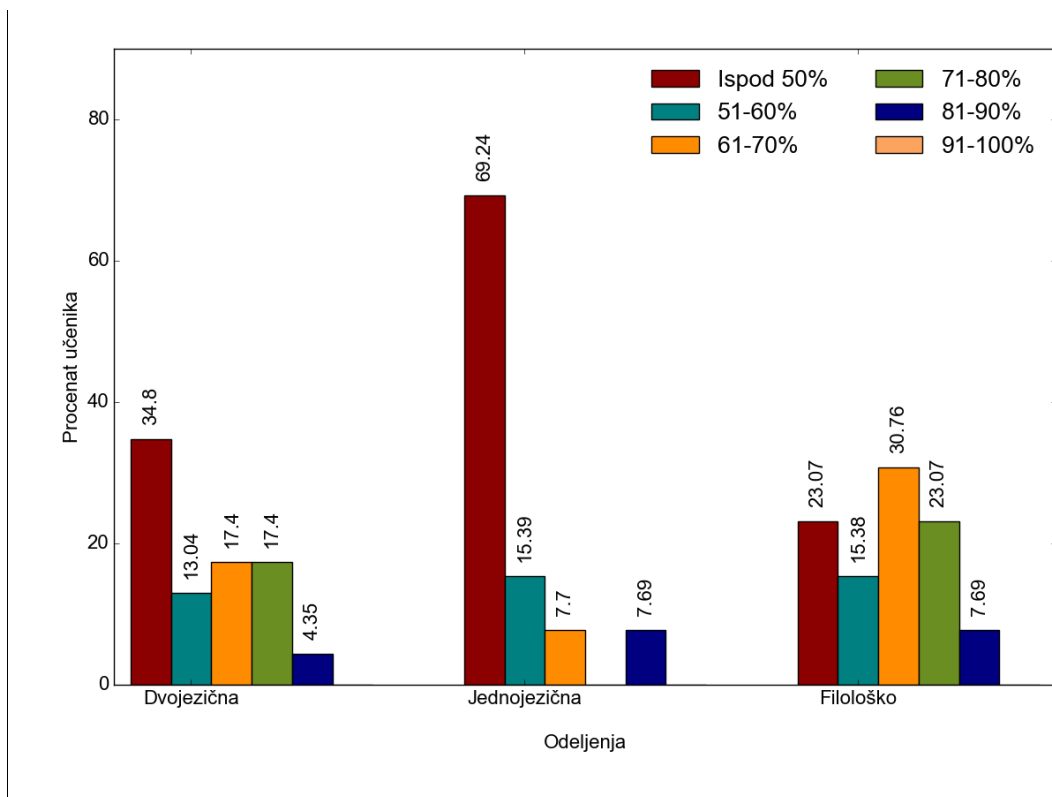
Naša hipoteza se zasniva na činjenici da su dvojezični učenici ovladali CALP kompetencijom iz biologije na receptivnom nivou zahvaljujući pristupu i tehnikama koje se koriste u okviru CLIL nastave, te da su savladali veštinu čitanja stručnog teksta na francuskom jeziku, kao i da su usvojili stručne termine koji se odnose na teme iz genetike.

Učenici Filološke gimnazije su takođe obradili gradivo iz genetike u trećem razredu na srpskom jeziku, pa iako je nastava u ovoj gimnaziji usmerena ka izučavanju francuskog standardnog i književnog jezika, očekivali smo da njihovo vladanje BICS kompetencijama i primena predznanja iz biologije mogu uticati na uspešno rešavanje našeg testa.

Učenici jednojezičnih odeljenja, iako upoznati sa temama iz genetike, nemaju iskustva sa čitanjem stručnih tekstova iz oblasti prirodnih nauka na francuskom jeziku i tokom nastave biologije nisu se susretali sa stručnim terminima na francuskom jeziku.

Takođe, prilikom postavljanja hipoteze oslanjali smo se i na učinak ispitanika iz ove tri grupe na testu iz francuskog jezika. Najviše tačnih odgovora tada su zajedno dali dvojezični, zatim filološki i na kraju jednojezični ispitanici.

Kada uporedimo prosečan broj poena zabeležen na testu iz biologije, CLIL učenici su osvojili 11,8 od mogućih 20 poena, filološki učenici 12,7 poena i jednojezični učenici 7,8 poena. To znači da su ispitanici iz dvojezičnih odeljenja tačno rešili 59% testa i ostvarili minimalno zadovoljavajuću uspeh. Zatim, filološki učenici su osvojili dovoljan uspeh sa tačno rešenih 63,5% zadataka, a jednojezični učenici nezadovoljavajući rezultat sa 39% tačnih odgovora. Procenat učenika po zabeleženom uspehu raspoređen po grupama možemo videti na grafikonu br. 91.



Grafikon 91. *Uporedni prikaz rezultata ispitanika četvrtog razreda na testu iz biologije*

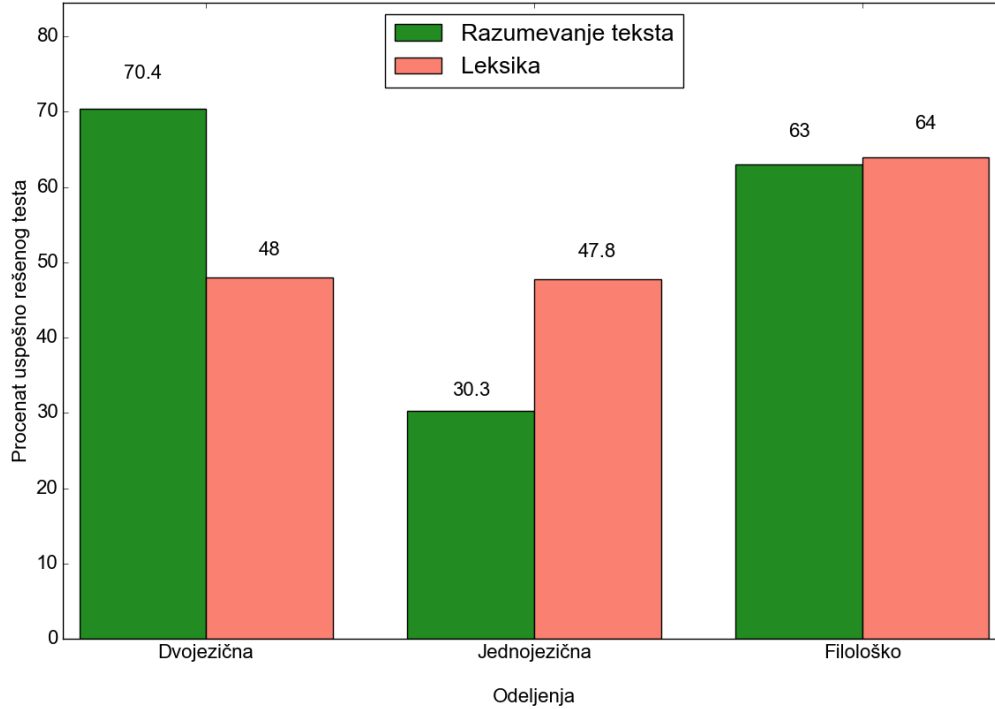
Među dvojezičnim učenicima najmanje je bilo onih sa vrlodobrim uspehom (4,35%), a najviše ispitanika sa nedovoljnim uspehom (34,8%). Među jednojezičarima najbrojniji su bili ispitanici sa nezadovoljavajućim rezultatom (69,24%), a najmalobrojniji kandidati sa vrlodobrim uspehom (7,69%). U uzorku iz Filološke gimnazije, najviše ispitanika je tačno rešilo između 61% i 70% testa i osvojilo dovoljan uspeh, a najmanje je bilo učenika sa vrlodobrim uspehom (7,69%). Učenika sa odličnim uspehom nije bilo ni u jednoj grupi našeg uzorka.

Sudeći prema prosečnom broju ostvarenih poena i uspehu učenika po grupama, zaključujemo da su na testu iz biologije za četvrti razred najuspešniji bili učenici iz Filološke gimnazije, zatim CLIL učenici i na kraju jednojezični učenici. Ovakvi rezultati nisu ispunili naša očekivanja, jer je naša izvorna hipoteza bila da će najbolji rezultat postići dvojezični učenici.

Kao moguće razloge možemo navesti činjenicu da dvojezični ispitanici nisu bili dovoljno motivisani i nisu predano pristupili izradi testa. Kao drugi razlog moramo spomenuti da jedan deo uzorka nastavu biologije u niskom procentu prati na francuskom jeziku, i to zbog obimnosti i složenosti gradiva. Kao treći razlog nameće se činjenica da određeni broj dvojezičnih ispitanika ne ispunjava redovno školske obaveze i često izostaje sa nastave. Za razliku od njih, ispitanici iz Filološke gimnazije su imali izraženiji stepen motivacije i pokazali su veće zalaganje na testu. Njihov rezultat takođe pokazuje koliko je poznavanje lingvističkih znanja važno u cilju razumevanja teksta pisanog stručnim jezikom o jednoj naučnoj temi.

Kada uporedimo postignuće učenika iz tri testirana uzorka na zadacima vezanim za pisanu recepciju i stručnu terminologiju, videćemo da su dvojezični učenici tačno rešili više pitanja o pročitanim tekstovima, jednojezični učenici su bili uspešniji na pitanjima o stručnim terminima, dok su filološki učenici bili jednako dobri na oba dela testa.

Bilingvalni učenici su bili za 22,4% uspešniji na prvom delu našeg testa, jednojezični učenici su za 17,5% bili bolji na drugom delu testa, a filološki učenici su imali samo 1% više tačnih odgovora na zadacima o stručnom rečniku.



Grafikon 92. *Uspeh učenika četvrtog razreda na pitanjima vezanim za pisanu recepciju i leksiku na testu iz biologije*

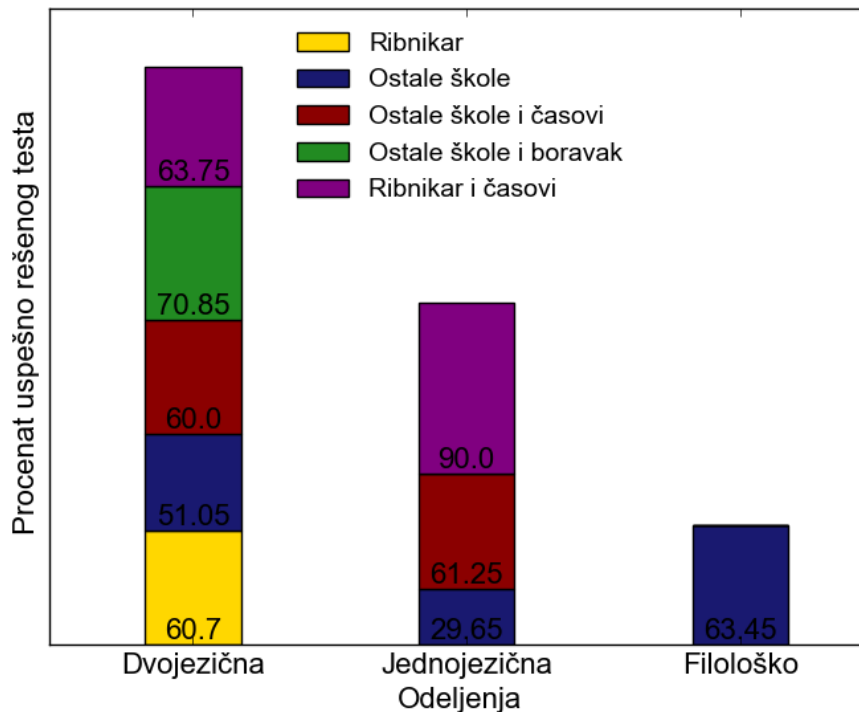
Ovi rezultati, dakle, pokazuju da su dvojezični učenici savladali veštinu čitanja stručnih tekstova, što je očekivan podatak, budući da nastavnici u okviru CLIL nastave najčešće primenjuju metodu rada na tekstu. Na osnovu ovog podatka možemo zaključiti da se metoda rada na tekstu na časovima biologije na francuskom pokazala kao efikasna.

Ispitanici iz Filološke gimnazije su se dobro pokazali i kada je reč o znanju stručnog francuskog jezika iz biologije i o razumevanju sadržaja nejezičkog predmeta na francuskom

jeziku. Kao što smo već rekli, oni su ozbiljno pristupili izradi testa i bili primetno posvećeniji radu od ispitanika iz druge dve grupe.

Interesantno je da su CLIL i jednojezični ispitanici postigli gotovo isti uspeh na pitanjima u vezi sa leksikom – razlika je svega 0,2% u korist CLIL ispitanika. Uz zapažanje da dvojezični ispitanici nisu dovoljno ozbiljno pristupili našem testu, ipak možemo zaključiti da polovina ispitanika tokom CLIL nastave nije usvojila sve stručne termine vezane za oblast genetike na francuskom jeziku. Podsetimo da su učenici četvrtog razreda u našoj anketi između ostalog naveli da bi nastavnici trebalo da ih podstiču da više koriste francuski jezik u nastavi, kao i da bi trebalo da manje insistiraju na gramatici, a više na leksici.

Zanimljivo je analizirati i koji su faktori najpozitivnije uticali na postignuće ispitanika na testu.



Grafikon 93. *Uporedna analiza rezultata učenika četvrtog razreda na testu iz biologije prikazana u odnosu na pet izdvojenih varijabli*

Među dvojezičnim učenicima najuspešniji su bili oni koji su pohađali običnu osnovnu školu i boravili na francuskom govornom području (70,85% tačno rešenog testa), a najmanje uspešni učenici koji nemaju dodatne časove francuskog jezika, nisu boravili značajan period u inostranstvu i ne uče francuski jezik od prvog razreda osnovne škole (51,05% tačnih odgovora).

Među jednojezičnim ispitanicima najveći uspeh (90%) zabeležili su kandidati na koje se odnosi varijabla „Ribnikar i časovi“, a najmanje tačnih odgovora imali su učenici iz podgrupe „Ostale škole“ (29,65%).

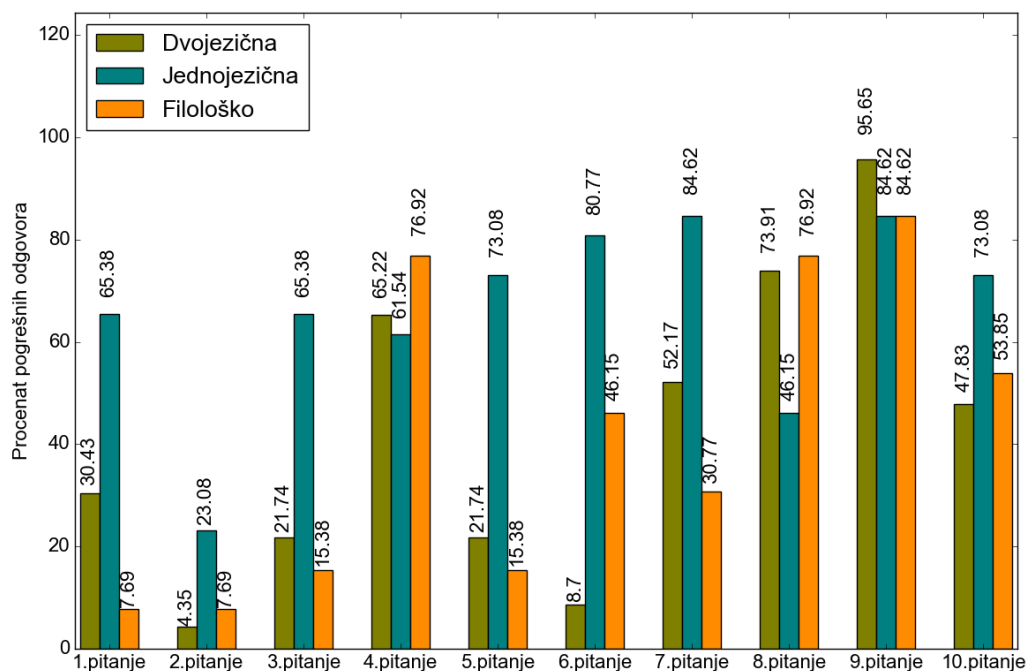
Kada je reč o filološkom odeljenju, među učenicima nije bilo razlike u jezičkom profilu, to jest na njih možemo primeniti samo varijablu „Ostale škole“. Iz ovog razloga ne možemo izdvojiti faktor koji je uticao na bolje postignuće filoloških ispitanika na testu, osim same nastave francuskog jezika u gimnaziji.

Sa druge strane, kako smo videli, ključni faktor uspeha za CLIL učenike bio je boravak u inostranstvu, a za jednojezične učenike završena OOŠ „Vladislav Ribnikar“ u kombinaciji sa dodatnim časovima francuskog jezika.

Ako među značajne faktore uvedemo i školski uspeh ispitanika, videćemo da je od većeg uticaja na postignuće na testu imao uspeh iz Francuskog jezika od uspeha iz nejezičkog predmeta.

CLIL učenici iz predmeta Francuski jezik imaju prosečnu ocenu 4,57 i odličan uspeh, jednojezični 3,93 i vrlo dobar uspeh i filološki učenici prosek 4,20 i takođe vrlo dobar uspeh. Uspeh iz Biologije za bilingvalne učenike je odličan 4,67, za jednojezične takođe odličan sa prosekom 4,79, dok filološki učenici imaju dobar uspeh i prosečnu ocenu 3,23. Ovi podaci pokazuju da su filološki učenici sa najslabijom prosečnom ocenom iz biologije u gimnaziji i najmanjim fondom časova ovog predmeta, ostvarili najbolji uspeh na našem testu. To nam govori o važnosti uticaja lingvističkih znanja na postignuće na testu iz biologije na francuskom jeziku.

Osim u 4. pitanju, 8. i 9. zadatku, po broju pogrešnih odgovora prednjače ispitanici iz jednojezičnih odeljenja. Ovo je očekivan podatak, budući da su oni imali najslabiji ukupan uspeh na testu.



Grafikon 94. *Uporedni prikaz pogrešnih odgovora na testu iz biologije za četvrti razred učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filološkog odeljenja*

Dvojezični učenici su najviše netačnih odgovora zabeležili u 9. zadatku (95,65%), kao i filološki ispitanici (84,62%), dok su najviše grešaka jednojezični ispitanici imali u 7. zadatku i 9. zadatku (po 84,62%). Ovi podaci pokazuju da su ispitanici iz sve tri testirane grupe imali najviše poteškoća sa otvorenim tipom pitanja u kojima se od njih tražilo da u

tekstovima pronađu sinonime zadatih reči. Mogući razlog visokog procenta grešaka je što učenici nisu imali prilike da se susretnu sa ovakvim tipom zadatka.

Sada ćemo uporediti sadržaj i formu kratke pisane produkcije ispitanika u 6. zadatku, 7. i 10. zadatku.

Svi ispitanici su zabeležili veliki procenat pravopisnih grešaka, zatim morfosintaksičkih i leksičkih grešaka. Bilo je slučajeva nerazumevanja postavljenog zahteva iz 7. zadatka, direktnog prepisivanja odgovora iz originalnog teksta, kao i nedovoljno preciznih odgovora.

Ovde ćemo izdvojiti samo neke tačne odgovore, imajući u vidu jezički profil ispitanika i njihov uspeh na testu.

U 6. pitanju trebalo je objasniti poreklo razlika između mule i mazge.

Učenica DIV.13 (85% tačnih odgovora, „Ribnikar i časovi“):

Parce que certaines parties de génome ne sont pas actives en dépendant de l'origine parentale de gens.

Učenica JIV.4 (90% tačno rešenog testa, podgrupa „Ribnikar i časovi“):

Parce que certains gènes ne s'expriment pas de la même façon selon qu'ils ont été transmis par la mère ou par la père et l'activité d'un gène peut dépendre de son origine parentale.

Učenica FIV.8 (62,5% tačnih odgovora, „Ostale škole“):

Parce qu'ils sont les hybrides de cheval et d'âne, mais il est apparaît que certains gènes ne s'expriment pas de la même façon selon qu'ils ont été transmis par la mère ou le père.

U ovim primerima uočavamo da su sve tri učenice navele isti razlog razlika među dve životinje, to jest da je sadržaj odgovora isti, ali je forma drugačija. Dok su ispitanice JIV.4 i FIV.8 prepisivale delove teksta, dok primer učenice DIV.13 pokazuje veću slobodu izražavanja, pri čemu je odgovor jednako jasan i koncizan. U njenom odgovoru beležimo jednu leksičku grešku (upotreba imenice *gens* umesto *gènes*, pretpostavljamo pod uticajem srpskog jezika), dok u odgovoru učenice JIV.4 uočavamo pravopisnu (upotreba akcenta – *géne* umesto *gène*) i morfološku grešku (rod imenice *la père*), a kod učenice FIV.8 jednu sintaksičku grešku (upotreba ličnih glagolskih oblika – *il est apparaît*).

U 7. zadatku trebalo je uz pomoć tri zadate reči sastaviti jednu naučno prihvatljivu rečenicu. U ovom zadatku smo u sve tri grupe imali primere ispitanika koji su svaki termin definisali odvojeno, što smatramo netačnim odgovorom. Ovde ćemo uporediti najkvalitetnije odgovore za tri testirane grupe.

Učenica DIV.13 (rezultat na testu 85%, podgrupa „Ribnikar i časovi“):

La méthylation est un processus de regulation d'expression génique, quand le radical méthyle (CH₃) se fixe sur une partie du génome et dans la majorité des cas cause l'inhibition des gens qui se trouve dans cette séquence génomique.

Učenica JIV.4 (90% tačno rešenog testa, podgrupa „Ribnikar i časovi“):

Méthylation est l'inhibition d'un gène par la fixation de méthyle sur une portion de génome.

Učenica FIV.3 (90% tačnih odgovora, „Ostale škole“):

Méthylation est un processus de regulation d'expression génique où le radical méthyle peut causer l'ihhibition d'un gène et ça depend de la fixation du radical méthyle sur une portion du génome.

U sva tri primera učenice su uspešno parafrazirale deo teksta koji se odnosi na metilaciju, pri čemu je bilingvalna učenica dala najdetaljniji odgovor. Odgovori su kompletni i jasni. U prvom i trećem primeru uočavamo da su dvojezična i filološka učenica preuzele morfosintaksičke odlike stručnog teksta.

Osim toga, CLIL učenica je zabeležila po jednu pravopisnu (*regulation*), leksičku (*gens*) i sintaksičku grešku (*des gens qui se trouve*); jednojezična učenica jednu sintaksičku grešku (*une portion de génome*); a filološka učenica dve pravopisne greške (*regulation* i *depend*) i jednu sintaksičku grešku (*regulation d'expression*).

Na osnovu poređenja ovih nekoliko primera kratkih odgovora možemo zaključiti da je u sve tri testirane grupe bilo kvalitetnih odgovora, ali da su dvojezični učenici pokazali nešto veću slobodu i lakoću prilikom formulisanja odgovora, koji su verni morfosintaksičkim odlikama stručnog teksta.

U 10. zadatku, gde je trebalo navesti sinonime termina preuzetih iz pročitanih tekstova, takođe smo beležili slične odgovore među kandidatima iz sve tri grupe ispitanika. Za imenicu *l'accouplement* jedan od zabeleženih odgovora CLIL učenika bio je „*la reproduction entre deux êtres vivants*“, jednojezičnih „*la reproduction entre deux animaux qui n'était pas forcée*“, kao i od učenika Filološke gimnazije „*ça veut dire qu'ils se reproduisent ensemble*“. Isto važi i za drugu zadatak reč, glagol *conserver*. CLIL učenici su kao najčešći sinonim navodili *garder, preserver, sauvegarder, maintenir, rester le même*.

Jednojezični učenici su navodili *garder, être preserve, garder, protege*, a filološki ispitanici *garder, sauver, sauvegarder, avoir la même constitution*.

Na osnovu ovih primera vidimo da su ispitanici iz sva tri uzorka pronašli iste sinonime, a da su jednojezični učenici i u kratkim odgovorima pravili gramatičke greške (*être preserve, protege*).

Ne treba zaboraviti da su na ista pitanja otvorenog tipa u najvećem procentu tačno odgovorili najpre dvojezični, zatim filološki i na kraju jednojezični ispitanici. Ako uzmemo u obzir kvantitativni i kvalitativni parametar, možemo zaključiti da su najuspešniji na ovim pitanjima bili dvojezični učenici.

VI.11.11.1. Kratak zaključak

Kada uzmemo u obzir procenat ispitanika iz tri uzorka koji su tačno rešili preko 50% testa iz biologije na francuskom jeziku, kao i prosečan broj poena koji su ostvarili na našem testu, možemo izvući zaključak da su najuspešniji bili ispitanici iz filološkog odeljenja, iza kojih slede dvojezični učenici i na kraju jednojezični učenici.

Ovaj podatak opovrgava našu izvornu hipotezu o CLIL učenicima kao najuspešnijima. Nedostatak zalaganja na testu i motivacije uz smanjeni fond časova biologije na francuskom jeziku u jednom delu uzorka, mogu objasniti slabiji rezultat CLIL ispitanika. Rezultat filoloških ispitanika takođe pokazuje da su lingvistička znanja bila važan uslov uspešnog rešavanja testa iz nejezičkog predmeta.

Prosečan broj tačnih odgovora govori nam o stepenu razvijenosti CALP kompetencije na nivou svakog uzorka posebno: (1) dvojezični ispitanici su tačno rešili 59% testa, te imaju razvijenu akademsku kompetenciju na minimalno zadovoljavajućem nivou recepcije; (2)

filološki učenici na dovoljnom nivou sa 63,5% tačno rešenih zadataka; (3) jednojezični učenici generalno ne vladaju ovom kompetencijom jer je njihov grupni uspeh na testu nezadovoljavajući sa 39% tačno rešenih pitanja.

Kada je reč o analizi kratke pisane produkcije ispitanika, na osnovu kvaliteta pisane produkcije i procenta tačnih odgovora na testu, napre primećujemo da je nivo pisane produkcije ispitanika u skladu sa nivoom pisane recepcije.

Možemo da kažemo da su dvojezični i filološki ispitanici davali odgovore jednakog kvaliteta i po sadržaju i po formi, kao i da su beležili isti tip grešaka. U približno istom procentu bilo je učenika iz obe grupe koji su demonstrirali sposobnost parafraziranja i formulisanja odgovora svojim rečima. Pojedini učenici iz jednjezičnih odeljenja su takođe dali tačne, jasne i solidno formulisane odgovore, ali su oni bili daleko malobrojniji u odnosu na CLIL i filološke ispitanike.

Ako uzmemo u razmatranje i kvalitativnu i kvantitativnu komponentu odgovora, na otvorenim pitanjima najuspešniji su bili dvojezični ispitanici. Oni su najbolje demonstrirali sposobnost razumevanja i izdvajanja važnih podataka iz teksta, donošenja zaključaka i pisanog izražavanja zajedno. Uprkos greškama na nivou gramatičke kompetencije, njihovi odgovori bili su precizni i koherentni. Ovakav rezultat možemo pripisati direktnom uticaju CLIL nastave – učenici su uvežbani da odgovaraju na zahteve i rešavaju zadatke ovog tipa, a prilikom pisane produkcije se pre svega fokusiraju na razumevanje i predstavljanje sadržaja, a potom na jezičku formu. Rezultati anketiranja nastavnica biologije upravo potvrđuju da tokom nastave i ocenjivanja prednost daju sadržaju, odnosno usvajanju i poznavanju gradiva, a tek onda jezika.

VI.12. Anketiranje učenika dvojezičnih, jednojezičnih i filoloških odeljenja o sprovedenom istraživanju

Pošto smo sprovedeli sva tri testa u dvojezičnim, jednojezičnim i filološkim odeljenjima trećeg i četvrtog razreda, odlučili smo da sprovedemo kratku anketu čiji je cilj da prikupi ocenu i mišljenje učenika o sprovedenom testiranju. Ispitanike smo zamolili da navedu koji test im je zadao najviše poteškoća, kao i da navedu razloge takvog mišljenja.

Ispitanici su se izjašnjavali o pet mogućnosti. Mogli su da navedu da je jedan od tri testa – iz francuskog jezika, biologije ili istorije – bio najzahtevniji, da su svi testovi su bili jednake težine ili da testovi nisu bili teški. Obrazloženje svojih odgovora ispitanici su mogli slobodno da formulišu.

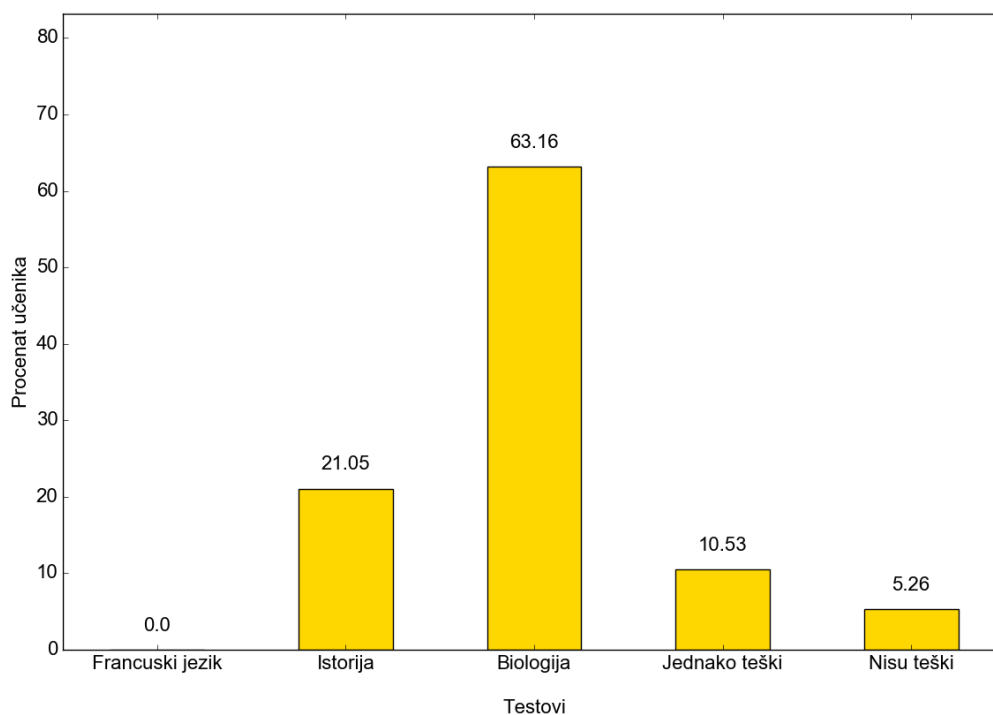
Pošto budemo prikazali rezultate ankete, upoređićemo ih sa uspehom učenika na naša tri testa kako bismo utvrdili da li se utisak ispitanika o zahtevnosti testova i poteškoćama prilikom rešavanja zadataka podudara sa njihovim realnim postignućem na testovima.

Naša je pretpostavka da su ispitanici iz sve tri testirane grupe zabeležili bolji uspeh na testu koji smatraju lakšim, dok su na testu za koji smatraju zahtevnijim postigli slabiji uspeh. Takođe, očekujemo da će ispitanici iz sva tri uzorka trećeg i četvrtog razreda označiti testove iz nejezičkih predmeta kao zahtevnije od testova iz francuskog jezika, budući da sadrže stručne termine i sintaksičke konstrukcije koje su karakteristične za stručne tekstove.

Najpre ćemo prikazati i analizirati odgovore učenika dvojezičnih odeljenja trećeg i četvrtog razreda, zatim učenika jednojezičnih odeljenja trećeg i četvrtog razreda i na kraju odgovore ispitanika iz Filološke gimnazije oba razreda.

VI.12.1. Rezultati ankete učenika trećeg razreda dvojezičnih odeljenja

Upitnik o testiranju iz francuskog jezika i nejezičkih predmeta popunilo je 19 učenika CLIL odeljenja trećeg razreda. Više od polovine učenika navelo je da su sva tri odabrana teksta za testiranje bila srednje težine, a najteži test za većinu CLIL učenika (63,16%) bio je test iz biologije, dok nijedan ispitanik ne smatra da je najzahtevniji test bio iz francuskog jezika. Detaljni podaci su prikazani na grafikonu br. 95:



Grafikon 95. Rezultati ankete učenika trećeg razreda dvojezičnih odeljenja o sprovedenom testiranju

Kao glavne razloge zbog kojih test iz biologije smatraju najtežim, ispitanici su pre svega istakli poteškoće u vezi sa leksikom – prisustvo nepoznatih reči, brojnost stručnih termina i izraza, ali i činjenicu da su ostala dva teksta bila „interesantnija“ ili da „ne rade puno biologiju na francuskom“.

Za 21,05% ispitanika kojima je test iz istorije bio najteži, originalni tekst na francuskom jeziku obiluje nepoznatim rečima, što je otežavalo rešavanje testa, dok su termini iz biologije slični onima u srpskom jeziku, te se može razumeti njihovo značenje i samim tim lakše rešiti test. Takođe, pojedini učenici su naveli da su imali problem sa koncentracijom tokom izrade testa iz istorije, što je uticalo na rešavanje zadataka.

Ispitanici koji smatraju da su svi testovi jednake težine (10,53%) naveli su da im se tekstovi „dopadaju“, da je značenje nepoznatih reči bilo moguće razumeti na osnovu konteksta, kao i da je za rešavanje zadataka „jedino bila potrebna koncentracija“.

Podsećamo, bilingvalni učenici trećeg razreda su na testu iz francuskog jezika osvojili najbolji rezultat tačno su rešivši 80,77% testa i postigavši dobar uspeh. Na testu iz biologije na francuskom jeziku dvojezični učenici su takođe ostvarili dobar uspeh sa 72,78% tačno rešenih zadataka. Najslabiji rezultat oni su zabeležili na testu iz istorije, budući da su tačno rešili 69,13% zadataka i osvojili dovoljan uspeh.

Iako bismo očekivali da se rezultati pisane ankete podudaraju sa rezultatima učenika na testovima, na primeru CLIL učenika trećeg razreda to nije slučaj.

Subjektivni stav CLIL ispitanika o težini testova odgovara njihovom rezultatu na testu iz francuskog jezika, jer su na ovom testu zabeležili najviše tačnih odgovora, a nijedan učenik nije naveo da mu je ovaj test zadao najviše poteškoća. Sa druge strane, utisak dvojezičnih

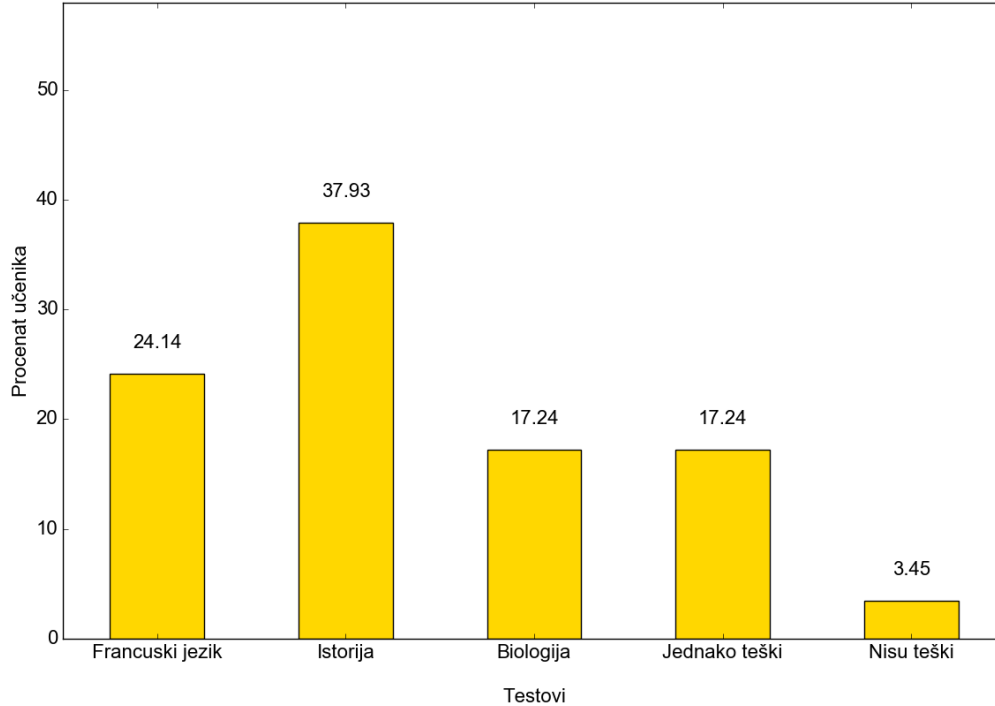
ispitanika o težini testova iz nejezičkih predmeta nije imao direktnog uticaja na njihovo postignuće na ova dva testa. Iako je većina ispitanika navela test iz biologije kao najteži, oni su najmanje tačnih odgovora dali na testu iz istorije.

Mogući razlog zbog kojeg su učenici napisali da je test iz biologije bio najzahtevniji možemo pronaći u njihovom uspehu u školi. Naime, dvojezični učenici iz predmeta Francuski jezik i Istorija imaju prosečnu ocenu 4,86 i odličan uspeh, dok iz predmeta Biologija imaju prosečnu ocenu 4,40 i vrlo dobar uspeh. To znači da oni inače imaju nešto više poteškoća u savladavanju gradiva iz Biologije u odnosu na druga dva nastavna predmeta.

Rezultati ankete i testiranja među CLIL učenicima trećeg razreda pokazuju da ne mora da postoji korelacija između stava ispitanika o instrumentu testiranja i njihovog ostvarenog postignuća na tom testu.

VI.12.2. Rezultati ankete učenika četvrtog razreda dvojezičnih odeljenja

U anketi o sprovedenom testiranju učestvovalo je 29 ispitanika iz dva dvojezična odeljenja četvrtog razreda. Za većinu ispitanika najzahtevniji je bio test iz istorije (37,93%), dok najmanji procenat učenika smatra da testovi koje su rešavali nisu bili zahtevni (3,45%).



Grafikon 96. *Rezultati ankete učenika četvrtog razreda dvojezičnih odeljenja o sprovedenom testiranju*

Kao glavne razloge zbog kojih smatraju test iz istorije najzahtevnijim, ispitanici su najpre naveli stručan rečnik koji je upotrebljen u tekstu, zatim činjenicu da „su malo radili istoriju na francuskom“, i na kraju nedostatak koncentracije. Na testu iz biologije, 17,24% ispitanika se požalilo na stručne termine, temu koju tekstovi obrađuju, kao i na zadatke, dok je 24,14% učenika na testu iz francuskog jezika takođe imalo poteškoća sa nepoznatim rečima. To je takođe bio razlog da 17,24% ispitanika navede da su sva tri testa bila jednake težine.

Ako uporedimo postignuće učenika dvojezičnih odeljenja na sva tri testa, njihov najslabiji rezultat je bio na testu iz biologije, dok su najviše tačnih odgovora zabeležili na testu iz istorije. Oni su sa 61,43% tačno rešenih pitanja zabeležili dovoljan uspeh na testu iz francuskog jezika, kao i na testu iz istorije sa 61,82% tačnih odgovora, dok su na testu iz biologije na francuskom jeziku ostvarili minimalno zadovoljavajući uspeh sa svega 59% tačno rešenih zadataka.

Stoga zaključujemo da, kao i na primeru CLIL učenika trećeg razreda, ni kod učenika bilingvalnih odeljenja četvrtog razreda ne postoji direktna korelacija između njihovog stava o testovima i učinka u našem istraživanju.

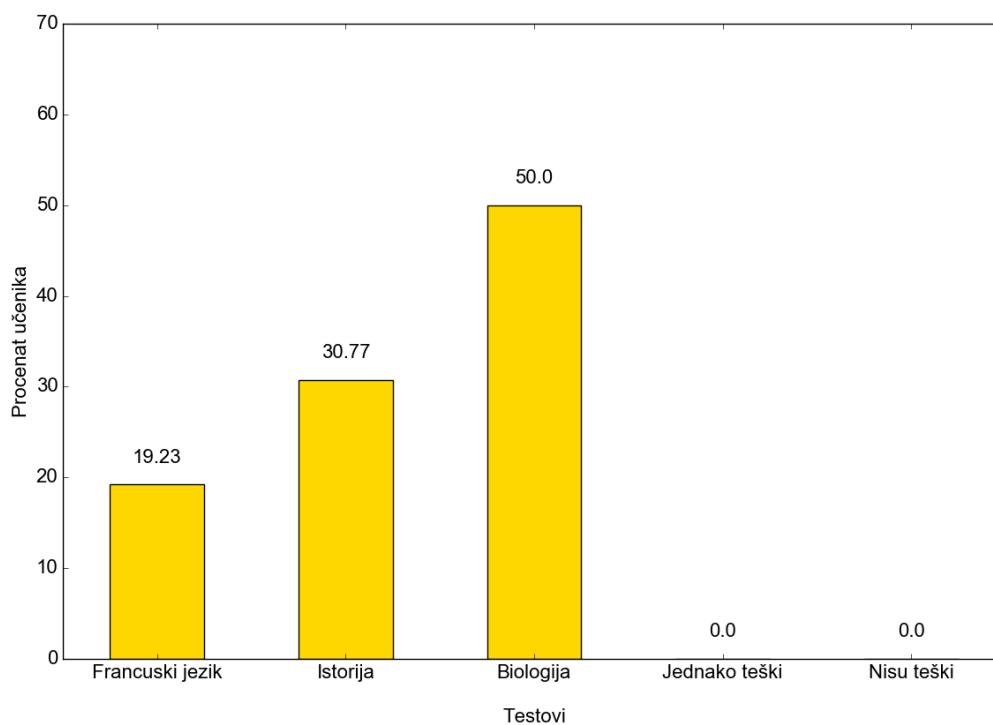
Oni su kao najzahtevniji test naveli test iz istorije na kojem su zabeležili najveći prosečan broj poena.

Čak i kada uporedimo njihov uspeh u školi, CLIL učenici nemaju najviše poteškoća iz predmeta Istorija. Oni iz ovog predmeta imaju prosečnu ocenu odličan 5,00, dok iz predmeta Francuski jezik imaju odličan uspeh i prosečnu ocenu 4,57, a isti uspeh beleže i iz predmeta Biologija, sa prosekom 4,67.

Podaci iz upitnika i rezultati testiranja učenika četvrtog razreda CLIL odeljenja, kao i na primeru CLIL ispitanika trećeg razreda, navode nas na zaključak da utisak ispitanika o testu ne mora da bude značajan faktor prilikom rešavanja istog. Uprkos činjenici da je nešto manje od polovine CLIL ispitanika četvrtog razreda smatralo test iz istorije najtežim, takvo mišljenje nije imalo uticaj na krajnji rezultat učenika.

VI.12.3. Rezultati ankete učenika trećeg razreda jednojezičnih odeljenja

U našoj anketi o utiscima i oceni našeg istraživanja učestvovalo je 26 učenika jednojezičnih odeljenja trećeg razreda. Rezultati upitnika prikazani su na grafikonu br. 97.



Grafikon 97. Rezultati ankete učenika trećeg razreda jednojezičnih odeljenja o sprovedenom testiranju

Najveći broj ispitanika (50%) označio je test iz biologije na francuskom jeziku kao najzahtevniji, dok nijedan učenik ne smatra da su testovi bili jednake težine ili da nisu bili teški.

Ispitanici su naveli da su testovi iz nejezičkih predmeta bili teški zbog nepoznatih reči, tema i sadržaja, a pojedini ispitanici su naveli da su tekstovi bili „dosadni“. Za 19,23% učenika najteži od svih bio je test iz francuskog jezika, jer je izvorni tekst bio najduži, težak za razumevanje i „sa puno teških reči“.

Budući da smo uočili da su jednojezični učenici često preskakali pitanja otvorenog tipa, na pitanje zašto su ostavljali prazna mesta za odgovor, učenici su naveli da nisu razumeli zahtev zadatka ili da nisu znali odgovor, a troje ispitanika je napisalo: „Ne mogu da sastavim rečenicu na francuskom“.

Kada uporedimo rezultate ankete i uspeh jednojezičnih učenika na testovima, vidimo da postoji pozitivna korelacija između njihove ocene težine testova i ostvarenih rezultata na testiranju. Naime, jednojezični učenici su na sva tri testa postigli nezadovoljavajući uspeh, ali su najmanje tačnih odgovora zabeležili na testu iz biologije (25%), koji smatraju najzahtevnijim, zatim na testu iz istorije (29,57%), dok su na testu iz francuskog jezika, koji je na trećem mestu po težini, tačno rešili 47,69% zadataka.

Na osnovu prikazanih podataka možemo zaključiti da se na primeru učenika trećeg razreda naša hipoteza pokazala kao tačna – oni su zabeležili najslabiji uspeh na testu koji smatraju najtežim od sva tri testa koja su rešavali.

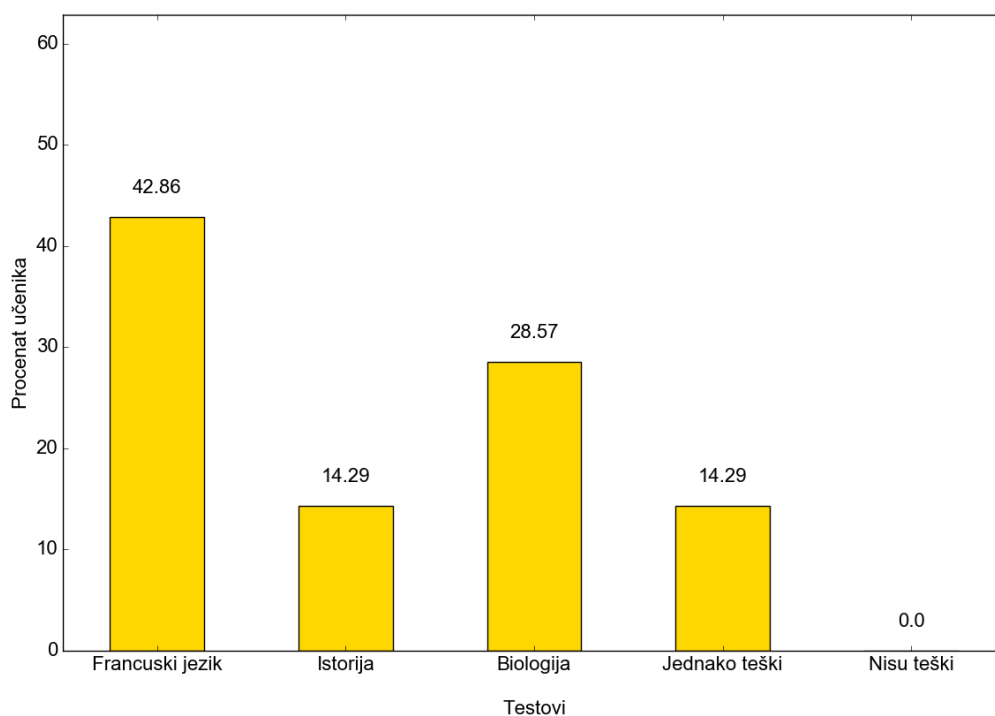
VI.12.4. Rezultati ankete učenika četvrtog razreda jednojezičnih odeljenja

U našoj anketi o oceni testova učestvovao je 21 učenik iz dva jednojezična odeljenja četvrtog razreda u kojima smo sproveli istraživanje.

Ispitanici iz ove testirane grupe su na sva tri testa postigli nezadovoljavajući uspeh, što nas navodi na zaključak da su se učenici susreli sa brojnim poteškoćama tokom rešavanja testa,

te da za njih izrada testova iz francuskog jezika nivoa B2 i dva nejezička predmeta nije bilo nimalo lak zadatak.

Gotovo polovina jednojezičnih ispitanika četvrtog razreda (42,86%) je ocenila da je test iz francuskog jezika bio najzahtevniji. Sa druge strane, nijedan ispitanik ne smatra da testovi nisu bili teški.



Grafikon 98. Rezultati ankete učenika četvrtog razreda jednojezičnih odeljenja o sprovedenom testiranju

Ispitanici su smatrali da je test iz francuskog jezika bio najzahtevniji zbog nepoznatih reči i izraza, obimnosti originalnog teksta, prisustva stručnih termina i brojnih podataka koji su izraženi u procentima.

Na testu iz biologije, za 28,57% ispitanika najviše poteškoća su zadali nepoznate reči i izrazi, a jedan učenik je čak napisao: „Ne volim biologiju“.

14,29% ispitanika je na testu iz istorije imalo poteškoće sa stručnom terminologijom, kao i sintaksičkim konstrukcijama.

Isti procenat učenika, koji smatra da su sva tri testa bila jednake težine, je naveo da ima nizak nivo francuskog jezika i ograničen vokabular, što je uticalo na uspeh na testovima.

Na pitanje zašto su izbegli da daju odgovor u nekim zadacima otvorenog tipa, informanti su odgovorili da nisu znali odgovore na postavljena pitanja i da ne umeju da formulišu odgovor na francuskom jeziku.

Budući da su jednojezični učenici na testu pisane recepcije nivoa B2 zabeležili 32,86% tačnih odgovora, zatim na testu iz istorije tačno rešili 32,27% zadataka, i na kraju na testu iz biologije pružili 39% tačnih odgovora, zaključujemo da su ipak najviše poteškoća imali na testu iz istorije, koji po zahtevnosti kod jednojezičnih ispitanika dolazi na treće mesto.

Stoga zaključujemo da se ni u ovoj testiranoj grupi ocena težine testa i uspeh učenika na tri testa nisu podudarili.

Ako pogledamo školski uspeh, jednojezični učenici četvrtog razreda iz predmeta Francuski jezik imaju vrlo dobar uspeh sa prosekom 3,93, iz Istorije odličan uspeh sa prosečnom ocenom 4,92 i iz Biologije takođe odličan uspeh i prosečnu ocenu 4,79. Na osnovu ovih

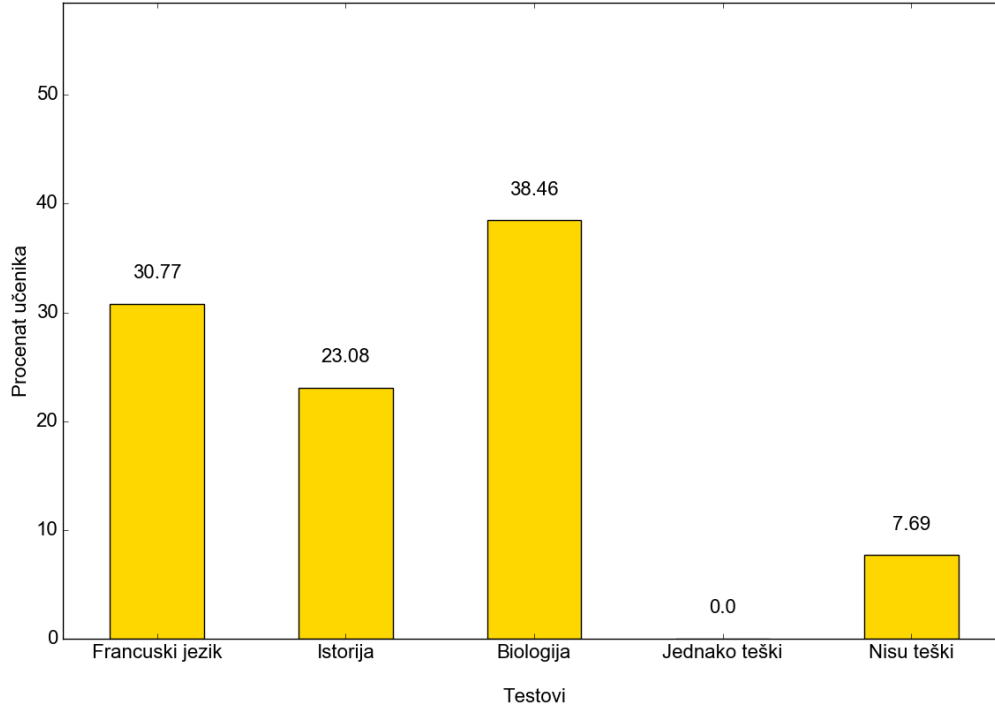
podataka vidimo da su jednojezični učenici kao najteži označili test iz francuskog jezika, iz koga inače imaju više poteškoća da usvoje gradivo.

Rezultati ankete o testiranju koju su popunili jednojezični ispitanici četvrtog razreda predstavljaju još jedan dokaz o tome da stav o instrumentu istraživanja i postignuće na testovima nisu nužno u uzročno-posledničnom odnosu.

VI.12.5. Rezultati ankete učenika trećeg razreda Filološke gimnazije u Beogradu

Među učenicima trećeg razreda Filološke gimnazije u Beogradu, bilo je 14 učenika koji su učestvovali u našoj anketi.

Budući da su učenici iz ove testirane grupe na testu iz francuskog jezika postigli dovoljan uspeh sa 66,67% tačnih odgovora, zatim 50% tačnih odgovora i nezadovoljavajući uspeh na testu iz istorije, i dovoljan uspeh na testu iz biologije sa 61,11% tačno rešenog testa, naša je pretpostavka da će ispitanici u anketi navesti test iz istorije kao najzahtevniji.



Grafikon 99. *Rezultati ankete učenika trećeg razreda Filološke gimnazije o sprovedenom testiranju*

Međutim, kako vidimo na grafikonu br. 99, najveći procenat ispitanika (38,46%) test iz biologije smatra najtežim. Zatim sledi test iz francuskog jezika sa 30,77% učenika, potom test iz istorije, za koji se opredelilo 23,08% ispitanika, i najzad 7,69% ispitanika smatra da testovi nisu bili teški. Nijedan informant nije naveo da su sva tri testa bila jednake težine.

Na osnovu rezultata ankete možemo zaključiti da nema korelacije između uspeha ispitanika na našim testovima i njihovog stava o težini testova.

Ispitanici su naveli zastupljenost francuskih termina iz biologije i neutemeljenost znanja iz ovog nastavnog predmeta kao glavne poteškoće na testu iz biologije. Na testu iz francuskog jezika, ispitanici su najviše zamerili temu kojom se bavi izvorni tekst, dok su za test iz istorije naveli da je tekst bio „konfuzan“ sa dosta nepoznatih reči i „previše informacija“.

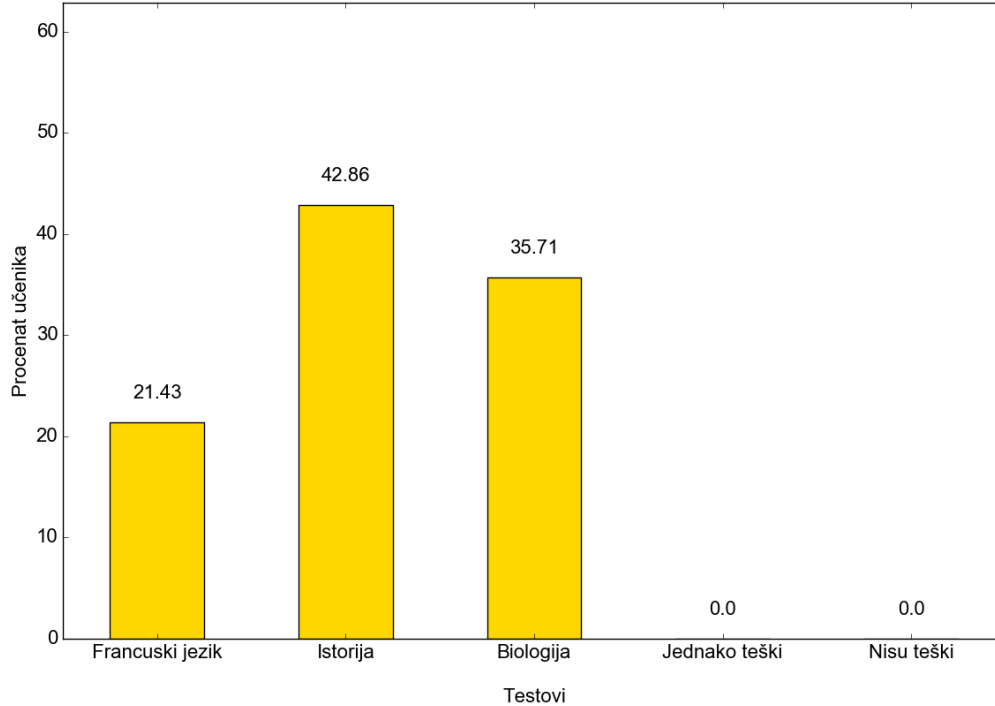
Čini se da su se filološki učenici trećeg razreda prilikom ocenjivanja težine testova rukovodili svojim znanjem iz biologije, kako su i sami naveli, zanemarujući svoja jezička znanja koja su svakako imala udela u konačnom zabeleženom rezultatu na testu.

Na kraju možemo reći da ni u ovoj testiranoj grupi utisak i stav o testovima nisu bili značajan faktor za postignuće filoloških učenika trećeg razreda na testovima iz jezičkog i nejezičkih predmeta.

VI.12.6. Rezultati ankete učenika četvrtog razreda Filološke gimnazije u Beogradu

Iz četvrtog razreda Filološke gimnazije dobili smo povratnu informaciju o testiranju od ukupno 14 učenika. Većina učenika smatra da su tekstovi prilagođeni nivou znanja francuskog jezika učenika četvrtog razreda gimnazije, kao i da su tekstovi srednje težine.

Na sledećem grafikonu br. 100 mogu se videti rezultati ankete:



Grafikon 100. *Rezultati ankete učenika četvrtog razreda Filološke gimnazije o sprovedenom testiranju*

Nijedan informant ne smatra da su sva tri testa bila jednake težine ili da nisu bili zahtevni, dok je 42,86% ispitanika navelo test iz istorije kao najzahtevniji.

Filološki ispitanici četvrtog razreda su naveli da su stručni termini bili najveći izazov u tekstu iz istorije, da je tekst iz biologije bio „nejasan“ i „konfuzan“ (35,71%), a da je tema teksta iz francuskog jezika bila „manje privlačna“ (21,43%).

Podsećamo da su ispitanici iz ove testirane grupe na testu iz francuskog jezika tačno rešili 60,71% zadataka, na testu iz istorije 54,55% pitanja, a na testu iz biologije su dali 63,5% tačnih odgovora.

Budući da je za najveći broj filoloških ispitanika četvrtog razreda test iz istorije bio najzahtevniji, a da su upravo na ovom testu zabeležili najslabiji rezultat, možemo reći da se u ovoj testiranoj grupi ocena testa i uspeh na istom podudaraju, te da je subjektivni stav ispitanika imao uticaja pri rešavanju testa.

VI.12.7. Kratak zaključak

Na osnovu obrađenih rezultata kratke ankete možemo zaključiti da se u većini testiranih grupa – osim na primeru učenika jednojezičnih odeljenja trećeg razreda i učenika Filološke gimnazije četvrtog razreda – mišljenje i utisak ispitanika o težini testova razlikuju od zabeleženog uspeha na testovima. Iz ovoga sledi da utisak koji ispitanici razviju o nekom testu kao zahtevnom ili manje zahtevnom nema nužno uticaja na njihovo postignuće, odnosno da će uprkos proceni da je neki test težak ispitanici ostati motivisani i uspeti da primene svoja znanja i veštine.

Ovakvi zaključci opovrgavaju našu početnu hipotezu da će ispitanici svih testiranih grupa postići slabije rezultate na onom testu koji smatraju najzahtevnijim.

Učenici trećeg razreda sve tri testirane grupe označili su test iz biologije na francuskom jeziku kao najzahtevniji, dok su za ispitanike četvrtog razreda to bili test iz istorije (za dvojezične i filološke ispitanike) i test iz francuskog jezika (za jednojezične ispitanike).

Ovi podaci pokazuju da su testovi iz nejezičkih predmeta, kako smo očekivali, za učenike bili najzahtevniji.

U skladu sa našom pretpostavkom, kao najčešće poteškoće, ispitanici su navodili nepoznate reči, stručne termine, zatim temu i sadržaj tekstova i na kraju, koncentraciju. Upravo su stručni termini i teme ono što razlikuje tekstove iz nejezičkih predmeta od tekstova iz francuskog jezika.

VII. ZAKLJUČAK

U ovom poglavlju predstavimo zaključke istraživanja koji su utemeljeni na rezultatima (1) anketnih upitnika sa CLIL učenicima i nastavnicama, (2) opservacije nastave francuskog jezika, istorije i biologije u kontekstu CLIL nastave i (3) testiranja učenika Treće beogradske gimnazije, Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ i Filološke gimnazije iz ova tri nastavna predmeta.

VII.1. Zaključak o organizaciji CLIL nastave na francuskom jeziku

U poglavlju IV.4. prikazali smo različite modalitete primene srpsko-francuske dvojezične nastave po CLIL modelu u osam škola širom Srbije. Podaci koje smo prikupili svedoče o heterogenosti CLIL programa kod nas – nastava se izvodi na nivou osnovne i srednje škole, na različitim smerovima gimnazija, iz različitih nejezičkih predmeta, sa različitim brojem učenika i nastavnika i sa statusom francuskog kao prvog i drugog stranog jezika.

Smatramo da je ovakva raznovrsnost modaliteta poželjna i da škole treba da prilagođavaju CLIL nastavu svojim mogućnostima i ciljevima. To je još jedan dokaz da CLIL nastava može da se primenjuje u svim obrazovnim kontekstima i na svakom nivou obrazovanja.

Međutim, ono što je zajedničko svim školama je da se CLIL nastava odvija u skladu sa *Pravilnikom o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave*. Stoga je traženi nivo francuskog jezika za ulazak u CLIL nastavu u šestom razredu A1.1, u sedmom A1.2, a za prvi razred srednje škole nivo A2 prema ZEROJ- u. Nastavnici koji predaju u dvojezičnoj nastavi treba da ispunjavaju kriterijum poznavanja stranog jezika minimalno na nivou B2.

Takođe, CLIL projekat se ostvaruje na osnovu postojećeg nastavnog plana i programa koji propisuje Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Prateći nacionalni kurikulum za francuski jezik i nejezičke discipline, predmetni nastavnici u dvojezičnoj nastavi koriste udžbenike koji su namenjeni tradicionalnoj nastavi, te nisu prilagođeni potrebama CLIL- a.

U Trećoj beogradskoj gimnaziji i Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“, za nejezičke predmete se upotrebljavaju udžbenici pisani na srpskom jeziku, dok se za potrebe nastave francuskog jezika koriste strani udžbenici, ali namenjeni nivoima A2 i B1 prema ZEROJ-u.

Kako bi CLIL nastava mogla da funkcioniše, nastavnice su dužne da same odaberu i obezbede dodatni nastavni materijal na francuskom jeziku.

Pitanje udžbeničke literature za nejezički predmet direktno je povezano sa količinom inputa koji učenici dobijaju na francuskom jeziku.

Budući da je lična odluka svakog nastavnika koje će dodatne materijale na francuskom jeziku koristiti i u kom obimu, možemo izvući zaključak da su učenici različitih gimnazija izloženi različitoj količini inputa. Ukoliko su učenici različitih gimnazija izloženi posredničkom jeziku u nejednakom obimu, njihove jezičke kompetencije će na kraju četvrtog razreda biti na različiom nivou. Uprkos tome, svi bilingvalni učenici na kraju četvrtog razreda dobijaju uverenje o završenom školovanju na francuskom jeziku, čime se oslobađaju polaganja prijemnog ispita na francuskim univerzitetima¹⁹⁸.

O različitoj izloženosti inputu na francuskom jeziku svedoče i rezultati upitnika o dvojezičnoj nastavi¹⁹⁹ koji su popunjavale nastavnice koje predaju francuski jezik, istoriju i

¹⁹⁸ Videti poglavlje br. IV.3. i prilog br. 1.

¹⁹⁹ Videti poglavlje br. V.3.

biologiju u okviru CLIL- a. Prema analizi zabeleženih odgovora, zastupljenost francuskog, kao posredničkog jezika, varira između 5% i 90% tokom nastave istorije i biologije, dok je na časovima stranog jezika on prisutan između 70% i 90%.

Input na francuskom jeziku učenici na časovima jezika dobijaju kako od nastavnica, tako i putem nastavnih materijala, a na časovima nejezičkog predmeta, u dva od tri slučaja, input dolazi pre svega od nastavnih materijala, dok srpski jezik preovladava u verbalnoj interakciji na relaciji učenik-nastavnik i učenik-učenik.

I dvojezični učenici su u upitniku²⁰⁰ naveli da francuski jezik treba da bude više zastupljen u nastavi. To je jedan od razloga zbog kojeg su bilingvalni ispitanici u anketi u najvećem procentu odgovorili da su nezadovoljni radom predmetnih nastavnika (28,28%). Takođe, u istoj anketi, 27,27% ispitanika je odgovorilo da je nezadovoljno nastavnim materijalima.

Izbor didaktičkih materijala utiče i na oblike rada i metode koji će se koristiti u nastavi. Analiza anketnih upitnika nastavnica pokazala je da se u nastavi najčešće koristi frontalni oblik rada (30,43%) u kombinaciji sa metodom rada na tekstu (29,93%), koji je prisutan na gotovo svakom drugom času francuskog jezika, istorije i biologije (46,67%).

Nastavnice francuskog jezika koriste iste metode i pristupe u CLIL nastavi kao i sa jednojezičnim odeljenjima – čitanje, leksička i gramatička analiza tekstova, usmene i pismene vežbe, pregovaranje o značenju. Međutim, nastavnice sa učenicima dvojezičnih odeljenja povremeno obrađuju složenije autentične materijale, te im postavljaju i složenije zahteve.

²⁰⁰ Videti poglavlje br. V.2.

U nastavi nejezičkih predmeta primenjuju se različite didaktičke strategije i tehnike – čitanje i prevođenje originalnih tekstova na francuskom jeziku, leksička analiza tekstova, nastava zasnovana na složenim zadacima, proces pregovaranja o značenju i proces podupiranja.

Na osnovu ovih podataka, koje smo prikupili tokom opservacije CLIL nastave²⁰¹, zaključujemo da primena metoda, tehnika i strategija u nastavi, kao i zastupljenost francuskog jezika, zavise pre svega od ličnog izbora predmetnog nastavnika, zatim tipa časa i najzad, od sadržaja. Pored toga, možemo zaključiti da postoji smena aktivnosti tokom obrade jedne nastavne jedinice, ali da se svaka nastavnica pojedinačno često drži jednog pristupa u nastavi (npr. za obradu nove teme uvek će se koristiti čitanje i prevođenje teksta).

Ne treba da zaboravimo časove sa francuskim lektorom u okviru bilingvalne nastave. U upitniku o dvojezičnoj nastavi, najveći procenat učenika upravo je istakao da je najzadovoljniji radom francuskog lektora (35,05%). Smatramo da su razlozi ovakvih odgovora sledeći – (1) na časovima sa stranim lektorom učenici dobijaju autentičan i bogat input, (2) imaju aktivnu ulogu, (3) rade u parovima uz dosta verbalne interakcije i prilike za usmeni output, (4) koriste tehnike podupiranja i pregovaranja značenja i (5) prate nastavu koja je fokusirana na zadatke²⁰².

Na osnovu svega rečenog, možemo izvući sledeće zaključke:

²⁰¹ Za detaljniju analizu pogledati poglavlje br. V.4.

²⁰² Detaljnije o nastavi sa francuskim lektorom u poglavlju V.4.4.

- Aktuelni nastavni plan i program nije adekvatan za CLIL pristup, te je potrebno da se prilagodi „specifičnim sadržajima dveju kultura, civilizacija, stvarnosti koje se nude tokom nastavnog procesa“ (Vučo, 2014: 142).
- Zvanično odobreni udžbenici za nejezički predmet na srpskom jeziku nisu prilagođeni dvojezičnoj nastavi, te je potrebno da budu zamenjeni nastavnim materijalima koji odgovaraju potrebama CLIL nastave – da učenicima pružaju autentičan, kognitivno zahtevan input i odražavaju dve kulture i stvarnosti koje su prisutne u nastavi (Meyer, 2013).
- Nastavu francuskog jezika treba prilagoditi potrebama dvojezičnih učenika – produbljivati jezičke veštine, leksička i gramatička znanja koja su učenicima potrebna da bi pratili nastavu na vehikolarnom jeziku (Duverger, 2009).
- Nastavu nejezičkih predmeta treba uskladiti u različitim školama, kako bi svi učenici imali jednake mogućnosti i uslove da, na integrisan način, usvajaju i savladaju nejezičke i jezičke sadržaje.

Primena metoda, tehnika i strategija u nastavi, kao i količina inputa na francuskom jeziku u direktnoj su korelaciji sa rezultatima testiranja veštine razumevanja čitanjem CLIL učenika, koje ćemo analizirati u nastavku.

Smernice za unapređenje CLIL nastave na francuskom jeziku date su u poglavlju br. VIII.

VII.2. Zaključak o testiranju veštine razumevanja čitanjem

Naša prva hipoteza bila je da dvojezični učenici tokom školovanja postižu očekivan napredak u usvajanju francuskog jezika, te da od A2 nivoa u prvom razredu napreduju do nivoa B2 prema ZEROJ- u na kraju četvrtog razreda srednje škole. Argument koji podržava

ovu hipotezu je činjenica da su učenici izloženi francuskom jeziku i na časovima jezika i nejezičkog predmeta, te da je jezik i cilj i sredstvo u nastavi (v. Coyle et al., 2010; Marsh, 2002).

Odlučili smo da ovu hipotezu proverimo testiranjem nivoa veštine razumevanja čitanjem na francuskom jeziku učenika uključenih u CLIL nastavu. Veštinu razumevanja čitanjem odabrali smo jer se najbolji rezultati postižu u jezičkoj veštini kojoj se tokom nastave posveti najviše pažnje (Petrović, 1988: 25), a da se od CLIL učenika najpre traži da poseduju znanje iz receptivnih veština zbog konteksta učenja stranog jezika (Vučo, 2007: 267).

Rezultati testiranja²⁰³ učenika dvojezičnih odeljenja trećeg i četvrtog razreda Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ potvrđuju ovu hipotezu. Učenici na kraju završenog školovanja u bilingvalnoj nastavi poseduju B2 nivo pisane recepcije i kao nezavisni jezički kandidati mogu da koriste francuski jezik u vezi sa konkretnim i apstraktnim sadržajem, da razumeju stručne tekstove, što im omogućava da prate seminare i predavanja (Conseil de l'Europe, 2001: 25).

Naime, učenici trećeg razreda su tačno rešili 80,77% testa nivoa B1 prema ZEROJ- u, čime su ostvarili dobar uspeh. Čak 96,3% ispitanika je ostvarilo pozitivan rezultat sa tačno rešenih preko 50% zadataka.

Učenici četvrtog razreda su na testu nivoa B2 prema ZEROJ- u zabeležili manji procenat tačnih odgovora od učenika trećeg razreda, ali su takođe uspešno rešili test. Oni su postigli

²⁰³ V. poglavlje br. VI.9.

dovoljan uspeh sa prosečno 61,43% tačnih odgovora. U ovoj grupi ispitanika bilo je 66,67% učenika sa pozitivnim rezultatom.

U vezi sa ovom temom, autori ističu da CLIL nastava pozitivno utiče na razvoj BICS veštine (v. Dale, Van der Es & Tanner, 2011). Shodno tome, naša pretpostavka je bila da bilingvalna nastava utiče na bolji razvoj osnovne veštine interpersonalne komunikacije u odnosu na tradicionalnu nastavu stranih jezika, a da ima jednak uticaj u odnosu na nastavu usmerenu na filološke studije.

Iz ovog razloga smo postignuće dvojezičnih učenika na testu razumevanja čitanjem poredili sa postignućem učenika po jednog jednojezičnog odeljenja trećeg i četvrtog razreda iz Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ i odeljenja trećeg i četvrtog razreda Filološke gimnazije u Beogradu gde francuski jezik ima status prvog stranog jezika (kontrolna grupa).

Rezultati uporedne analize postignuća na testu pokazuju da su učenici dvojezičnih odeljenja trećeg razreda bili uspešniji na testu pisane recepcije od vršnjaka iz oba uzorka kontrolne grupe. Oni su, kako smo rekli, prosečno tačno rešili 80,77% testa, za razliku od jednojezičnih učenika koji su dali 47,69% tačnih odgovora i postigli nezadovoljavajući uspeh i filoloških ispitanika koji su ostvarili minimalno zadovoljavajući uspeh sa 60,77% tačnih odgovora.

Ista je situacija i među učenicima četvrtog razreda – CLIL ispitanici su zabeležili 61,43% tačnih odgovora, jednojezični 32,86% (nezadovoljavajući uspeh), a filološki ispitanici 60,71% (minimalno zadovoljavajući uspeh).

Na osnovu ovih podataka možemo zaključiti da CLIL nastava na francuskom jeziku, na nivou srednje škole, ima pozitivan uticaj na razvijanje BICS receptivne veštine kod učenika, i to u većoj meri u odnosu na nastavu usmerenu na francuski jezik i književnost i u znatno većoj meri u odnosu na tradicionalnu nastavu francuskog kao stranog jezika.

Drugi aspekt naše analize odnosio se na istraživanje CALP sposobnosti u kontekstu CLIL nastave. Kognitivno-akademska jezička sposobnost vezana je za „poznavanje sektorskih jezika nekog L2 i sastoji se u poznavanju vehikularnog jezika“ (Vučo, 2014: 111).

CALP kompetenciju smo testirali na primeru testova pisane recepcije u kombinaciji sa leksičkim vežbanjima iz istorije²⁰⁴ i biologije²⁰⁵ na francuskom jeziku. Istraživanje smo sprovedli sa istim uzorkom kao i za test razumevanja pročitanoog teksta iz predmeta Francuski jezik.

Pre nego što smo sprovedli istraživanje sa učenicima trećeg i četvrtog razreda sve tri gimnazije, očekivali smo da će dvojezični učenici postići bolji uspeh na testovima nejezičkih predmeta od ispitanika iz kontrolne grupe – u okviru CLIL- a učenici nastavu istorije i biologije delimično prate na francuskom jeziku, čime usvajaju stručne termine i registre tih predmeta, semantička i funkcionalna značenja jezika i kognitivne sposobnosti višeg reda (Cavalli, 2005: 204, Coyle et al., 2010: 31).

Analiza rezultata istraživanja je pokazala da su dvojezični učenici trećeg razreda nadmašili svoje vršnjake iz jednojezičnih i filološkog odeljenja na oba testa, dok su bilingvalni učenici četvrtog razreda postigli bolji rezultat na testu iz istorije na francuskom jeziku.

²⁰⁴ V. poglavlje br. VI.10.

²⁰⁵ V. poglavlje br. VI.11.

Na testu iz istorije, CLIL učenici trećeg razreda su u proseku zabeležili 69,13% tačnih odgovora (dovoljan uspeh), filološki ispitanici 50% (nezadovoljavajući uspeh) i jednojezični učenici 29,57% tačnih odgovora (nezadovoljavajući uspeh). Takođe, bilo je mnogo više bilingvalnih učenika sa pozitivnim rezultatom na testu (86,95%), nego jednojezičnih (4,84%) i filoloških ispitanika (39,99%).

Ispitanici iz dvojezičnih odeljenja su na testu iz biologije za treći razred ostvarili 72,78% tačnih odgovora (dobar uspeh), među kojima je 67,87% tačno rešilo više od polovine testa. U uzorku sa ispitanicima iz dva jednojezična odeljenja u proseku je rešeno 25% zadataka (nezadovoljavajući uspeh), pri čemu nijedan učenik nije zabeležio pozitivan uspeh (51% i više tačnih odgovora). Među učenicima iz filološkog odeljenja bilo je 66,67% ispitanika sa preko 50% tačno rešenih pitanja, a njihov prosek tačnih odgovora iznosio je 61,11% (dovoljan uspeh).

Rezultati testiranja učenika četvrtog razreda dali su nešto drugačije podatke.

Na testu iz istorije, dvojezični ispitanici su postigli dovoljan uspeh (prosečno 61,82% tačnih odgovora) među kojima je bilo 70,6% učenika sa pozitivnim uspehom. Jednojezični ispitanici su ostvarili nezadovoljavajući uspeh (32,27% tačnih odgovora), a manje od trećine (29,64%) je pružilo 51% ili više tačnih odgovora. Među učenicima četvrtog razreda Filološke gimnazije, 59,98% ispitanika je dalo više od polovine tačnih odgovora i oni su postigli minimalno zadovoljavajući uspeh (54,55%).

Rezultati analize testiranja biologije za četvrti razred pokazuju da su najuspešniji bili filološki učenici sa prosečno 63,5% tačnih odgovora (dovoljan uspeh) i 76,93% ispitanika sa pozitivnim rezultatom. Dvojezični učenici zauzimaju drugo mesto sa 59% tačno rešenog

testa (minimalno zadovoljavajući uspeh) i 65,2% ispitanika koji su zaveležili više od polovine tačnih odgovora. Ovakav, pomalo neočekivan, rezultat CLIL ispitanika možemo objasniti neodstatkom motivacije i zalaganja učenika prilikom izrade testa, kao i činjenicom da, u jednom delu uzorka, učenici nastavu biologije iz testirane oblasti prate na francuskom jeziku u smanjenom procentu.

Na osnovu analiziranih podataka o prosečnom zabeleženom broju poena i procentu učenika sa pozitivnim uspehom na testovima iz istorije i biologije, možemo da zaključimo da je većina dvojezičnih ispitanika razvila CALP receptivnu kompetenciju iz oba nejezička predmeta.

Iz ovoga sledi da CLIL nastava na francuskom jeziku u ove dve gimnazije daje očekivane rezultate i pozitivno utiče na razvoj kognitivno-akademske jezičke sposobnosti.

Pa ipak, CLIL učenici trećeg razreda vladaju CALP kompetencijom iz istorije na dovoljnom, a iz biologije na dobrom nivou. Dvojezični učenici četvrtog razreda razvili su kognitivno-akademske jezičke sposobnosti do dovoljnog nivoa iz istorije, dok je njihova CALP kompetencija iz biologije tek na minimalno zadovoljavajućem nivou.

Ove podatke možemo objasniti činjenicom da se u CLIL nastavi koriste domaći udžbenici, da učenici ne dobijaju dovoljno inputa na francuskom jeziku, kao i da nisu bili jednako motivisani za izradu svakog testa posebno.

Budući da su ispitanici iz filoloških odeljenja na testovima iz biologije i na testu iz istorije za četvrti razred postigli pozitivan rezultat, možemo uočiti da pored CLIL nastave, nastava usmerena na razvoj BICS veština i studije iz oblasti filoloških nauka, takođe doprinosi razvoju CALP kompetencije.

Taj podatak pokazuje koliko je vladanje osnovnim jezičkim znanjima i veštinama značajno za razumevanje stručnog jezika i sadržaja nejezičkog predmeta.

Učenici jednojezičnih odeljenja ni na jednom stručnom testu na francuskom jeziku nisu postigli pozitivan grupni rezultat. Takođe, manje od trećine učenika je na testovima iz nejezičkih predmeta pojedinačno ostvarilo više od polovine tačnih odgovora. Iz ovog razloga možemo zaključiti da učenici jednojezičnih odeljenja nemaju razvijenu CALP kompetenciju iz testiranih predmeta, te da tradicionalna nastava francuskog kao stranog jezika ne doprinosi razvoju ove jezičke sposobnosti.

Kada je reč o faktorima koji su uticali na bolje postignuće učenika na testovima iz francuskog jezika, istorije i biologije, u sva tri uzorka, presudna je bila izloženost inputu na francuskom jeziku – bolje rezultate postizali su učenici koji uče francuski jezik u vannastavnom kontekstu, učenici koji su boravili na francuskom govornom području i oni koji su završili OOŠ „Vladislav Ribnikar“.

Ovaj podatak, takođe, dokazuje važnost izloženosti jezičkom inputu za razvijanje CALP kompetencije na francuskom jeziku.

Na kraju, ako uporedimo rezultate analize odgovora ispitanika na otvorenom tipu pitanja, videćemo da su učenici iz dvojezičnih odeljenja pokazali izraženiju lakoću izražavanja, parafraziranja, izdvajanja podataka iz teksta i zaključivanja, koristeći pritom bogat volabular i složenije sintaksičke konstrukcije. Oni su se u odgovorima prvenstveno fokusirali na sadržaju, beležeći pritom pravopisne i gramatičke greške, za razliku od filoloških učenika čiji odgovori svedoče o izraženom fokusu na formu i veoma dobrom poznavanju jezičkih pravila. Jednojezični učenici su većinom ostavljali prazna mesta za

odgovore na otvorena pitanja, što pokazuje da nemaju dovoljno razvijenu jezičku kompetenciju koju bi primenili u pisanoj produkciji.

Ovo su rezultati koje smo mogli očekivati. U CLIL nastavi akcenat je na usvajanju i razumevanju nejezičkog sadržaja, a onda jezika; učenici u Filološkoj gimnaziji pre svega stiču književna, gramatička znanja i komunikativne sposobnosti, dok jednojezični učenici pre svega usvajaju gramatičke strukture.

Na kraju, možemo zaključiti da CLIL nastava u Srbiji daje pozitivne rezultate i doprinosi kako usavršavanju BICS kompetencije, tako i razvoju CALP kompetencije.

Pa ipak, skroman rezultat učenika trećeg i četvrtog razreda Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ na testovima iz predmeta Biologija i Istorija na francuskom jeziku (minimalno zadovoljavajući, dovoljan i dobar uspeh) ukazuju na potrebu za unapređenjem nastavnog procesa – pre svega u pogledu nastavnih materijala i izloženosti inputu na francuskom jeziku.

VIII. SMERNICE ZA UNAPREĐENJE CLIL NASTAVE NA FRANCUSKOM JEZIKU NA NIVOU SREDNJE ŠKOLE U SRBIJI

U poslednjem poglavlju ovog rada izložićemo smernice koje bi mogle da se razmatraju i primene u praksi u cilju unapređenja organizacije i izvođenja dvojezične srpsko-francuske nastave u Trećoj beogradskoj gimnaziji i Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“.

Predloge za unapređenje CLIL nastave na francuskom jeziku smo sastavili imajući u vidu – (1) rezultate testiranja pisane recepcije dvojezičnih učenika Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“ iz tri nastavna predmeta – Francuski jezik, Istorija i Biologija, (2) rezultate anketa koju smo sproveli među nastavnicama i učenicima uključenim u CLIL nastavu u pomenutim gimnazijama, (3) podatke koje smo sakupili tokom opservacije časova jezičkog i nejezičkih predmeta, (4) pozitivna iskustva i rezultate implementacije CLIL nastave u svetu.

Smernice se odnose na rešavanje aktuelnih problema, kao i na unapređenje pojedinih aspekata nastave – (1) opšta organizacija CLIL nastave (nedeljni fond časova francuskog jezika, nastavni kadar, nastavni plan i program za nejezičke predmete, nastavni materijali, polaganje mature), (2) didaktičko unapređenje nastave francuskog jezika za potrebe CLIL nastave, kao i nastave nejezičkog predmeta, (3) eksterna evaluacija CLIL nastave na francuskom jeziku.

Smatramo da bi se predlozi za unapređenje dvojezične srpsko-francuske nastave mogli primeniti i na ostale gimnazije koje sprovode isti vid nastave.

U nastavku ćemo detaljnije obrazložiti predloge za svaki od navedenih elemenata posebno.

VIII.1. Smernice za nastavu francuskog jezika u kontekstu CLIL nastave

Nastava francuskog jezika u okviru CLIL nastave u Trećoj beogradskoj gimnaziji i Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“ gotovo da se ne razlikuje u odnosu na nastavu francuskog jezika u tradicionalnom kontekstu – predmetne nastavnice koriste iste udžbenike i principe rada, a i nedeljni fond časova je isti.

Budući da, za razliku od tradicionalne nastave stranog jezika, francuski jezik u CLIL- u ima ulogu posredničkog jezika, smatramo da treba analizirati ciljeve i potrebe učenika, odnosno nastava jezika treba da bude funkcionalna, zasnovana na ciljevima i karakteristikama publike (Cuq & Gruca, 2008: 367).

Prvo, kada je reč o sadržaju, smatramo da nastava francuskog jezika treba da ima određene elemente usvajanja jezika struke, jer se akademska kompetencija, koju učenici treba da savladaju, manifestuje putem jezika obrazovanja koji se može smatrati posebnim oblikom jezika struke (Vučo, 2009b: 246). To znači da, dvojezični učenici na časovima francuskog jezika treba da usavršavaju i opšta jezička znanja, ali i stručan jezik karakterističan za različite nejezičke predmete čiju nastavu prate delimično na francuskom jeziku. Na primer, nastavnici francuskog jezika mogu da obrađuju sa učenicima stručne tekstove koji se koriste u nastavi nejezičkog predmeta, ali sa fokusom na formu – gramatička i leksička analiza, prevođenje na srpski jezik, kontrastivna analiza stručne terminologije francuskog i srpskog jezika, izrada pojmovnika za različite predmete, rešavanje jezičkih teškoća na koje učenici nailaze u stručnim registrima i slično (Duverger, 2009).

Kako bi nastavnici francuskog jezika prilagodili plan i program potrebama CLIL učenika, potrebno je da blisko sarađuju sa kolegama koji predaju nejezičke discipline (Ibidem).

Takođe, u anketama o dvojezičnoj nastavi²⁰⁶, učenici i nastavnice su se složili da treba povećati fond časova francuskog jezika. Najpre, predlažemo da francuski jezik, kao i svaki strani jezik na kojem se izvodi bilingvalna nastava, dobije status prvog stranog jezika – kao u Trećoj beogradskoj gimnaziji, Gimnaziji „Svetozar Marković“ iz Niša, Valjevskoj gimnaziji i u Karlovačkoj gimnaziji. Takođe, preporučujemo da se poveća fond časova prvog stranog jezika i rasporedi tako da učenici u prvom i drugom razredu imaju veći fond nastave, jer tada „stiču temelje i stabilnost dvojezičnog vladanja sadržajima“ (Vučo, 2009a: 324; 2014: 142).

Iz ovog razloga nastavni planovi i programi nisu u skladu sa potrebama i mogućnostima dvojezične nastave, te smatramo da treba uneti zakonske izmene kojima bi se oni uskladili sa CLIL nastavom.

Pored toga, verujemo da je važno zadržati barem jedan čas nedeljno sa stranim lektorom, koji učenicima pruža autentičan input i priliku za usavršavanje usmene produkcije.

Još jedan važan element u nastavi koji treba prilagoditi CLIL- u su udžbenici.

Kako bi se nastavni materijali efikasno primenjivali u nastavi stranih jezika potrebno je da budu prilagođeni uzrastu i zanimanju učenika, da osiguraju razvijanje svih jezičkih veština, kao i da budu prilagođeni ciljevima i zadacima jezičkog nivoa za koji su namenjeni (Petrović, 1988: 20).

²⁰⁶ V. poglavlja V.2. i V.3.

Prema katalogu odobrenih udžbenika za srednje škole²⁰⁷ postoje udžbenici koji bi odgovarali nivou jezičke kompetencije CLIL učenika. Pri odabiru udžbenika treba voditi računa o dva važna kriterijuma – treba imati u vidu fond časova kojima je udžbenik namenjen, kao i činjenicu da učenici započinju školovanje u dvojezičnoj nastavi sa A2 nivoom francuskog jezika prema ZEROJ- u.

VIII.2. Smernice za nastavu nejezičkih predmeta u kontekstu CLIL nastave na francuskom jeziku

Opservacija časova istorije i biologije pokazala je da nastavnice izvode nastavu u skladu sa ličnim tumačenjem dvojezične nastave – francuski jezik je zastupljen u različitom procentu, na različitim tipovima časa, primenjuju se različite tehnike i strategije učenja i različiti nastavni materijali.

Naše mišljenje je da nastava istih predmeta u različitim školama treba da bude ujednačenija, kako bi svi učenici u jednakim uslovima, na integrisan način, usvajali znanja o sadržaju i jeziku. Iz ovog razloga je potrebna koordinisana saradnja predmetnih nastavnika istih nejezičkih disciplina iz različitih škola.

Sa druge strane, mišljenja smo da predmetni nastavnici treba da zadrže pravo da prilagode jezičku alternaciju mogućnostima učenika i sadržajima, jer jezičke prepreke ne treba da ometaju usvajanje sadržaja.

Takođe, predlažemo da se u nastavi češće primenjuje učenje zasnovano na – složenim zadacima, grupnom radu učenika, interaktivnoj nastavi koja razvija autonomiju učenika,

²⁰⁷ Spisak odobrenih udžbenika po razredima može se pronaći na zvaničnoj stranici Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja: <http://www.mpn.gov.rs/udzbenici/> (sajtu pristupljeno 5.3.2018)

dok nastavnik ima ulogu posrednika – uz bogat i kognitivno podsticajan input na francuskom jeziku. Praksa pokazuje da CLIL nastava daje najbolje rezultate kada učenici ostaju kognitivno budni i kada mogu da povezuju novi input sa prethodnim znanjima i iskustvima (Meyer, 2013).

Kada je reč o udžbenicima za nejezičke discipline u CLIL- u, ovo pitanje ostalo je nerešeno od 2004. godine, pa se još uvek u nastavi zvanično koriste domaći udžbenici namenjeni nastavi na srpskom jeziku.

Budući da je teško pronaći dvojezične udžbenike ili one na francuskom jeziku koji su usklađeni sa silabusom nastavnih predmeta kod nas, smatramo da nastavnici treba da nastave da što češće koriste dodatne materijale iz različitih izvora na francuskom jeziku koji obezbeđuju autentičan input.

U tom cilju, kao kratkoročno rešenje, predlažemo da svaka škola formira biblioteku, gde bi nastavnicima na jednom mestu bila dostupna građa na francuskom jeziku vezana za različite nastavne predmete (npr. udžbenici, knjige, rečnici, priručnici, elektronski korpus), čime bi se zaposlenima u CLIL nastavi olakšao posao potrage za dodatnim materijalom.

Problem sa udžbeničkom literaturom bi se trajno rešio ukoliko bi se namenski izradili dvojezični srpsko-francuski udžbenici.

VIII.3. Smernice za obuku i usavršavanje nastavnog kadra u CLIL nastavi

Položaj nastavnika uključenih u dvojezičnu nastavu u Srbiji isti je za sve nastavnike, bez obzira na strani jezik. CLIL nastava za sada funkcioniše zahvaljujući ličnom zalaganju i entuzijazmu predmetnih nastavnika, budući da njihov status, kao nastavnika koji predaju na

stranom jeziku, još uvek nije zvanično priznat od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Nastavnici nejezičkih predmeta izdvajaju vreme kako bi učili strani jezik i savladali ga do traženog nivoa B2 za ulazak u CLIL nastavu. Pošto se uključe u program, imaju povećan obim rada, jer se pripremaju za izvođenje nastave na jeziku koji im nije maternji.

Nastavnici stranog jezika pripremaju dodatne nastavne materijale za dvojezična odeljenja, a kao i nastavnici nejezičke discipline, pohađaju radionice i seminare posvećene dvojezičnoj nastavi, kako bi razmenili iskustva sa kolegama i usavršili didaktičke veštine.

Smatramo da nerešeni status nastavnika uključenih u program dvojezične nastave predstavlja problem i prepreku za dalje širenje ovog vida nastave, što su nam u usmenom intervjuu direktno potvrdile nastavnice koje učestvuju u CLIL nastavi na francuskom jeziku širom Srbije.

Kao što Vučo navodi (2014: 128-129), treba regulisati status nastavnika novim zakonskim odredbama ili specifičnim pravilnikom. To bi se moglo postići ili smanjenjem nedeljne norme časova, kao što je slučaj sa nastavnicima jezika u filološkim gimnazijama, ili u vidu materijalne stimulacije.

Drugo važno pitanje je inicijalno i kontinuirano usavršavanje nastavnog kadra koji predaje u CLIL nastavi. Teoretičari i praktičari obuku CLIL nastavnika smatraju glavnom brigom, od koje zavisi uspeh i implementacija CLIL nastave (Martín del Pozo, 2016: 142).

Oni moraju odlično da vladaju stranim jezikom, metodikom nastave predmeta koji predaju, ali uz to i da dobro poznaju tehnike i strategije CLIL metodologije (Hillyard, 2011).

Mišljenja smo da bi pre ulaska u dvojezičnu nastavu, nastavnici nejezičkih predmeta trebalo da razviju kako jezičku kompetenciju stranog jezika, tako i nastavničku kompetenciju potrebnu za izvođenje CLIL nastave.

Prvo, smatramo da jezička obuka predmetnih nastavnika treba da se prilagodi njihovim specifičnim potrebama. Naime, pored razvijanja BICS veština, nastavnici treba da savladaju i CALP kompetenciju, budući da treba da poznaju stručne registre i apstraktne pojmove i termine vezane za nejezičku disciplinu koju predaju.

Drugo, u cilju savladavanja CLIL metodologije, mišljenja smo da nastavnici nejezičkih predmeta treba postepeno da se uvode u dvojezičnu nastavu, po uzoru na zvaničan program uvođenja u posao nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za tradicionalni vid nastave²⁰⁸. Potrebno je izraditi jedinstven program obuke CLIL nastavnika na nacionalnom nivou. Obuka predmetnih nastavnika treba da se sastoji iz teorijskog i praktičnog dela, uz prisutvo i pomoć mentora koji će pomagati i usmeravati nastavnika tokom ovog procesa – pohađanje teorijskih predavanja o metodama i tehnikama CLIL nastave, opservacija školskih časova kolega i samostalno izvođenje oglednih časova ili u tandemu sa iskusnijim kolegom. Po obavljenom jednogodišnjem pripravničkom stažu, sprovodi se provera savladanosti programa u vidu izvođenja i odbrane časa u školi, čime CLIL nastavnik dobija posebnu dozvolu za rad (licencu).

Sveobuhvatan i formalno uređen pristup obrazovanju CLIL nastavnika omogućava kolegama da ovladaju potrebnim veštinama i znanjima za uspešno sprovođenje dvojezične

²⁰⁸ Detaljnije informacije pruža *Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, „Službeni glasnik RS“, br. 22/2005 i 51/2008.

nastave, a takođe doprinosi ujednačenijoj implementaciji dvojezičnih programa u školama širom Srbije.

Kako bi budući CLIL nastavnici bili motivisani i uspešno savladali sve aspekte obuke za rad u dvojezičnoj nastavi, napominjemo da je potrebno da budu raterećeni dela administrativnih i školskih obaveza.

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja može da koordinira jedan ovakav projekat u saradnji sa stručnjacima za CLIL nastavu iz akademske zajednice, iz zemlje i inostranstva, kao i u saradnji sa stranim kulturnim centrima i institutima.

Pošto se predmetni nastavnici uključe u program dvojezične nastave, potrebno je obezbediti njihovo planirano kontinuirano usavršavanje, kako jezičke, tako i nastavničke kompetencije. Kontinuirano usavršavanje CLIL nastavnika treba da bude usmereno ka (1) komunikaciji i specifičnoj upotrebi stranog jezika, (2) pedagogiji i didaktici, (3) pitanjima vezanim za višejezičnost i multikulturalizam (Fortanet, 2010: 260 u Martín del Pozo, 2016: 142).

To se može ostvariti putem radionica, kurseva, seminara u zemlji, inostranstvu ili elektronskim putem, na daljinu. Nastavnice uključene u CLIL nastavu na francuskom jeziku koje smo anketirali²⁰⁹, takođe su istakle važnost edukacije i razmene iskustava sa domaćim i stranim kolegama, kao predloge za efikasnije sprovođenje bilingvalne nastave.

Mišljenja smo da je najbolje da se kontinuiranim stručnim usavršavanjem nastavnika bave domaća stručna društva i udruženja, uz pomoć stranih kulturnih centara i instituta.

²⁰⁹ Detaljnije o anketiranju CLIL nastavnika u poglavlju br. V.3.

Francuski institut u Srbiji organizuje obuke za nastavnike²¹⁰, međutim, poželjno je da se programi tematski prilagode potrebama i prioritetima nastavnika. To se može izvesti anketiranjem CLIL nastavnika. U tom slučaju, nastavnici bi popunjavali anketu na kraju svake školske godine, kako bi se radionice, seminari i kursevi blagovremeno planirali za narednu školsku godinu. Na ovaj način bi se utemeljio projekat stručnog usavršavanja, a sa uloge nastavnika-potrošača stručnog usavršavanja nastavnici bi preuzeli ulogu nastavnika-ravnopravnog učesnika u oblikovanju projekta usavršavanja (Trocmé-Fabre, 2002: 252 u Đurić, 2008: 138).

Najzad, pored usavršavanja u formalnom kontekstu, smatramo da može da se pojača saradnja između kolega koje učestvuju u CLIL nastavi na različitim jezicima, čime bi se razvijao timski rad, što takođe doprinosi unapređenju nastave i edukaciji nastavnog kadra. Kako bi se olakšala komunikacija među kolegama iz različitih škola i gradova, predlažemo stvaranje onlajn platforme na kojoj bi nastavnici uključeni u CLIL nastavu mogli da razmenjuju iskustva, nastavne materijale, sklapaju dogovore o saradnji, organizuju interdisciplinarnе radionice za učenike i slično.

VIII.4. Predlozi za prilagođavanje polaganja mature u kontekstu CLIL nastave na francuskom jeziku

Sadržaj i način polaganja maturalnog ispita za učenike dvojezičnih odeljenja definisan je istim zakonskim okvirom kao i za učenike uključene u tradicionalnu nastavu na srpskom kao maternjem jeziku²¹¹. Razlika u odnosu na maturalni ispit za tradicionalnu nastavu je u

²¹⁰ V. poglavlje br. IV.5. o modelu podrške Francuskog instituta u Srbiji nastavnicima dvojezične srpsko-francuske nastave.

²¹¹ V. poglavlje br. IV.3.

tome što je za CLIL učenike obavezan pismeni ispit iz stranog jezika i izrada maturskog rada na stranom jeziku iz predmeta čiju su nastavu učenici delimično pratili na stranom jeziku.

Mišljenja smo da pismeni deo ispita, koji se zasniva na prevođenju nepoznatog teksta sa stranog na maternji jezik, nije usklađen sa potrebama, mogućnostima i ciljevima dvojezične nastave. Prevođenje, kao tehnika evaluacije jezičkih znanja u neskladu je sa savremenim tendencijama, dostignućima i praksom u evropskom kontekstu, kao i potrebom za postizanjem komunikativne kompetencije na stranom jeziku (Vučo, 2009a: 324).

Budući da je prijemni ispit za dvojezična odeljenja zamišljen tako da proverava sve četiri jezičke veštine (čitanje, slušanje, pisanje i govor), smatramo da bi i maturski ispit mogao biti koncipiran na sličan način.

Umesto prevođenja, pismeni deo ispita mogao bi da se sastoji iz testiranja receptivnih veština (razumevanje čitanjem i slušanjem) na nivou B2 francuskog jezika prema ZEROJ-u, jer se očekuje da je B2 izlazni nivo CLIL učenika na kraju srednje škole (Vučo, 2014: 142). Pri tome, Komisija za izbor zadataka za maturski ispit mogla bi da ponudi učenicima testove sastavljene na osnovu naučno-popularnih tekstova iz oblasti obuhvaćenih dvojezičnom nastavom.

Sa druge strane, predlažemo da izrada i usmena odbrana maturskog rada ostanu nepromenjene, budući da proces izrade rada podstiče samostalni istraživački duh učenika i proverava veštinu pismenog izražavanja na stranom jeziku, dok usmena odbrana proverava veštinu usmenog izražavanja.

VIII.5. Praćenje i vrednovanje kvaliteta CLIL nastave na francuskom jeziku

Praćenje i vrednovanje kvaliteta rada ustanova propisano je *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*²¹² i *Pravilnikom o vrednovanju kvaliteta rada ustanova*²¹³. U skladu sa zakonskim okvirom, samovrednovanje ustanove obavlja se od strane tima za samovrednovanje u roku ne dužem od pet godina, dok se eksterno vrednovanje vrši na osnovu standarda kvaliteta rada ustanove od strane spoljašnjih evaluatora, i to najmanje jednom u pet godina.

Od školske 2016/2017. godine, prema *Pravilniku o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave*²¹⁴, škole u kojima se ostvaruje program dvojezične nastave dužne su da svake školske godine sprovedu samovrednovanje bilingvalne nastave i o tome dostave izveštaj Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Na osnovu ovog izveštaja stiče se uvid u organizaciju bilingvalne nastave, rad nastavnika, postignuće učenika uključenih u nastavu, kao i zainteresovanost ostalih učenika za ovaj vid nastave.

Sa druge strane, prema našim saznanjima, do sada nije realizovano spoljašnje vrednovanje projekta dvojezične nastave u srednjim školama od strane tima nadležnog Ministarstva.

Smatramo da bi nadležno Ministarstvo trebalo da formira tim koji bi bio zadužen za eksternu evaluaciju dvojezične nastave, sastavljen od akademskih stručnjaka za dvojezičnu nastavu, iskusnih nastavnika i predstavnika Ministarstva. Tim bi, u skladu sa članom 16. *Pravilnika o vrednovanju kvaliteta rada ustanova*, (1) analizirao izveštaj o samovrednovanju škole, nastavni plan i program, silabuse, (2) neposredno pratio

²¹² „Službeni glasnik RS“, br. 88/2017

²¹³ „Službeni glasnik RS“, br.72/09 i 52/11

²¹⁴ „Službeni glasnik RS“, br. 105/15.

bilingvalnu nastavu i (3) razgovarao sa koordinatorima za dvojezičnu nastavu, predmetnim nastavnicima i direktorima.

Prisustvo spoljašnjih evaluatora na časovima smatramo izuzetno važnim – omogućilo bi konkretan uvid u tok nastavnog procesa, zastupljenost dva jezika u nastavi, oblike rada, metode, tehnike koji nastavnici primenjuju i eventualnih razlika u pristupu nastavnika različitih škola.

Eksterna evaluacija CLIL nastave može ukazati na pozitivne aspekte bilingvalne nastave, ali i identifikovati eventualne probleme sa kojima se nastavnici susreću u nastavi i poteškoće na koje učenici nailaze.

Na osnovu rezultata opservacije i vrednovanja realizacije dvojezične nastave mogle bi se definisati preporuke za unapređenje nastave, kao i konkretna, sistemska rešenja za tekuće probleme.

Ovakav vid evaluacije služio bi kao neophodna kontrola kvaliteta i osnova za dalji razvoj i unapređenje dvojezične nastave (Vučo, 2014: 144).

LITERATURA:

- Baetens Beardsmore, H.** (2002). L'impact d'EMILE/CLIL. In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential* (pp. 20-26). University of Jyväskylä.
- Baker, C.** (2010). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. (Prvo izdanje objavljeno 2006)
- Beacco, J.C.** (2011). Enseignements bilingues et programmes. Dans *ENSEIGNEMENT BILINGUE: Le professeur de « Discipline Non Linguistique »*. Statut, fonctions, pratiques pédagogiques (pp. 60-63). Paris: ADEB. Preuzeto 5.9.2016. sa: <http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/>
- Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L.** (1995). Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses. *Applied Linguistics*, 16 (1), 15-34.
- Blanchet, P.** (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie*. Presses Universitaires de Rennes.
- Bloomfield, L.** (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Brown, H.D.** (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.
- Bugarski, R.** (1993). *Jezici*. Novi Sad: Matica Srpska.

Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., Gao, Y. (2007). Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory. *Views*, 16 (3), 70-79. Preuzeto 7.1.2016. sa: http://www.univie.ac.at/ANGLISTIK/ANG_NEW/ONLINE_PAPERS/VIEWS.HTML

Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical Basis of Communicative approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Castellotti, V. (2009). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE Internatuonal.

Causa, M. (2011). L'alternance des langues dans l'enseignement bilingue. Dans *ENSEIGNEMENT BILINGUE: Le professeur de « Discipline Non Linguistique »*. Statut, fonctions, pratiques pédagogiques (pp. 60-63). Paris: ADEB. Preuzeto 5.9.2016. sa: <http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/>

Causa, M., Demarty-Warzée, J., Duverger, J. (2011). La formation des professeurs en DNL. Dans *ENSEIGNEMENT BILINGUE: Le professeur de « Discipline Non Linguistique »*. Statut, fonctions, pratiques pédagogiques (pp. 88-93). Paris: ADEB. Preuzeto 5.9.2016. sa: <http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/>

Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme des langues: Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Éditions Didier.

Cavalli, M. (2009). Des matériels pédagogiques pour l'enseignement bilingue des DNL. Dans *ENSEIGNEMENT BILINGUE: Le professeur de « Discipline Non Linguistique »*. Statut, fonctions, pratiques pédagogiques (pp. 82-87). Paris: ADEB. Preuzeto 5.9.2016. sa: <http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/>

- Cook, G.** (2003). *Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Coyle, D.** (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. In D. Marsh (Ed.) *CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential* (pp. 27-28). University of Jyväskylä.
- Coyle, D., Holmes, B., King, L.** (2009). *Towards an integrated curriculum – CLIL National Statement and Guidelines*. London: The Languages Company.
- Coyle, D., Hood, F., Marsh, D.** (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J.** (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J.** (1997). Introduction. In: J. Cummins & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 5, *Bilingual Education* (pp. XI-XIV). Dodrecht/Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Cummins, J.** (2000). *Language power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J.** (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. Street & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy (pp. 71-83). New York: Springer Science.
- Cummins, J., Swain, M.** (1986). *Bilingualism in Education*. London: Longman.
- Cuq, J-P.** (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.

- Cuq, J-P., Gruca, I.** (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble. (Prvo izdanje objavljeno 2002)
- Dale, L., Van der Es, W., Tanner, R.** (2011). *CLIL Skills*. Leiden: Expertisecentrum mvt. (Prvo izdanje objavljeno 2010) Preuzeto 9.3.2018. sa: <https://www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/clil-skills.pdf>
- Dalton-Puffer, C.** (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Demarty-Warzée, J.** (2011). Le discours des disciplines. Dans *ENSEIGNEMENT BILINGUE: Le professeur de « Discipline Non Linguistique »*. Statut, fonctions, pratiques pédagogiques (pp. 29-41). Paris: ADEB. Preuzeto 5.9.2016. sa: <http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/>
- Dörnyei, Z.** (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31 (3), 117-135.
- Dörnyei, Z.** (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Durbaba, O.** (2011a). Bilingvizam: preduslovi, klasifikacija, pojavni oblici. *Srpski jezik*, XVI, 589-600.
- Durbaba, O.** (2011b). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Duverger, J.** (2006). L'enseignement bilingue espagnol-français en Espagne. *Education et Sociétés Plurilingues*, 21, 25-35.

- Duverger, J.** (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- Đurić, Lj.** (2006). Ogledi i inovativni projekti u nastavi francuskog jezika. *Inovacije u nastavi*, 19, 28-40.
- Đurić, Lj.** (2008). Multidisciplinarnost: korak dalje u izgradnji kompetencija nastavnika jezika. U: J. Vučo (prir.), *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti* (str. 131-141). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Ellis, R.** (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R.** (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Filipović, J.** (2007). Ideološki aspekti politike i planiranja nastave jezika. U: J. Vučo (prir.), *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti* (str. 375-384). Beograd: Filološki fakultet.
- Filipović, J., Vučo, J., Đurić, Lj.** (2007). Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning*, 8 (1), 222-242.
- Fishman, J.** (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23 (2), 29-38.
- Gajo, L.** (2009). Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques: l'enseignement bilingue francophone et ses modèles. *Glottopol*, 13, 14-27. Preuzeto 24.7.2017. sa http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_13/gpl13_02gajo.pdf
- Gajo, L.** (2011). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Éditions Didier.

- García, O.** (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Malden: John Wiley & Sons Ltd.
- De Graaff, R., Koopman, G.J., Anikina, Y., Westhoff, G.** (2007). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 603-624.
- Grabe, W., Stroller, F. L.** (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education.
- Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G., Le Pape Racine, C.** (2011). *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Halliday, M.A.K., McIntosh, A., Stevens, P.** (1964). The Users and Uses of Language. In: J. Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp. 139-169). The Hague: Mouton & Co.
- Hillyard, S.** (2011). First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4 (2), 1-12.
- Hudson, R.A.** (1996). *Sociolinguistics*. Cambridge University Press. (Prvo izdanje objavljeno 1980)
- Hughes, A.** (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Ignjačević, A.** (2003). Strani jezici u jezičkoj politici – novi trendovi. U: D. Klikovac i K. Rasulić (prir.), *Jezik, društvo, saznanje – Profesoru Ranku Bugarskom od njegovih studenata* (str. 59-71). Beograd: Filološki fakultet.

- Krashen, S.D., Terrel, T.D.** (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Lasagabaster, D.** (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Lasagabaster, D.** (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5 (1), 3-18.
- Leung, C.** (2005). Language and content in bilingual education. *Linguistics and Education*, 16, 238-252.
- Llinares, A., Morton, T., Whittaker, R.** (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge University Press.
- Mackey, W.F.** (1970). The Description of Bilingualism. In: J. Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp. 554-584). The Hague: Mouton & Co.
- Mackey, W.F.** (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksiek.
- Macnamara, J.** (1969). How Can One Measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency? In: L.G. Kelly (Ed.), *Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar* (pp. 79-97). University of Moncton.
- Malmberg, B.** (1977). Finns halvspråkighet? [Does semilingualism exist?] *Sydsvenska Dagbladet*, 21 (11), 133-136.
- Marsh, D.** (2002). *CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. University of Jyväskylä.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols Martín, M.J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Strasbourg: Council of Europe. Preuzeto 25.2.2018. sa:

<http://clil->

[ecml.at/EuropeanFrameworkforCLILTeacherEducation/tabid/2254/language/en-GB/Default.aspx](http://clil-ecml.at/EuropeanFrameworkforCLILTeacherEducation/tabid/2254/language/en-GB/Default.aspx)

Martín, M.A. (2015). Teacher education for content and language integrated learning: insights from a current European debate. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 18 (3), 153-168.

Martín del Pozo, M.A. (2016). An approach to CLIL teacher language awareness using the Language Triptych. *Puls*, 39, 141-157.

Mehisto, P., Frigols, M.-J., Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.

Meyer, O. (2013). Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for CLIL Planning and Teaching. In M. Eisenmann & T. Summer (Eds.), *Basic Issues in EFL Teaching (2nd Edition)*. (pp. 295-313). Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg. Preuzeto 10.3.2018. sa:

[https://www.researchgate.net/publication/275887754_Introducing_the_CLIL-](https://www.researchgate.net/publication/275887754_Introducing_the_CLIL-Pyramid_Key_Strategies_and_Principles_for_CLIL_Planning_and_Teaching?enrichId=rgr)

[Pyramid_Key_Strategies_and_Principles_for_CLIL_Planning_and_Teaching?enrichId=rgr](https://www.researchgate.net/publication/275887754_Introducing_the_CLIL-Pyramid_Key_Strategies_and_Principles_for_CLIL_Planning_and_Teaching?enrichId=rgr)

[eq-94180ba09b4512fce57a0f2e501447fa-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI3NTg4Nzc1NDtBUzo1NDkyNjQ0ODEwNDY1MzJAMTUwNzk2NjI2NTUwMA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/275887754_Introducing_the_CLIL-Pyramid_Key_Strategies_and_Principles_for_CLIL_Planning_and_Teaching?enrichId=rgr)

- Muñoz, C.** (2002). CLIL-AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera). In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential* (pp. 33-36). University of Jyväskylä.
- Mvududu, N., Thiel-Burgess, J.** (2012). Constructivism in Practice: The Case for English Language Learners. *International Journal of Education*, 4 (3), 108-118. Preuzeto 15.3.2018. sa: <http://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/viewFile/2223/2044>
- Nagel, O., Temnikova, I., Wylie, J., Koksharova, N.** (2015). Functional Bilingualism: Definition and Ways of Assessment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 215, 218-224.
- Nunan, D.** (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Park, G-P.** (2013). Relations among L1 Reading, L2 Knowledge, and L2 Reading: Revisiting the Threshold Hypothesis. *English Language Teaching*, 6 (12), 38-47. Preuzeto 20.3.2018. sa: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/31749/18511>
- Perišić Arsić, O.** (2016). Analiza grešaka u srpskom jeziku kao stranom na primeru italofona. U: *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi III*. (str. 155-168). Beograd: Filološki fakultet. Preuzeto 1.2.2018. sa: <https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/1620221/284441/Olja%20Perisic%20Analisi%20erori.pdf>
- Petrović, E.** (1988). *Teorija nastave stranih jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Polovina, P.** (1994). *Metodika nastave francuskog jezika*. Beograd: Naučna knjiga.

Raičević, V. (2009). *Metodologija istraživanja u metodici nastave stranih jezika*. Beograd: Čigoja štampa.

Reyes, I., Moll, L.C. (2008). Bilingual and Biliteral Practicies at Home and School. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp.147-160). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Riagáin, P.Ó., Lüdi, G. (2003). *Éléments pour une politique de l'éducation bilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Preuzeto 12.9.2013. sa: <https://rm.coe.int/16806acca0>

Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique du FLE*. Paris: Ophrys.

Robert, J-P., Rosen, É., Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE: Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette Livre.

Skutnab- Kangas, T. (1991). *Bilingvizam da ili ne*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. (Originalno izdanje objavljeno 1981)

Šotra, T. (2010). *Didaktika francuskog kao stranog jezika*. Beograd: Filološki fakultet.

Taglijant, K. (2009). *Evaluacija i Zajednički evropski okvir*. Beograd: Data Status. (Originalno izdanje objavljeno 2005)

Tanović, M. (1972). *Savremena nastava stranih jezika: teorija i praksa*. Sarajevo: Svjetlost.

Trézeux, G. (1995). Enseignement bilingue et politique linguistique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 7, 103-117. Preuzeto 1.3.2018. sa: <http://journals.openedition.org/ries/3972>

- Vilotijević, M.** (2000a). *Didaktika 1: Predmet didaktike*. Beograd: Naučna knjiga.
- Vilotijević, M.** (2000b). *Didaktika 3: Organizacija nastave*. Beograd: Naučna knjiga.
- Vučo, J.** (2005a). Dvojezično obrazovanje, dvojezična nastava – neka savremena načela evropske politike učenja živih jezika. U: *Vaspitanje i obrazovanje* (str. 244-254). Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vučo, J.** (2005b). Prva iskustva u razvoju dvojezične nastave u Srbiji. U: M. Knežević i A. Nikčević-Batrićević (prir.), *Reading Across Borders: Papers in Literacy and Language Studies* (str. 245-257). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Vučo, J.** (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. *Inovacije u nastavi*, 19, 41-54.
- Vučo, J.** (2007). Jezici u formalnom obrazovanju u Srbiji. U: *Srpski jezik i društvena kretanja* (str. 263-278). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Vučo, J.** (2008). Definisavanje zahteva provere jezičkih sposobnosti italijanskog jezika učenika zainteresovanih za dvojezičnu nastavu. U: J. Vučo (prir.), *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti* (str. 339-349). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Vučo, J.** (2009a). Od zakonskih mogućnosti ka komunikativnim potrebama- struktura završne evaluacije učenika u dvojezičnoj nastavi. U: *Individualizacija i diferencijacija u nastavi jezika i književnosti* (str. 317-327). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Vučo, J.** (2009b). Učiti na stranom jeziku- dvojezična nastava i jezik obrazovanja. U: *Jezik struke: teorija i praksa* (str. 245-251). Beograd: Čigoja štampa.

Vučo, J. (2014). Dvojezična nastava stranih jezika u Srbiji. U: J. Filipović i O. Durbaba (prir.), *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike* (str.107-151). Beograd: Filološki fakultet.

Vučo, J., Begović, A. (2017). Bilingual Education in Serbia: Models and Perspectives. U: J. Filipović i J. Vučo (prir.), *Manjinski jezici u obrazovanju i učenje jezika: izazovi i nove perspektive* (str. 225-238). Beograd: Filološki fakultet.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Weinreich, U. (1967). *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton & Co. (Prvo izdanje štampano 1953)

Wolff, D. (2002). On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union. In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential* (pp. 47-48). University of Jyväskylä.

Zavišin, K. (2011). Nastava italijanskog jezika u funkciji CLIL-a. U: *Jezik struke: izazovi i perspektive* (str. 732-740). Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije.

Zavišin, K. (2012). Bilingvalna nastava iz perspektive jezičke politike i planiranja: smernice za projekat bilingvalne nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjim školama. *Inovacije u nastavi*, 25, 64-74.

Zavišin, K. (2013). *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji*. Doktorski rad. Beograd: Filološki fakultet.

DOKUMENTA:

Canadian Council on Learning. (2007). *French-Immersion Education in Canada. Lessons in Learning*. Preuzeto 9.7.2012. sa http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20070517_French_Immersion_programs.html

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier.

European Commission/EACEA/Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Preuzeto 1.2.2018. sa: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf

Ministère des Affaires étrangères et du Développement international/Institut français (2016). *Enquête sur l'enseignement bilingue francophone dans le monde*. Paris. Preuzeto 24.7.2017. sa: <http://lefieldubilingue.org/outils/enquete-IF-enseignement-bilingue-francophone>

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja: *Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, „Službeni glasnik RS“, br. 22/2005 i 51/2008.

Zakoni i pravilnici Republike Srbije u vezi sa obrazovanjem:

Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave „Službeni glasnik RS“, br. 105/15

Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnazije „Službeni glasnik SRS - Prosvetni glasnik”, broj 5/90 i „Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik“, broj 3/91, 3/92, 17/93, 2/94, 2/95, 8/95, 23/97, 2/2002, 5/2003, 10/2003, 11/2004, 18/2004, 24/2004, 3/2005, 11/2005, 2/2006, 6/2006, 12/2006, 17/2006, 1/2008, 8/2008, 1/2009, 3/2009, 10/2009, 5/2010 i 7/2011

Pravilnik o ogledu dvojezične nastave na srpskom i francuskom jeziku u osnovnom obrazovanju i vaspitanju „Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik“, br. 6/2004

Pravilnik o upisu učenika u srednju školu „Službeni glasnik RS“, br.38/17 i 51/17

Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanova „Službeni glasnik RS“, br.72/09 i 52/11

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja „Službeni glasnik RS“, br. 88/2017

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju „Službeni glasnik RS“, br. 55/2013 i 101/2017

Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju „Službeni glasnik RS“, br. 55/2013 i 101/2017

INTERNET ADRESE:

ADEB, Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue:

<http://www.adeb-asso.org/> (sajtu pristupljeno 24.7.2017.)

Cambridge Assessment English, Teaching Knowledge Test – Content and Language

Integrated Learning: <http://www.cambridgeenglish.org/images/22191-tkt-clil-handbook.pdf> (sajtu pristupljeno 15.3.2018)

Centre international d'études pédagogiques:

O bilingvalnoj nastavi na francuskom jeziku:

http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/ciep-infos/docs/ciep_infos_enseignement-bilingue-francophone.pdf (sajtu pristupljeno 22.11.2015)

O DELF diplomi (fr. *Diplôme d'études en langue française*):

<http://www.ciep.fr/en/delf-dalf> (sajtu pristupljeno 19.10.2015)

O DELF diplomi za juniorski i školski uzrast (fr. *DELF junior et scolaire*):

<http://www.ciep.fr/delf-junior> (sajtu pristupljeno 26.9.2014)

Test *DELF B1 junior et scolaire* za preliminarno testiranje:

http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/delfdalf/documents/DELF_B1_junior.pdf

(sajtu pristupljeno 26.9.2014)

Test *DELF B2 junior et scolaire* za preliminarno testiranje:

http://www.delfdalf.jp/junior/DELF_B2_junior.pdf (sajtu pristupljeno 26.9.2014)

Test *B1 DELF tout public*:

http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/delfdalf/documents/DELF_B1_exemple2.pdf

(sajtu pristupljeno 15.10.2015.)

Ethnologue: <https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages> (sajtu pristupljeno 20.2.2018)

Evropski centar za moderne jezike Saveta Evrope, o programima učenja stranih jezika:

<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/ECML-broschure-EN-web.pdf> (sajtu

pristupljeno 28.2.2018)

O obuci CLIL nastavnika:

<https://www.ecml.at/TrainingConsultancy/CLIL/tabid/1815/Default.aspx> (sajtu pristupljeno 15.3.2018)

Filološka gimnazija, o udžbenicima u nastavi:

<http://filoloska.edu.rs/filoloska/sites/default/files//Lista%20udzbenika%20za%20sk.%202016-2017.%20godinu.pdf> (sajtu pristupljeno 18.3.2018)

Nastavni plan i program:

<http://www.filoloska.edu.rs/filoloska/sites/default/files/PredmetiUdzbenici.pdf> (sajtu pristupljeno 18.3.2018)

Francuski institut u Srbiji, o mobilnosti dvojezičnih učenika:

<http://www.institutfrancais.rs/info/godinu-dana-u-frans-konteu/> (sajtu pristupljeno 22.3.2018)

Karlovačka gimnazija, o dvojezičnoj nastavi na francuskom jeziku:

<http://www.karlgimnazija.edu.rs/nastava/bilingvalna-nastava-na-francuskom-jeziku> (sajtu pristupljeno 25.10.2017)

Konkurs „Génération bilingue“ za učenike dvojezičnih odeljenja na francuskom jeziku:

<http://www.institutfrancais.com/fr/generation-bilingue> (sajtu pristupljeno 22.3.2018)

LabelFrancÉducation: <http://labelfranceducation.fr/> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

Le Fil du Bilingue: <http://lefiledubilingue.org/> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije:

Nastavni planovi svih tipova gimnazije:

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Planovi%20gimnazije%20PDF/1%20Nastavni%20plan%20za%20gimnazije%20svi%20smerovi.pdf> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

Podaci o upisu u srednje škole Republike Srbije: <http://www.upis.mpn.gov.rs/Cir/Pocetna> (sajtu pristupljeno 25.10.2017)

Spisak odobrenih udžbenika po razredima: <http://www.mpn.gov.rs/udzbenici/> (sajtu pristupljeno 5.3.2018)

Ministarstvo prosvete Republike Francuske:

O učenju stranih i regionalnih jezika: <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

O zajedničkom sertifikatu: <http://eduscol.education.fr/cid51137/presentation-des-sections-binationales-abibac-bachibac-esabac.html> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

O međunarodnim odeljenjima u osnovnoj školi:

<http://www.education.gouv.fr/cid22541/les-sections-internationales-a-l-ecole-primaire.html> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

O međunarodnim odeljenjima na nivou prvog ciklusa srednje škole:

<http://www.education.gouv.fr/cid23084/les-sections-internationales-au-college.html> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

O međunarodnim odeljenjima na nivou drugog ciklusa srednje škole:

<http://www.education.gouv.fr/cid23092/les-sections-internationales-au-lycee.html> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

Brošura o međunarodnim odeljenjima:

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe_et_international/82/4/2015_juillet_brochure_ensco_HDEF_504824.pdf (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

O evropskim odeljenjima i odeljenjima na orijentalnim jezicima u gimnaziji:

<http://www.education.gouv.fr/cid2497/les-sections-europeennes-et-de-langues-orientales.html> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

Brošura o broju nastavnih sati po školskim predmetima u gimnaziji:

http://media.education.gouv.fr/file/special_1/39/5/grilles_horaires_136395.pdf (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

Podaci o programu dvostruke matuske diplome u Nemačkoj, Španiji i Italiji:

<http://www.education.gouv.fr/cid52147/sections-binacionales-au-lycee-abibac-bachibac-esabac-au-bulletin-officiel-special-du-17-juin-2010.html> (sajtu pristupljeno 1.3.2018)

OOŠ „Vladislav Ribnikar“, Beograd: <http://os-ribnikar.edu.rs/dvojezicna-nastava> (sajtu pristupljeno 23.7.2017)

Pedagoški fakultet u Karlsruu, Nemačka, kontinuirano usavršavanje CLIL nastavnika:

<https://www.ph-karlsruhe.de/wbildung/angebotsbersicht/bilingualer-unterrichtclil/weiterbildungszertifikat-cas-bilingualer-unterrichtclil/> (sajtu pristupljeno 15.3.2018)

Savet Evrope, o dvojezičnom obrazovanju:

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_en.asp (sajtu pristupljeno 28.2.2018)

Test DELF B2 tout public:

https://www.eloquia.com/wp-content/uploads/2015/07/b2_exemple1_candidat.pdf (sajtu pristupljeno 15.12.2015)

Treća beogradska gimnazija:

O dvojezičnoj nastavi: <http://www.trecagimnazija.edu.rs/wp-content/uploads/2017/11/plan-rada-skole.pdf> (sajtu pristupljeno 22.11.2017)

Nedeljni fond časova za društveno-jezički smer:

<http://www.trecagimnazija.edu.rs/nastava/nastavni-plan-spisak-predmeta-i-fond-casova/> (sajtu pristupljeno 30.10.2017)

Univerzitet u Levenu, Belgija, master program za CLIL nastavu:

<https://www.ucll.be/verderstudereren/postgraduaat-clil-content-and-language-integrated-learning/english> (sajtu pristupljeno 15.3.2018)

Valjevska gimnazija, o dvojezičnoj nastavi na francuskom jeziku:

<http://www.valjevskagimnazija.edu.rs/2010-07-26-14-16-50> (sajtu pristupljeno 26.10.2017)

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja:

Nastavni planovi i programi na nivou osnovne i srednje škole: <http://zuov.gov.rs/nastavni-planovi-i-programi/> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

Nastavni planovi svih tipova gimnazije:

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Planovi%20gimnazije%20PDF/1%20Nastavni%20plan%20za%20gimnazije%20svi%20smerovi.pdf> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

Nastavni plan i program za biologiju u srednjoj školi:

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/12%20biologija.pdf> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

Nastavni plan i program za istoriju u srednjoj školi:

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/10%20istorija.pdf> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

O prvom stranom jeziku u srednjoj školi:

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/03%20prvi%20strani%20jezik.pdf> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

O drugom stranom jeziku u srednjoj školi:

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/04%20drugi%20strani%20jezik.pdf> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

UDŽBENICI, PRIRUČNICI I REČNICI:

Augé, H., Marquet, M., Pendanx, M. (2006). *Tout va bien! 4*. Paris: CLE International.

Barthélémy, F., Kleszewski, C., Perrichon, E., Wuattier, S. (2012). *Version Originale Violet*. Beograd: Klett.

Bendick, R., Geiss, P., Henri, D., Heese, T., Le Quintrec, G. (2012). *L'Europe et le monde de l'Antiquité à 1815*. Paris: Editions Nathan.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales: <http://www.cnrtl.fr/definition/>
(sajtu pristupljeno 19.10.2015)

Cambridge Dictionary: <https://dictionary.cambridge.org/> (sajtu pristupljeno 5.3.2018)

- Cvetković, D., Lakušić, D., Matić, G., Korać, A., Jovanović, S.** (2012). *Biologija za 4. razred gimnazije opšteg smera*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Cvijić, G., Đordreović, J., Nedeljković, N.** (2013). *Biologija za 3. razred gimnazije opšteg smera*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Cvijić, G., Matić, G., Nedeljković, N., Cvetković, D., Korać, A., Đorđević, J.** (2014). *Biologija za 3. razred gimnazije društveno-jezičkog smera*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Dabić, V., Antolović, M., Omčikus, D.** (2015). *Istorija 3*. Beograd: Klett.
- Gallier, T., Grand-Clément, O.** (2004). *Belleville 2*. Paris: Cle International/Sejer.
- Grand-Clément, O., Volte, A., Gallier, T.** (2005). *Belleville 3*. Paris: Cle International/Sejer.
- Lopandić, D., Petrović, V.** (2013). *Istorija za 1. razred gimnazije*. Beograd: Logos.
- Marković, R.** (1993). *Francusko-srpski rečnik*. Beograd: BIGZ.
- Pešikan, M., Jerković, J., Pižurica, M.** (2013). *Pravopis srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica Srpska.
- Petrov, B., Kalezić, M., Konjević, R., Lakušić, D., Jovanović, S.** (2013). *Biologija za 2. razred gimnazije društveno-jezičkog smera*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Petrov, B., Kalezić, M., Konjević, R.** (2015). *Biologija za 2. razred gimnazije opšteg smera*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Pirivatrić, S.** (2014). *Istorija za 2. razred gimnazije*. Beograd: Klett.

Radojević, M. (2014). *Istorija 3 i 4*. Beograd: Klett.

Rečnik Larousse: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> (sajtu pristupljeno 19.10.2015)

Šerban, N., Cvijan, M., Jančić, R. (2013). *Biologija za 1. razred gimnazije i poljoprivredne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Prilog br. 1: Uverenje Republike Francuske o završenom školovanju u okviru dvojezične nastave na francuskom jeziku²¹⁵

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

L'Ambassadeur de France à
certifie que

M.
a suivi les enseignements dispensés dans la section bilingue francophone
de
à
a subi avec succès les épreuves du diplôme de fin d'études secondaires suivant
session de

et au vu de ses connaissances en langue française est dispensé du test de vérification des connaissances linguistiques requis des étudiants étrangers
candidats à une première inscription dans un établissement d'enseignement supérieur français*.

Fait à le
Signé :

* Conformément au décret n° 271-576 du 17 mai 1977 relatif au régime des diplômes des universités et des établissements publics, à caractère scientifique et culturel (EPSC), dépendants du ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche. La liste des établissements habilités est établie annuellement par le ministre de l'Éducation nationale.

²¹⁵ Uvid u dokument nam je ljubazno omogućila Elizabet Žijen, koordinatorka za dvojezičnu francusku nastavu pri Francuskom institutu u Srbiji, za period 2012-2014. godine.

Prilog br. 2:

UPITNIK ZA UČENIKE/ QUESTIONNAIRE POUR LES ÉLÈVES

DVOJEZIČNA ODELJENJA/ SECTIONS BILINGUES

Podaci iz upitnika korišćiće se isključivo za potrebe naučnog istraživanja. Svi podaci koje budete naveli su poverljivi, dok identitet pojedinca nije relevantan za cilj istraživanja. Molimo da na pitanja odgovorite iskreno i detaljno. Za sve što vam nije jasno možete se obratiti ispitivaču, Lidiji Pasuljević.

1. Ime i prezime/ Prénom et nom:

2. Pol/ Sexe:

3. Uzrast/ Âge:

4. Škola/ École:

5. Razred/ Classe:

6. Ocena iz francuskog jezika (1-5)/ Note en français:

7. Ocena iz biologije (1-5)/ Note en biologie:

8. Ocena iz istorije (1-5)/ Note en histoire:

9. Opšti uspeh/ Note moyenne:

10. Maternji jezik/ Langue maternelle:

11. Završena osnovna škola/ École primaire et collège:

12. Koliko godina učiš francuski jezik?/ Depuis combien de temps apprends-tu le français?

13. Da li učiš francuski jezik i van škole? Ako je odgovor potvrđan, navedi gde i koliko vremena u toku nedelje posvetiš tome (npr. škola jezika, TV, internet, muzika, knjige, časopisi itd.)/ Est-ce que tu apprends le français en dehors de l'école? Si oui, note s'il te plaît, où et combien de temps par semaine tu passes en apprenant le français (par exemple: école de langues, TV, Internet, musique, livres, revues etc...)

14. Da li si boravio/boravila u nekoj frankofonoj zemlji?/ Est-ce que tu as eu l'occasion de voyager dans un pays francophone?

- a) Da/ Oui b) Ne/ Non

14a. U koju si frankofonu državu putovao/putovala?/ Dans quel pays francophone as-tu voyagé?

14b. Koliko dugo si tamo boravio/boravila?/ Combien de temps y as-tu passé?

14c. Koja je bila svrha tvog putovanja (npr. turizam, učenje jezika, porodični razlozi, škola itd.)?/ Quel était le but de ton séjour? (par exemple: tourisme, apprentissage de langue, raisons familiales, école etc...)

15. Da li si polagao/polagala DELF/DALF ispite i ukoliko jesi koju si diplomu stekao/stekla?/ Est-ce que tu as déjà passé les examens DELF/DALF? Si oui, quel est le diplôme que tu as obtenu?

16. Koje strane jezike osim francuskog govoriš? Pored svakog jezika navedi jezički nivo koji poseduješ. (A1, A2, B1, B2, C1, C2)/ Quelles autres langues étrangères parles-tu? Note à côté, s'il te plaît, le niveau de langue que tu possèdes (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

17. Da li su tekstovi koje obrađujete na časovima biologije i istorije na francuskom teži od onih koje radite na časovima francuskog jezika? Objasni./ Est-ce que tu penses que les textes français en cours de biologie ou d'histoire sont plus difficiles que ceux abordés en cours de langue française? Explique, s'il te plaît.

- 18. Šta ti zadaje poteškoće pri učenju istorije ili biologije na francuskom jeziku (npr. terminologija, konstrukcije rečenica, gramatičke strukture)? Objasni./ Qu'est ce qui peut te poser problème dans l'apprentissage de la biologie ou de l'histoire en français (par exemple: terminologie, constructions de phrases, structures grammaticales)? Explique, s'il te plaît.**

- 19. Da li je učenje prirodnih nauka na francuskom jeziku teže od učenja društvenih nauka na francuskom? Objasni./ Est-ce que l'apprentissage des sciences en français est plus difficile pour toi que l'apprentissage des sciences humaines en français? Explique, s'il te plaît.**

- 20. Zašto si odlučio/odlučila da se upišeš u dvojezično francusko-srpsko odeljenje? (Možeš zaokružiti više odgovora)/ Pourquoi as-tu décidé de t'inscrire dans une section bilingue francophone? (plusieurs réponses possibles)**

- a) Savladaću francuski jezik/ Pour bien maîtriser le français
- b) Mogućnost komunikacije sa frankofonim rođacima/ Pour pouvoir communiquer avec les membres de la famille qui sont francophones
- c) Mogućnost komunikacije sa frankofonim prijateljima/ Pour pouvoir communiquer avec des amis francophones
- d) Mogućnost studiranja u Francuskoj/ Pour pouvoir faire mes études en France

e) Obogatiću opštu kulturu/ Pour enrichir ma culture générale

f) Drugo/ Autre

21. Kakvo je tvoje mišljenje o sprovođenju dvojezične nastave?/ Quelle est ton opinion sur l'enseignement bilingue?

- a) Potpuno sam zadovoljan/zadovoljna/ Je suis entièrement satisfait(e)
- b) Zadovoljan/Zadovoljna sam u većoj meri/ Je plutôt suis satisfait(e)
- c) Zadovoljan/Zadovoljna sam u manjoj meri/ Je suis plutôt insatisfait(e)
- d) Nezadovoljan/ Nezadovoljna sam/ Je suis insatisfait(e)

22. Da li bi se ponovo upisao/upisala u dvojezično francusko-srpsko odeljenje?/ Est-ce que tu t'inscrirais de nouveau à la section bilingue francophone?

- a) Da/ Oui
- b) Ne/ Non
- c) Ne znam/ Je ne sais pas

23. Smatraš da su postavljeni zahtevi/ Tu penses que les demandes sont:

- a) Teško savladivi/ Difficiles à satisfaire
 - b) Savladivi uz veliki napor/ Possibles à satisfaire avec de grands efforts
 - c) Savladivi uz prosečan napor/ Possibles à satisfaire avec des efforts moyens
 - d) Savladivi uz neznatan napor/ Possibles à satisfaire avec de moindres efforts
 - e) Drugo/ Autre
-

24. Šta smatraš odgovarajućim (možeš zaokružiti više odgovora)?/ Qu'est-ce que tu trouves satisfaisant? (plusieurs réponses possibles)

- a) Izbor predmeta na francuskom jeziku/ Le choix de disciplines non linguistiques
- b) Način rada nastavnika/ L'approche de professeurs

- c) Nastavni materijal/ Les supports
- d) Rad sa francuskim lektorom/ Les cours avec le lecteur francophone
- e) Vannastavne aktivnosti/ Les ateliers

25. Šta smatraš neodgovarajućim? (Možeš zaokružiti više odgovora)/ Qu'est-ce que tu trouves insatisfaisant? (plusieurs réponses possibles)

- a) Izbor predmeta na francuskom jeziku/ Le choix de disciplines non linguistiques
- b) Način rada nastavnika/ L'approche de professeurs
- c) Nastavni materijal/ Les supports
- d) Rad sa lektorom/ Les cours avec le lecteur francophone
- e) Vannastavne aktivnosti/ Les ateliers

26. Komentari i primedbe/ Commentaires et remarques:

HVALA VAM NA POMOĆI!

Prilog br. 3:

Upitnik za nastavnike uključene u dvojezičnu nastavu na francuskom jeziku

**UPITNIK ZA NASTAVNIKE UKLJUČENE U DVOJEZIČNU NASTAVU NA
FRANCUSKOM JEZIKU**

(FRANCUSKI JEZIK, ISTORIJA, BIOLOGIJA)

Ime i prezime:

Godine radnog staža u nastavi:

Godine iskustva u dvojezičnoj francusko-srpskoj nastavi:

Jezički nivo francuskog jezika:

1. Posedujete li DELF/ DALF diplomu?

a) Da b) Ne

Koju? _____

2. Zaokružite oblike rada koje najčešće koristite u nastavi (Možete zaokružiti više odgovora):

a) Frontalni

b) Rad u parovima

c) Grupni

d) Individualni

- e) Kombinovani

3. Zaokružite nastavne metode koje najčešće koristite u nastavi (Možete zaokružiti više odgovora):

- a) Monološka
- b) Dijaloška
- c) Rad na tekstu
- d) Demonstrativna
- e) Rešavanje problema
- f) Igrivne aktivnosti
- g) Istraživački rad učenika
- h) Kombinovani rad

4. Zaokružite nastavna sredstva koja najčešće koristite u nastavi:

- a) Tekstovi
- b) Auditivna sredstva
- c) Vizuelna sredstva (fotografije, crteži, šeme, dijagrami itd.)
- d) Audio-vizuelna sredstva (videoprojektor, filmovi, emisije, PP prezentacije, Internet)
- e) Manuelna sredstva (instrumenti, aparati itd.)

5. Koje udžbenike koristite u nastavi?

- 6. Koje bi udžbenike prema Vašem mišljenju trebalo koristiti u dvojezičnoj nastavi?** (Strani udžbenik; domaći udžbenik; domaći udžbenik preveden na francuski jezik; domaći udžbenik u kombinaciji sa dodatnim materijalom na francuskom jeziku i drugo)

- 7. Opišite na koji način obrađujete tekst na francuskom jeziku?** (Da li učenici čitaju tekst naglas? Da li prevodite tekstove na srpski? Da li prevodite reči na srpski ili ih objašnjavate na francuskom? Da li dajete sinonime? Da li upućujete učenike da samostalno, u paru ili po grupama odgonetnu značenje reči? Putem kojih vežbanja proveravate razumevanje teksta?)

- 8. Da li koristite rečnike u nastavi?**

a) Da b) Ne

9. Koji način rada je prema Vašem mišljenju uspешan u dvojezičnoj nastavi (koje metode, saradnja sa stranim lektorom, kolegama i slično)?

10. Zaokružite na kojem tipu časa koristite francuski jezik (obrada, utvrđivanje, sistematizacija, provera)?

- a) Obrada
- b) Utvrđivanje
- c) Sistematizacija
- d) Provera

11. U kom procentu, prema Vašoj proceni, koristite francuski jezik u nastavi?

12. Koje kriterijume koristite pri ocenjivanju učenika? (Npr. Da li ocenjujete i sadržaj i jezik ili samo tačnost informacija vezanih za predmet?)

13. Da li razmenjujete iskustva sa kolegama uključenim u dvojezičnu nastavu? Objasnite zašto.

14. Koje ste stručne seminare posvećene dvojezičnoj nastavi pohađali tokom poslednje četiri godine?

15. Koji su Vaši predlozi za efikasnije sprovođenje dvojezične nastave na francuskom? (Npr. broj časova, boravak u Francuskoj, stručno usavršavanje, saradnja sa kolegama iz inostranstva i slično)

HVALA VAM NA POMOĆI!

Prilog br. 4:Pisana priprema za posmatranje časa u dvojezičnim odeljenjima**I Opšti podaci**

Naziv škole	
Datum	
Razred i odeljenje	
Nastavni predmet	
Nastavnik	
Nastavna jedinica i redni broj časa	
Tip časa	

II Podaci o nastavniku

Nivo francuskog jezika prema ZERO-u	
Radno iskustvo u nastavi	
Radno iskustvo u dvojezičnoj francusko-srpskoj nastavi	

III Tok časa

Nastavna sredstva	
Oblici rada	

Nastavne metode	
Cilj časa	
Uvodni deo časa	

Glavni deo časa	
Završni deo časa	

IV Upotreba jezika

Legenda:

L1- srpski jezik

L2- francuski jezik

1. Globalno korišćenje jezika tokom časa izraženo u procentima

Jezik	Nastavnik	Učenik
L1		
L2		

2. Upotreba francuskog jezika po fazama časa

- 0- Francuski jezik nije u upotrebi
- 1- Francuski jezik se retko koristi
- 2- Francuski jezik se koristi povremeno
- 3- Francuski jezik se koristi često
- 4- Francuski jezik je stalno u upotrebi

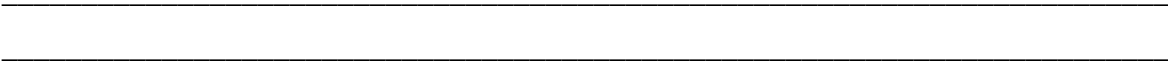
Faza časa	Nastavnik					Učenici				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Uvodni deo										
Glavni deo										

Završni deo										
-------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3. Vrsta jezičke alternacije

Vrsta alternacije	Uvodni deo časa	Glavni deo časa	Završni deo časa
Mikroalternacija			
Sekvencijalna			

V Komentar



Prilog br. 5:

UPITNIK ZA UČENIKE/ QUESTIONNAIRE POUR LES ÉLÈVES

Podaci iz upitnika korišćiće se isključivo za potrebe naučnog istraživanja. Svi podaci koje budete naveli su poverljivi, dok identitet pojedinca nije relevantan za cilj istraživanja. Molimo da na pitanja odgovorite iskreno i detaljno. Za sve što vam nije jasno možete se obratiti ispitivaču, Lidiji Pasuljević.

HVALA VAM NA POMOĆI!

1. Ime i prezime/ Prénom et nom:

2. Pol/ Sexe:

3. Uzrast/ Âge:

4. Škola/ École:

5. Razred/ Classe:

6. Ocena iz francuskog jezika (1-5)/ Note en français:

7. Ocena iz biologije (1-5)/ Note en biologie:

8. Ocena iz istorije (1-5)/ Note en histoire:

9. Opšti uspeh/ Note moyenne:

10. Maternji jezik/ Langue maternelle:

11. Završena osnovna škola/ École primaire et collège:

12. Da li učiš francuski jezik i van škole? Ako je odgovor potvrđan, navedi gde i koliko vremena u toku nedelje posvetiš tome (npr. škola jezika, TV, internet, muzika, knjige, časopisi itd.)/ Est-ce que tu apprends le français en dehors de l'école? Si oui, note s'il te plaît, où et combien de temps par semaine tu passes en apprenant le français (par exemple : école de langues, TV, Internet, musique, livres, revues etc...).

13. Koliko godina učiš francuski jezik?/ Depuis combien de temps apprends-tu le français?

14. Da li si boravio/boravila u nekoj frankofonoj zemlji?/ Est-ce que tu as eu l'occasion de voyager dans un pays francophone?

a) Da/ Oui

b) Ne/ Non

15a. U koju si frankofonu državu putovao/putovala?/ Dans quel pays francophone as-tu voyagé?

15b. Koliko dugo si tamo boravio/boravila?/ Combien de temps y as-tu passé?

15c. Koja je bila svrha tvog putovanja (npr. turizam, učenje jezika, porodični razlozi, škola itd.)?/ Quel était le but de ton séjour (par exemple : tourisme, apprentissage de langue, raisons familiales, école etc...)?

15. Da li si polagao/polagala DELF/DALF ispite i ukoliko jesi koju si diplomu stekao/stekla?/ Est-ce que tu as déjà passé les examens DELF/DALF? Si oui, quel est le diplôme que tu as obtenu?

16. Koje strane jezike osim francuskog govoriš? Pored svakog jezika navedi jezički nivo koji poseduješ. (A1, A2, B1, B2, C1, C2)/ Quelles autres langues étrangères parles-tu? Note à côté, s'il te plaît, le niveau de langue que tu possèdes (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

17. Komentari i primedbe/ Commentaires et remarques:

Prilog br. 6: Test iz francuskog jezika za učenike trećeg razreda

Exercice 2

Aider les handicapés dans le monde du travail

Les personnes handicapées restent victimes de forts préjugés dans le monde du travail. La sixième Semaine pour l'emploi en leur faveur entend les combattre. Elle est marquée par une reprise de la polémique sur les Centres d'Aide par le Travail.

Aujourd'hui, 26% des personnes handicapées sont au chômage. En cause, selon beaucoup, les préjugés dont elles sont victimes. Préjugés que la neuvième semaine pour l'emploi en leur faveur, qui vient de débiter, entend combattre. L'Association pour la gestion du fonds pour l'insertion* professionnelle des personnes handicapées (Agefiph) et la Ligue pour l'Adaptation du diminué physique au travail (Adapt) veulent mobiliser autour du slogan "Agir, c'est réussir".

« Le handicap, lorsqu'il est visible est encore trop souvent associé à l'incompétence. La mobilisation est plus que jamais nécessaire pour modifier le regard sur le handicap », expliquent les deux associations. Aujourd'hui, rappellent-elles, « 215 000 personnes handicapées sont à la recherche d'un emploi et restent, en moyenne, deux fois plus longtemps sans activité ».

Pourtant, 87% des entreprises qui emploient des travailleurs handicapés s'en disent satisfaites et 62% des entreprises qui n'en emploient pas estiment qu'une telle expérience « pourrait se dérouler de manière satisfaisante », selon un sondage réalisé en vue de la semaine d'action. « On observe ainsi que le passage à l'acte est déterminant pour les chefs d'entreprises, puisqu'ils sont majoritairement satisfaits lorsqu'ils ont effectué une embauche* », a commenté le directeur général de l'Adapt, Philippe Velut. D'après des témoignages de chefs d'entreprise recueillis dans le Guide France Info *Le salarié handicapé dans l'entreprise*, ce dernier est « un salarié comme les autres, avec en plus, la volonté de s'en sortir ». Souvent « plus productif que les autres », il crée un « effet fédérateur* dans une équipe de travail » où les petits problèmes courants sont « relativisés ».

La Semaine s'est ouverte lundi sur le parvis du Trocadéro à Paris, par un événement symbolique, en présence des adjointes pour les personnes handicapées au maire de Paris. Les Franciliens* sont invités par les organisateurs « à manifester leur soutien à l'intégration des personnes handicapées dans le monde du travail, en apposant l'empreinte colorée de leurs mains sur des livres géants ». Tout au long de la semaine, 16 régions se mobilisent et organisent près de 80 événements. Forums, tables rondes, pièces de théâtre, match de "torball" (football adapté) entre une équipe de déficients visuels et des chefs d'entreprise, tout sera bon pour « lever les freins psychologiques et culturels ». (...)

Comité « tous ensemble au travail », novembre 2002

* *insertion* : intégration

* *embauche* : fait d'engager, de recruter une personne pour un travail

* *fédérateur* : qui rassemble, rapproche, crée des liens

* *Francilien* : habitant de la région parisienne

Questions

1. Quel est le thème général de ce document ? (1 point)
- Les conditions de travail des handicapés.
 - La mobilisation pour l'emploi des personnes handicapées.
 - Les associations de défense des personnes handicapées.
2. Quelle est le principal préjugé dont sont victimes les personnes handicapées qui recherchent un emploi ? (2 points)
- _____
- _____
3. Vrai, faux, on ne sait pas ? Cochez la case correspondante et justifiez votre réponse en citant une expression ou une phrase du texte. (4 points)
- a) *Les travailleurs handicapés sont bien intégrés dans les entreprises où ils travaillent.*
- Vrai Faux On ne sait pas.
- Justification :
- _____
- _____
- b) *Même si elles travaillent bien, les personnes handicapées sont moins performantes que les autres employés.*
- Vrai Faux On ne sait pas.
- Justification :
- _____
- _____
4. Cochez la bonne réponse : (6 points)
- a) Qu'est-ce qui freine le développement de l'emploi des personnes handicapées ?
- Le manque d'information des chefs d'entreprise.
 - Une position de principe des chefs d'entreprise.
 - La difficulté des chefs d'entreprise à prendre cette décision.
- b) Qui est invité à cette Semaine pour l'emploi ?
- Tous les Franciliens.
 - Seulement les personnalités politiques.
 - Seulement les personnes handicapées et les employeurs.
- c) Qu'est-ce qui sera organisé au cours de cette Semaine spéciale ?

- Des ateliers de peinture.
- Des rencontres sportives.
- Des activités culturelles et sportives.

2 Compréhension des écrits

25 points

EXERCICE 1

14 points

UNE FRANCE DE 75 MILLIONS D'HABITANTS EN 2050

Aurait-on sous-estimé le dynamisme de la démographie française ? Le recensement réalisé en 2004 révèle que la population augmente très sensiblement plus rapidement que ne l'avaient prévu les démographes. Au point que la France pourrait compter 75 millions d'habitants en 2050, soit 11 millions de plus que ne l'envisageait précédemment l'Insee* dans son scénario central. Elle deviendrait ainsi le pays le plus peuplé de l'Europe des vingt-cinq, devant l'Allemagne.

[...] Phénomène unique au sein de la « vieille Europe », le taux de croissance de la population française a augmenté de plus de 50 % depuis une quinzaine d'années, passant d'un rythme de 0,39 % par an sur la période 1990-1999 à 0,58 % au cours des années 1999-2003 et même 0,68 % en 2004. La France retrouve ainsi un rythme de croissance démographique qu'elle n'avait pas connu depuis 1974. Une génération !

Les données du recensement montrent en outre que cette croissance est due pour les trois quarts à l'excédent naturel de la population (solde des naissances et des décès) et pour un quart seulement à l'immigration. L'écart se creuse entre la France et les autres pays européens, à l'exception notable de l'Irlande dont la démographie est encore plus dynamique. « Notre pays assure à lui seul la quasi-totalité de la croissance démographique de l'Europe des 25 », souligne le ministre de l'Équipement. En 2003 (derniers chiffres disponibles), la population a augmenté de 216 000 habitants dans les vingt-cinq pays européens dont... 211 000 en France. D'où la nécessité, plus qu'ailleurs en Europe, d'adapter les politiques publiques du pays à cette nouvelle donne, notamment en matière de logement et d'aménagement du territoire [...]

Les démographes ne sont évidemment pas tous d'accord sur ces projections à long terme. La population française, qui a doublé en deux cents ans, a en effet alterné des périodes de forte croissance (première moitié du XIX^e siècle, début des années 1920, de la Libération jusqu'aux années 1960) et de déclin. Mais après avoir retenu des hypothèses plutôt malthusiennes* ces dernières années, les pouvoirs publics ont tendance à privilégier le scénario optimiste. « La mortalité a été plus faible que ce que l'on prévoyait pour 2004, la fécondité s'est maintenue. Le solde migratoire, quant à lui, est dans la fourchette haute de ce qui avait été imaginé. Au total, nous sommes bien au-dessus du scénario central de démographie retenu par l'Insee », ajoute l'expert de l'Ined*.

L'un des enseignements clés du recensement de 2004 est que le monde rural ne se dépeuple pas, au contraire. « Le désert français est un mythe », souligne le ministre. « Toutes les régions, à l'exception de Champagne-Ardenne, bénéficient d'un boom démographique ». Mieux, ce sont les petites communes de moins de 2 000 habitants qui en profitent le plus, comme en témoignent les constructions de logement : sur la période 1999-2004, un tiers des logements neufs y ont été construits. Un phénomène qui, au passage, relativise le risque fortement politisé de déperissement des services publics dans les campagnes [...]

Nicolas Barré et Marie Visot, *Le Figaro*, 12 mai 2005

* Insee : Institut national des statistiques et des études économiques

* malthusiennes : doctrine de Malthus qui préconisait la limitation des naissances par l'abstinence

* Ined : Institut national des études démographiques

❶ Quel est le ton général de l'article ?

1 point

- alarmiste
- optimiste
- neutre

❷ Cochez VRAI ou FAUX et justifiez votre réponse en citant un passage du texte.

5 points

	VRAI	FAUX
1. L'augmentation de la population française est due pour la plus grande part à l'immigration. Justification :		
2. Cette augmentation est irrégulière depuis deux siècles. Justification :		
3. L'Irlande suit de très près la France en matière de croissance démographique. Justification :		
4. La France contribue très majoritairement à l'accroissement de la population européenne. Justification :		
5. La croissance démographique a peu d'effet sur les petites communes. Justification :		

❸ Selon les résultats du dernier recensement, quelle serait la position de la France au sein de l'Europe des 25 en 2050 ?

2 points

.....

595

4 Citez deux mesures à envisager pour répondre à la croissance du taux démographique. 2 points

.....
.....

5 Qu'est-ce qui rend les démographes français optimistes? Citez deux facteurs. 2 points

.....
.....

6 Expliquez les expressions ou les mots soulignés en relation avec le document. 2 points
le « désert français est un mythe »

.....
.....
.....

Prilog br. 8: Test iz istorije za učenike trećeg razreda

Les sociétés urbaines

Comment vivent les habitants des villes aux XIe- XIIIe siècles ?

A.

Les seigneurs des villes sont traditionnellement des clercs ou des aristocrates. Certaines familles nobles, comme les Orsini à Rome, dominent leur ville pendant tout le Moyen Âge. À ces élites traditionnelles s'ajoutent des marchands enrichis par le commerce. Ces riches négociants parviennent à détenir le monopole des magistratures urbaines, notamment en Italie du Nord et en Flandre. Les Tolomei dirigent ainsi Sienne en Italie, après avoir fait fortune dans le commerce des étoffes et du cuir. À Paris, le maire, appelé prévôt des marchands, est souvent un marchand de l'eau, profession qui détient l'exclusivité de la navigation sur la Seine entre Paris et Mantes.

Le clergé urbain traditionnel voit également son influence concurrencée, dès le XIIIe siècle, par les ordres mendiants. Dominicains, Franciscains et Carmes s'installent au cœur des cités et ouvrent leurs églises aux fidèles avides d'une instruction meilleure que celle dispensée par les curés.

B.

La population urbaine est diverse et hiérarchisée. On y trouve des commerçants, des artisans, des avocats ou des notaires... Les professions sont organisées en corporations de métiers. Ces associations fixent les horaires de travail, les salaires, protègent leurs membres de la concurrence et mettent en place un système d'entraide.

Entre les habitants et les élites urbaines, il arrive que des conflits éclatent. La ville est alors le théâtre de violences. Des grèves éclatent à Douai en 1245 et se transforment en de véritables émeutes en 1250 [...]

Les villes abritent également des marginaux. Paysans déracinés et travailleurs journaliers rejoignent les cohortes de vagabonds en cas de crise économique. Les lépreux sont parqués aux portes de la ville dans des léproseries. Les juifs, obligés à vivre en ville car la propriété foncière leur est souvent interdite, sont privés de tout droit et régulièrement expulsés. Les juifs parisiens sont bannis en 1182, mais contribuant à la prospérité de la ville, ils sont rappelés dix-sept ans plus tard.

C.

Bien que délimitées par leurs enceintes, les villes sont un lieu d'échanges ouverts. La vie s'y concentre autour de la place du marché ou de la halle. [...] Lorsqu'elles possèdent une université, les villes s'ouvrent de la même manière aux étudiants étrangers. Les grands ports ont également une population cosmopolite.

La culture s'exprime dans le paysage urbain. Lors de fêtes, les rues, le plus souvent étroites, bordées de boutiques empiétant sur la chaussée, s'animent de processions religieuses ou de défilés. Elles accueillent des spectacles : jongleurs, chanteurs et autres acteurs s'y croisent. La cloche municipale, quant à elle, sert à convoquer ou à avertir les habitants.

(Hugo Billard (et al.). (2010). Histoire 2de : Les Européens dans l'histoire du monde. [s.a.]: Magnard)

COMPRÉHENSION ÉCRITE

1. Quels sont les thèmes principaux abordés dans les trois parties du texte ?

A-

B-

C-

Cochez la bonne réponse :

2. Qui a le pouvoir dans les villes médiévales ?

- Le clergé et la noblesse
- Les artisans, les marchands enrichis et les notaires
- Les clercs, les notaires, les aristocrates
- Les clercs, les aristocrates, les marchands enrichis

3. La société urbaine est :

- Homogène, elle ne connaît pas d'ordre, de classe
- Égalitaire, tout le monde y a les mêmes droits
- Organisée, chacun y occupe la place qui lui est attribué
- Démocratique, le peuple gouverne

4. Les villes sont des lieux :

- Inaccessibles, fermés aux étrangers
- Ouverts uniquement aux étudiants
- Accessibles, même aux plus pauvres
- Calmes, sans conflits

5. La vie culturelle des villes médiévales :

- N'existe pas
- N'a pas d'importance pour la population
- Est assez modeste
- Est riche et développée

6. Pourquoi les corporations des métiers sont-elles créées ?

.....

7. Quelles ressemblances remarquez-vous entre les villes médiévales et celles d'aujourd'hui?

.....

LEXIQUE

8. Reliez les termes suivants avec leur définition :

1. Clerc
2. Seigneur
3. Marginal
4. Vagabond

- a) Qui mène une vie errante, nomade
- b) Qui occupe le premier rang dans la société
- c) Qui se situe à l'écart de la société
- d) Qui est engagé dans l'état ecclésiastique

9. Par quel synonyme pourriez-vous le mieux remplacer les mots suivants dans le texte (les mots sont soulignés dans le texte) :

Diriger

- Orienter
- Gouverner
- Conseiller
- Emmener

Avide

- Désireux
- Amoureux
- Anxieux
- Gourmand

Bannir

- Transporter
- Supprimer
- Éliminer
- Exclure

10. Expliquez les mots suivants:

Clergé n.

.....
.....

Fidèle n.

.....
.....

Cosmopolite adj.

.....
.....

Prilog br. 9: Test iz istorije za učenike četvrtog razreda

Un âge d'or colonial?

A.

Les empires sont le résultat d'un regroupement de territoires. La Grande-Bretagne regroupe l'Inde, Ceylan et la Birmanie dans un Empire des Indes. La France crée l'Union indochinoise (Cochinchine, Annam, Cambodge, Laos et Tonkin). Les possessions africaines françaises sont regroupées dans l'Afrique occidentale française (AOF) en 1895, et l'Afrique équatoriale française (AEF) en 1910.

Les Européens adaptent le statut des territoires qu'ils dominent. On parle de l'administration indirecte quand les Européens se contentent d'encadrer les pouvoirs indigènes laissés en place. C'est le cas des protectorats français (Tunisie, Maroc, Annam, Laos), les colonies hollandaises et allemandes et la plupart des colonies britanniques. La Grande-Bretagne applique en effet une politique d'association ou de self-government. Entre 1867 et 1910, le Canada, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et l'Afrique du Sud deviennent des dominions, États indépendants aux mains des colons d'origine européenne. Par l'administration directe, la métropole, représentée par des fonctionnaires, gère directement la colonie.

B.

L'opinion publique européenne est favorable à la colonisation. En 1931, l'exposition coloniale internationale de Paris accueille 33 millions de visiteurs. Elle présente les divers empires coloniaux, leurs cultures et l'étendue des réalisations européennes. Les zoos humains, expositions de villages indigènes « typiques », remportent un grand succès.

Les idéaux du colonialisme sont véhiculés par toute une imagerie qui glorifie la « mission civilisatrice » des métropoles et propose une vision stéréotypée et caricaturale de « l'indigène ».

Enjeu de puissance, les colonies ont un intérêt économique pour l'Europe. Elles sont de gigantesques fournisseurs de matières premières et offrent des débouchés aux industries métropolitaines.

La mise en valeur de ces territoires passe par le développement des infrastructures qui permettent les exportations. La part des échanges des métropoles avec leurs colonies est en constante

augmentation : en 1938, 47% des exportations britanniques se font vers l'empire, contre 22% en 1913.

L'économie coloniale privilégie l'exploitation des matières premières (or, cuivre, phosphate...) et les cultures d'exportation (riz, coton, café, cacao...) et sacrifie les cultures vivrières.

C.

L'économie coloniale pèse lourdement sur les populations locales. Ces dernières voient leurs terres expropriées et sont parfois soumises au travail forcé dans des conditions terribles.

À l'exemple de la France, plusieurs métropoles (Grande-Bretagne, Portugal, Pays-Bas) appliquent le régime de l'indigénat, généralisé à l'ensemble de l'empire colonial français en 1889, qui donne un statut légal inférieur aux populations indigènes.

(Bourel, G. (et al.). (2011). Questions pour comprendre le XXe siècle. p. 250)

COMPRÉHENSION ÉCRITE

1. Quelles sont les thèmes clés abordés dans les parties A, B, C du texte ?

A-

B-

C-

Cochez la bonne réponse :

2. Le but de ce texte est de :

- Informer le lecteur sur le colonialisme
- Faire agir le lecteur
- Justifier le colonialisme
- Lutter contre le colonialisme

3. Le système colonial fin XIXe- début XXe était:

- En déclin, touchant à sa fin
- En pleine expansion
- En crise
- On ne sait pas

4. Pourquoi la population européenne soutenait-elle la politique coloniale ?

.....

5. Quelles sont les conséquences du colonialisme pour les populations colonisées ?

.....

6. Y avait-t-il un seul modèle de gouvernance ?

.....

7. Quel est votre point de vue sur la colonisation ? Expliquez.

.....

.....

LEXIQUE

8. Choisissez la définition correcte des termes suivants :

1. Colon (2nd paragraphe)

- Peuple, personne qui est sous le régime de la colonisation
- Groupe de personnes quittant leur pays pour aller en peupler un autre
- Celui qui a quitté son pays pour aller occuper, cultiver une terre de colonisation

2. Dominion (2nd paragraphe)

- État autonome sur le plan de la politique intérieure, mais qui reste membre de l'Empire britannique
- Action de dominer, d'exercer son autorité ou son influence sur le plan politique, moral, etc.
- Qui fonde et exploite une colonie, qui transforme un pays en colonie

3. Indigénat (le dernier paragraphe)

- Statut des indigènes qui les soumet à un régime juridique et fiscal d'infériorité et les prive des droits politiques
- Territoire étranger placé sous la dépendance politique d'une métropole
- Régime politique dans lequel le pouvoir est entre les mains d'un seul homme

9. Par quel synonyme pourriez-vous le mieux remplacer les mots suivants dans le texte (les mots sont soulignés dans le texte) :

Encadrer

- Organiser
- Entourer
- Garnir
- Contenir

Débouché

- Sortie
- Écoulement
- Débordement
- Marché

Exproprié(e)

- Exécuté(e)
- Dépossédé(e)
- Supprimé(e)
- Interdit(e)

10. Expliquez les termes suivants (ils sont en gras dans le texte) :

Métropole, n.

.....

Indigène, n.

.....

Prilog br. 10: Test iz biologije za učenike trećeg razreda

UNE SYMPHONIE DE NEURONES

Dans votre cerveau, les structures sensorielles chargées de traiter différents stimuli se mettent au travail. Dans le cortex visuel, par exemple, des neurones spécifiques s'activent, les uns chargés de reconnaître les visages, d'autres dédiés au codage des lettres, d'autres aux couleurs... [...] Et le même phénomène a lieu dans le cortex auditif et olfactif [...] Mais à ce stade, l'épisode vécu en direct n'est pas encore un souvenir. Il induit simplement une somme de motifs d'activités neuronales confinés dans diverses régions cérébrales, telles les pièces éparpillées d'un puzzle. Comme le précise John Wixted, professeur à l'Université de Californie, à San Diego, « le cortex ne peut pas rapidement lier ensemble ces régions séparées pour former une mémoire cohérente ». En revanche, une autre structure cérébrale le peut : l'hippocampe. C'est là, dans cette petite région nichée au cœur du cerveau, au niveau des tempes, que se forme la mémoire épisodique, celle des événements de notre vie, autrement dit la forme la plus complète et complexe d'un souvenir, celle qui fait intervenir toutes les autres. Sans hippocampe, aucun épisode vécu ne pourrait s'ancrer durablement dans notre esprit. C'est lui qui conserve une trace des événements passés, qui les inscrit dans le temps et l'espace. [...]

Tous les jours, à chaque instant, à chaque seconde, les informations relatives à ce que nous vivons parviennent à l'hippocampe. Pour éviter de surcharger le cerveau et éliminer les informations inutiles, un tri est effectué à notre insu, en amont, par une structure cérébrale : l'amygdale. C'est elle qui jauge le contenu émotionnel de ce que nous sommes en train de vivre, et qui filtre les souvenirs qui seront conservés dans l'hippocampe [...]

DES CONNEXIONS RENFORCÉES

Pour que le réseau de neurones se maintienne et que le souvenir perdure, il doit être consolidé. Les connexions entre neurones, les synapses, doivent être renforcées. Comment ? Grâce à un processus appelé « potentialisation à long terme » (PLT), qui obéit à une loi simple : la force de la synapse entre deux neurones se trouve renforcée si ces neurones sont simultanément actifs. « La PLT correspond à la propriété des synapses d'être modifiables, de se renforcer après de brèves décharges neuronales intenses et de rester modifiés pendant des semaines, des mois, voire des années, laissant une trace quasi permanente dans les réseaux neuronaux activés » précise Serge Laroche.

(Extrait de l'article écrit par Marie-Catherine Mérat, Science et Vie Hors Série, no 268, septembre 2014)

COMPRÉHENSION ÉCRITE

PARTIE 1

Cochez la bonne réponse :

1. Le but de cet article est d'expliquer:
 - Les fonctions de différentes structures cérébrales
 - L'activité neuronale des régions cérébrales
 - La création d'un souvenir dans notre cerveau
 - L'importance de l'hippocampe

2. Selon l'article, le rôle du cortex est de :
 - Former la mémoire épisodique
 - Recevoir et agir sur les informations de l'environnement extérieur
 - Renforcer les synapses
 - Contrôler la douleur

3. Le rôle de l'hippocampe est de :
 - Activer le réseau d'un souvenir
 - Faire la sélection de souvenirs
 - Réagir aux stimuli extérieurs
 - Contrôler la conscience

PARTIE 2

4. Pourquoi la journaliste compare-t-elle le souvenir, tel qu'il est formé dans le cortex, aux « pièces éparpillées d'un puzzle » ?

.....
.....

5. Rédigez une phrase scientifiquement correcte avec les mots suivants : amygdale, structure cérébrale, souvenir, classer.

.....
.....
.....

6. Expliquez avec vos propres mots le processus de « potentialisation à long terme ».

.....
.....
.....

LEXIQUE

7. Reliez les termes suivants avec leurs définitions :

1. Synapse
2. Neurone
3. Stimulus

- a) Cellule de base du tissu nerveux, capable de recevoir, d'analyser et de produire des informations
- b) Tout élément physique, chimique ou biologique capable de déclencher des phénomènes dans l'organisme, notamment des phénomènes nerveux, musculaires ou endocriniens
- c) Zone située entre deux cellules nerveuses et assurant la transmission des informations de l'une à l'autre

8. Trouvez dans le texte les synonymes des mots suivants :

Homogène (1er paragraphe)-

Encombrer (2nd paragraphe)-

Fixé(e) (3e paragraphe)-

9. Expliquez les mots suivants :

S'ancrer v.

.....
.....

Obéir v.

.....
.....

Prilog br. 11: Test iz biologije za četvrti razred



Doc.1 (Carpentier, A. et al. (2010). *Sciences de la vie et de la terre 2^e*. Paris: Belin. p.94)

Doc.2

Depuis toujours on sait que le mulet est stérile alors que le bardot peut se reproduire. Le premier est issu du croisement d'un cheval et d'une ânesse alors que le second est le fruit de l'**accouplement** d'un âne avec une jument. D'autres caractéristiques distinguent les deux animaux, en particulier la longueur des oreilles, la taille de la queue et la robustesse des pattes. L'un comme l'autre sont les hybrides de cheval et d'âne, mais il apparaît que certains gènes ne s'expriment pas de la même façon selon qu'ils ont été transmis par la mère ou par le père. D'autres observations, y compris sur des formes de vie plus primitives, ont aussi suggéré que l'activité d'un gène peut dépendre de son

origine parentale. La structure de la séquence d'ADN est **conservée**, il ne s'agit pas donc d'une mutation, mais elle est inactivée, comme si elle était marquée d'une empreinte indélébile. C'est la raison pour laquelle on désigne ce phénomène par le terme « d'empreinte parentale ». À ce jour, les chercheurs ont identifié environ une centaine de gènes susceptibles d'être frappés d'une empreinte, mais il en existe certainement beaucoup d'autres [...]

En fait, les différences morphologiques entre les deux équidés et la conservation des propriétés cellulaires au fil des divisions, semblent relever d'un même mécanisme. Il s'agit encore d'un processus de régulation de l'expression génique, un de plus, connu sous le nom de méthylation. Le radical méthyle (CH₃) est un petit composé chimique formé d'un atome de carbone et trois atomes d'hydrogène. Par sa taille, il paraît presque insignifiant, mais sa fixation sur une portion de génome

entraîne généralement l'inhibition d'un gène. Comme toujours, les choses ne sont pas aussi simples car dans certains cas, sans que l'on sache pourquoi, il stimule au contraire la transcription ou n'a aucune conséquence visible.

(Lambert, G. (2006). La Légende des gènes : Anatomie d'un mythe moderne. Paris: Dunod. pp.144, 145)

COMPRÉHENSION ÉCRITE

1. Quel phénomène de la nature ces deux documents présentent-ils ?

.....

Cochez la bonne réponse :

2. Le but de ces documents est de :
- Présenter les différences entre les animaux
 - Parler de la fertilité des animaux
 - Avertir sur les dérives de la nature
 - Expliquer un phénomène génétique

3. Le tigre et le lion s'accouplent-ils spontanément ?

- Non, jamais
- Oui, rarement
- Oui, systématiquement
- Oui, exceptionnellement

4. Le mulet et le bardot ont la même structure de la séquence génétique.

- Vrai
- Faux
- On ne sait pas

5. Quels sont le point commun et les différences entre ces deux animaux ?

.....
.....

6. Pourquoi y a-t-il des différences entre le mulet et le bardot ?

.....
.....
.....

7. Rédigez une phrase scientifiquement correcte avec les termes suivants : méthylation, génome, inhibition.

.....
.....

LEXIQUE

8. Choisissez la définition correcte des termes proposés (les termes sont soulignés dans le texte) :

1. Croisement

- Action par laquelle les êtres vivants produisent des êtres semblables à eux-mêmes
- Mode de reproduction entre deux individus de races différentes (métissage) ou entre deux individus d'espèces ou même de genres différents (hybridisme)
- Capacité de reproduction ou de production

2. Génome

- Élément du chromosome, porteur d'un caractère héréditaire précis dont il assure la transmission
- Élément du noyau cellulaire, de forme caractéristique et en nombre constant pour une espèce donnée, et considéré comme le support des facteurs héréditaires
- Ensemble des gènes contenus dans le lot chromosomique du gamète mâle ou du gamète femelle

3. Inhibition

- Réduction de la vitesse d'une réaction chimique, arrêt de cette dernière par l'action de certaines substances
- Accélération d'une réaction chimique par l'action de certaines substances
- Changement brusque des biens hérités d'un être vivant

9. Trouvez dans les documents les synonymes des mots suivants :

Document 1

Engendrer-

Document 2

Capable (1er paragraphe)-

Solipède (2nd paragraphe)-

10. Expliquez les termes suivants (ils sont en gras dans le texte) :

Accouplement, n.

.....

Conserver, v.

.....

Biografija autorke

Lidija Pasuljević Shimwell rođena je u Beogradu, gde je kao nosilac Vukove diplome završila osnovnu školu i gimnaziju. Dva puta je osvojila prvo mesto na Republičkom takmičenju iz francuskog jezika, kao učenica osmog razreda Osnovne škole „Miloš Crnjanski“ i kasnije, kao učenica četvrtog razreda Trinaeste beogradske gimnazije.

Osnovne studije upisala je na katedri za Romanistiku, grupa za Francuski jezik i književnost, Filološkog fakulteta u Beogradu 2005. godine. Tokom studija bila je stipendista Fonda za mlade talente Ministarstva omladine i sporta Republike Srbije. Diplomirala je 2010. godine i time stekla zvanje diplomirani profesor francuskog jezika i književnosti. Iste godine završila je seminar za usavršavanje prevodilačkih i drugih kardova pri Udruženju naučnih i stručnih prevodilaca i stekla zvanje prevodilac/tumač za francuski jezik. Posle završenih osnovnih studija upisala je doktorske akademske studije na Filološkom fakultetu u Beogradu, modul jezik.

Lidija Pasuljević Shimwell ima bogato iskustvo u radu u nastavi. Počela je da radi kao profesor francuskog jezika pri Centru za nastavu stranih jezika Kolarčeve zadužbine 2010. godine. Ispred Kolarčeve zadužbine držala je časove francuskog jezika pri Delegaciji Evropske unije u Republici Srbiji. Radila je kao nastavnica francuskog jezika u Srednjoj školi za ekonomiju, pravo i administraciju, kao i u Trećoj beogradskoj gimnaziji.

Od 2015. godine poseduje akreditaciju za ispitivače i pregledače međunarodnih ispita za francuski kao strani jezik *DELFL* (fr. *Diplôme d'études en langue française*).

Učestvovala je sa referatima na temu dvojezične srpsko-francuske nastave na Petom međunarodnom kongresu „Primenjena lingvistika danas – Nove tendencije u teoriji i

praksi“ i na Petom naučnom skupu mladih filologa Srbije „Savremena proučavanja jezika i književnosti“.

Objavila je rad pod naslovom „Dvojezična nastava na francuskom jeziku u Srbiji: istraživanje receptivnih veština učenika“ u naučnom časopisu *Primenjena lingvistika*, 16, 131-142.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора ЛИДИЈА ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ (SHIMWELL)
Број индекса 10049/A

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

„ ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ И КРИТИЧКА АНАЛИЗА СТИЛ НАСТАВЕ
НА ФРАНЦУСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ У СРЕДЊОШКОЛИ У СРБИЈИ ”

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

У Београду, 30.3.2018.

Потпис аутора
Lidija Pasujevic Shimwell

Образац 6.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије
докторског рада

Име и презиме аутора МИДИЈА ПАСУЉЕВИЋ ШИМВЕЛ (SHIMWELL)
Број индекса 100491A
Студијски програм ДОКТОРСКЕ АКАДЕМСКЕ СТУДИЈЕ
Наслов рада "ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ И КРИТИЧКА АНАЛИЗА СМЛ НАСТАВЕ
НА ФРАНУСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ У СРБИЈИ"
Ментор ПРОФ.ДР. ЈУЛИЈАНА ВЈУЧО

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 30.3.2018.

Medija Pasuljevic Shimwell

Образац 7.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ И КРИТИЧКА АНАЛИЗА СНИ НАСТАВЕ
НА ФРАНЦУЗКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ У СРБИЈИ“

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

У Београду, 30.3.2018.

Потпис аутора

Lilije Platić Štimwell

1. **Ауторство.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.